

**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»**

31 січня – 1 лютого 2020 року

ЧАСТИНА II

Київ
2020

УДК 37.01+159.9(063)
С91

Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 31 січня – 1 лютого 2020 року). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. – Ч. 2. – 136 с.

УДК 37.01+159.9(063)
С91

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Організатори конференції не завжди поділяють думку учасників. У збірнику максимально точно відображається орфографія та пунктуація, запропонована учасниками.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

© Колектив авторів, 2020
© Київська наукова організація педагогіки та психології, 2020

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Аржанухіна С. В., Бабиніна Ю. Р. ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ МУЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ.....	7
Архипцева Н. О., Правдіна О. М. ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	10
Ахмедзянова О. А., Радченко О. П. РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ЗМІШАНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	13
Бабкін В. В. ОСНОВНІ ВЕКТОРИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК.....	15
Вишневецький О. В. ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	19
Гончар Л. В. ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ: ПІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ	23
Гончар Л. В. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИШУ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	25
Гранат С. Є. МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ	29
Козловська І. М., Кушніт У. В. ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ КУРСУ ФІЗИКИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ	33
Королюк В. С. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ЕЛЕКТРОПРИВОД СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН».....	36
Луценко Б. В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ	40

Макхулі І. ЦЕНТРИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ДІЄВА ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	42
Олійник М. П. АНАЛІЗ СТАНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДИДАКТИКИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	44
Панова С. О. ІСТОРІЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА МАТЕМАТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	48
Petliovana L. L. SOME ASPECTS OF TEACHING SPEAKING SKILLS OF TOURISM STUDENTS	50
Попадич О. О. ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ ФАКУЛЬТАТИВНИХ КУРСІВ ПРАВознавства для молодших школярів	53
Разводова М. В. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ.....	57
Самоненко Н. В. ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	60
Тесленко О. О., Тихонова Л. В., Григорова І. А. ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ. СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «НЕВРОЛОГІЯ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	64
Черепсхіна О. А. КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	66
СЕКЦІЯ 8. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ	
Мазур А. В., Шалівська Ю. В. ВИХОВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	71
Матвіюк П. Л. РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	74

Ординович Т. С.
ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА
В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ..... 78

Пасічник О. М.
НАПРЯМИ ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ
У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ 82

СЕКЦІЯ 9. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Баева К. О.
ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗЗАБОТНОСТЬ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ –
ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЗНАЧИМОГО ПОВЕДЕНИЯ..... 85

СЕКЦІЯ 10. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Кіпаренко О. Л.
СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ
У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 88

СЕКЦІЯ 11. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Зубіашвілі І. К., Слободяник Н. В.
ЕКОНОМІЧНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН..... 92

Льїна Ю. Ю., Бунтовська М. О.
ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ РОДИННИХ ВІДНОСИН
ЯК УМОВИ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ
ОСОБИСТОСТІ РЯТУВАЛЬНИКА 96

Саранча І. Г., Пастух Н. С.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ
ПАРАЛІЧЕМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА СЛУХУ
ТА ЗБЕРЕЖЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ
І В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ 100

Спринська З. В.
ЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА..... 103

Старик В. А.
ВПЛИВ ВІРТУАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ НА КОМУНІКАТИВНУ
КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДІ 106

Чиркова Т. І. СПЕЦИФІКА ПРОБЛЕМАТИКИ ЗВЕРТАНЬ ЗА ПСИХОЛОГІЧНОЮ ДОПОМОГОЮ КРОС-КУЛЬТУРНИХ СІМЕЙ.....	110
--	-----

СЕКЦІЯ 12. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Велигченко Л. К., Ма Фу ПОВЕДІНКА ПОДОЛАННЯ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	114
--	-----

Друк М. С. ХАРАКТЕР ЗВ'ЯЗКУ ГЕНДЕРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТА РІВНЯ ЕМПАТІЇ У ОСІБ МОЛОДОГО ВІКУ	118
--	-----

Колінець Г. Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ	121
---	-----

Стахова О. О., Куліш І. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ	124
--	-----

Юрченко Д. О. ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	127
---	-----

СЕКЦІЯ 13. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Камінська О. В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ ВОЇНАМИ АТО.....	131
--	-----

Шинкарьова Л. В., Циганчук Т. В. ПОРІВНЯННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ТА ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ	134
--	-----

СЕКЦІЯ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Аржанухіна С. В., викладач-методист кафедри фортепіано
Бабиніна Ю. Р., студентка V курсу
факультету фізичного виховання та мистецтв

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна*

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ МУЗИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Головною метою сучасної дошкільної освіти в Україні є розвиток цілісної, творчої, життєво-компетентної особистості. У новій Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» одним з пріоритетів розвитку дошкільника визначено змістовна лінія «Дитина у світі культури», яка інтегрує у собі різні види мистецької діяльності, серед яких важливе місце займає музична творчість.

Як відомо, музика – вид мистецтва, який істотно впливає на становлення особистості у дошкільному віці. Вона збагачує почуття та уявлення дитини, сприяє розвитку емоційно-чуттєвої сфери, збагаченню власного досвіду, здійснює творчу самореалізацію дитини. Закономірності і особливості розвитку психічних процесів дошкільників дають змогу формувати у цьому віці художній смак, розуміння розмаїтості музичних жанрів та форм.

Основною проблемою, на якій акцентується увага в тезах є обґрунтування ефективності інтегрованого принципу організації музичної діяльності у закладі дошкільної освіти. Метою дослідження, яке здійснила творча група наукового студентського товариства під час проходження педагогічної практики стало дослідження впливу мистецької інтеграції на розвиток і збагачення музичної культури дошкільників в процесі основних форм музичної діяльності (сприймання музики, спів, музичні рухи, гра на дитячих музичних інструментах, гра-драматизація).

Питанням виховання та навчання дошкільників засобами музичного мистецтва приділяли увагу в наукових працях відомі педагоги: Н. Ветлугіна,

М. Драгоманов, Д. Кабалевський, О. Радинова, сучасні українські науковці та педагоги з дошкільного виховання А. Богущ, Н. Гавріш, Т. Науменко, Н. Рубальська, Т. Сорока, Т. Танько, А. Шевчук та ін.

На думку О.П. Радиної, музична культура дошкільників розглядається як специфічна субкультура визначеної соціальної групи (діти дошкільного віку), яка складається з двох компонентів: перший компонент – це індивідуальна музична культура дитини, що включає його музично-естетичну свідомість, музичні знання, вміння й навички, які сформувалися в результаті практичної музичної діяльності. Другий компонент – це твори народного і професійного музичного мистецтва, що використовуються у роботі з дітьми і різноманітні інститути, що регулюють музичну діяльність дітей та задовольняють їх потребу музичного виховання. Об'єм музичної культури суспільства, який відповідає дошкільному віку, дитина набуває з родини, через засоби масової інформації, у дошкільному закладі. Саме у дитячому садку закладаються основи музичної культури дошкільника. Музичний керівник в процесі музичної діяльності має розвинути чутливість дітей до музики, ввести їх у світ добра і краси, допомогти відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, виховати здатність до активної різнобічної діяльності, формувати ціннісно-орієнтаційне становлення до музичного мистецтва, сприяти розвитку художньо-творчих здібностей дітей. Успішне вирішення цих завдань сприятиме досягненню мети музичного виховання: формування у дошкільнят музичної культури, як важливої і невід'ємної частини їх духовної культури.

Лонгетюдне (довготривале) дослідження, яке здійснювала група студентів-практикантів протягом півтора року у середній та старшій віковій групі закладу дошкільної освіти, мало на меті простежити динаміку розвитку музичної культури дошкільників в процесі музичних занять, святкових заходів, розваг, які проводились за інтеграційним принципом організації різних форм музичної діяльності.

У роботі з дошкільниками, враховуючи вікову психологію та особливості музичного сприйняття (безпосередність, конкретне мислення), використовувались різні види мистецької інтеграції. Під час сприймання творів програмної музики діти мали можливість не тільки послухати музичний твір, а й побачити ілюстрацію до нього (малюнок чи відео-презентацію), предмети народних промислів (іграшки, ляльки тощо), прослухати вірш чи літературний уривок, що відображає образ музичного твору. Дуже цікавим було для дітей в процесі сприймання музики за допомогою рухів передати зміст твору, що прослухується. Так, при прослуховуванні п'єси С. Майкопара «Метелик» діти з радістю «літають» при цьому махаючи ручками – крильцями. На довгих нотах – закінченнях фраз, вони «сідають» на квітки і п'ють нектар. На паузі вони завмирають: «пауза – це знак мовчання, перерва в звучанні».

Одним з улюблених видів діяльності для дітей є спів. Діти дуже люблять співати. Виконуючи пісні, вони глибше сприймають музику, активно висловлюють свої переживання і почуття. Пісні про рідний

край спонукають почуття любові до Батьківщини. Пісні різних народів викликають у дітей інтерес до їх звичаїв, виховують інтернаціональні почуття. Незважаючи на те, що текст пісні допомагає їм зрозуміти зміст музики і полегшує засвоєння мелодії, процес «проникнення» в вокальний твір активізується при використанні ілюстрацій (картини чи відео-презентації).

Аналіз результатів спостережень за музичною діяльністю дошкільників, як на заняттях, так і у процесі проведення свят та розваг, бесід з членами родини та вихователями, свідчать, що музичний розвиток дітей є більш успішним, якщо застосовувати різні види музичних занять (традиційні, тематичні, домінуючі, комплексні), та організувати музичну діяльність за принципами інтеграції (гармонійного поєднання на занятті музики, літератури, поезії, живопису, декоративно-прикладного мистецтва). Завдяки інтеграційному принципу вивчення творів музичного мистецтва зростає зацікавленість дошкільників до музики, активізується розвиток їх музичних, мовленнєвих, креативних здібностей, художній смак, у дітей формуються навички узагальнення мистецьких явищ, розвивається емоційна чуттєвість, а також виникає інтерес до музичного мистецтва взагалі.

Таким чином, спостереження упродовж педагогічної практики в ЗДО свідчать, що інтегровані заняття з музичної діяльності оптимізують формування музичної культури, пізнавальної активності й самостійності дошкільника та її творчому розвитку.

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3 вид., випр. – К: Світич, 2009. – 430 с.
2. Музичний розвиток дітей від 2 до 7 років в умовах дошкільного закладу / Програма, методичні рекомендації // Укл. Т.І. Науменко. – К.: ІЗМН, 1997. – 104 с.
3. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчально-книга – Богдан, 2000. – 272 с.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Міжнародна система дистанційного навчання, що розвивається, забезпечує широкий міжнародний доступ до кращих світових освітніх ресурсів; істотно збільшує можливості традиційної освіти шляхом формування освітнього інформаційного середовища, в якому студент самостійно або під керівництвом викладача може вивчати цікавий для нього матеріал; значно розширює коло людей, для яких стають доступними освітні ресурси; сприяє набуттю тими, хто навчається, навичок самостійної роботи; знижує вартість навчання внаслідок широкої доступності кращих освітніх ресурсів; підвищує рівень освітніх програм шляхом пропозиції альтернативних програм широкому загалу; дає змогу формувати унікальні освітні програми шляхом комбінування курсів, наданих освітніми закладами, у тому числі з різних країн; має велике соціальне значення, тому що дає змогу задовольнити повною мірою освітні потреби населення.

Відмінною рисою дистанційної освіти від інших форм є надання студентам можливості самим одержувати необхідні знання, користуючись розвинутими інформаційними ресурсами, завдяки сучасним інформаційним технологіям. Інформаційні ресурси: бази даних і знань, комп'ютерні, зокрема мультимедіа, навчальні і контролюючі системи, відео- й аудіозаписи, електронні бібліотеки, – разом із традиційними підручниками та методичними посібниками створюють унікальне розподілене середовище навчання, доступне широкій аудиторії.

Сьогодні, як зазначає В.М. Кухаренко, система дистанційної освіти включає програми і курси різних рівнів, а саме такі.

– Початкова освіта. Програми і курси, розраховані на учнів 5-11 років: уроки читання, арифметики, музики. Значна частина курсів має ігрову форму, оптимальну для дитячого сприйняття. Частина таких курсів може бути використана для певних груп дорослого населення.

– Середня освіта. Курси відповідають типу і рівню середньої освіти. На цьому рівні активно застосовують освітні ігри зі значним залученням до комп'ютерних мереж.

– Середня професійна освіта. Курси і програми для тих, хто закінчив школу. Курси дають можливість здобути професію, однак-більш низького рівня кваліфікації, ніж курси на одержання ступеня.

– Підготовчі курси. Курси, що готують до навчання для підвищення кваліфікації. Використовуються також різні олімпіади, що дозволяють внести змагальний елемент у навчання.

– Вища освіта. Програми на одержання ступеня бакалавра, спеціаліста і магістра. Велике значення має те, що особи, які проживають за кордоном, мають змогу здобувати освіту рідною мовою, яка не є державною у країні їх проживання.

– Післядипломна освіта. Науково-освітні програми для одержання ступенів кандидата і доктора наук.

– Додаткова освіта. Скорочені програми для осіб, які вже мають вищу освіту, але в іншій галузі знань. Курси для одержання додаткових знань у галузі, пов'язаній з професійною діяльністю того, кого навчають. Наприклад, курси підвищення кваліфікації, курси іноземної мови. Суттєвим є те, що фахівці, які працюють на міжнародному рівні, можуть одержувати освіту в тій країні, в якій вони працюють. Це особливо важливо для фахівців із міжнародного бізнесу.

– Професійні курси. Спрямовані на набуття практичних навичок, наприклад курси машинопису, бухгалтерські курси. Вони є складниками навчання, під час якого проводяться і практичні заняття, на яких закріплюються отримані навички. Сюди ж варто зарахувати і віддалене тестування.

– Курси соціальної спрямованості. Наприклад, курси навчання населення правил поведінки у випадку стихійних лих, правил дорожнього руху тощо. До цієї групи належать і курси ліквідації неграмотності, якщо вони спрямовані на певні групи населення, наприклад етнічні меншини.

За підсумками аналізу, який наводить А.В. Соловов, категорії тих, кого навчають, у дистанційній освіті становлять:

– найбільш здібні студенти, що вже мають істотні знання і хочуть пройти освітню програму в стислий термін;

– особи, які хочуть поєднати навчання з виробничою діяльністю;

– особи, які бажають виконати освітні програми, що складаються з курсів, наданих різними навчальними закладами, зокрема й навчальними закладами різних країн;

– особи, які географічно ізольовані від бажаних освітніх ресурсів;

– особи, що бажають змінити професію;

– особи, що не одержали закінченої освіти в роки юності;

– особи, які готуються до вступу в коледж або університет;

– особи, що прагнуть знайти можливість ліквідувати прогалини з окремих курсів;

– мобільні студенти; діти іноземних робітників, військових або сімей, що постійно мігрують;

– особи, що мають фізичні, фізіологічні або емоційні проблеми;

– студенти, що спеціалізуються у певній галузі, тобто ті, хто серйозно займається мистецтвом, спортом і не бажає переривати освіту.

Отже, основною ідеєю дистанційного навчання є створення навчального інформаційного середовища, що охоплює комп'ютерні інформаційні джерела, електронні бібліотеки, відео- та аудіотеки,

книги і навчальні посібники. Складниками такого навчального середовища є як студенти, так і викладачі, взаємодія яких здійснюється за допомогою сучасних телекомунікаційних засобів. Таке навчальне середовище дає унікальні можливості студентам для одержання знань як самостійно, так і під керівництвом викладачів.

«Ідеальна модель» дистанційного навчання – це інтегроване середовище з визначенням ролі різних компонентів: методичних, організаційних, педагогічних і технологічних, таких як друкарські матеріали, радіомовлення, телебачення і застосування комп'ютерів. Використання в навчанні комп'ютерних і телекомунікаційних засобів розширює можливості варіювання матеріалу, інформаційного фонду, яким може користуватися студент в освітньому процесі, робить більш гнучким і оперативним реагування викладача на характер його помилок і труднощів. Це здійснюється за допомогою постійно підтримуваного обома сторонами зворотного зв'язку. Специфічні для дистанційного навчання засоби розширюють межі інформаційного поля студента, кількість пропонованих йому варіантів навчання, підсилюють зворотний зв'язок.

Дистанційне навчання може бути послідовним, паралельним або самостійним фрагментом у загальній системі навчання. У першому випадку зміст навчання частково поділяється між очною і дистанційною формами, які послідовно застосовуються в єдиній лінійній системі організації освітнього процесу. В умовах паралельного використання дистанційне навчання не несе самостійного навантаження у процесі засвоєння нового знання, формування мотиваційно-поведінкової та особистісної сфер студента, а виконує ілюстративні, тренінгові і контролюючі функції. У третьому варіанті дистанційне навчання може бути застосоване для повного вивчення окремого предмета освітньої програми або всього курсу.

З огляду на зазначене вище, дистанційну освіту і дистанційне навчання ми розглядаємо як особливі організаційні форми, що співвідносяться як загальне й часткове. Дистанційна освіта є новою формою організації освітнього простору, у якій долаються обмеження, пов'язані для людини з місцем і часом одержання освіти, відданістю єдиним національним освітнім традиціям та державним освітнім стандартам, шляхом використання сучасних засобів комунікації і комп'ютерних технологій. Особливою рисою дистанційної освіти є самостійність і особиста відповідальність людини за вибір програми, терміни і якість її проходження.

У межах дистанційної освіти дистанційне навчання є окремим фрагментом, особливою педагогічною технологією в організації освітнього простору, що характеризується особливостями стратегії і тактики взаємодії студента з носіями та джерелами нових для нього знань.

Література:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. Москва: МЭСИ, 1999. 196 с.
2. Кашицин В.П., Овсянников В.И. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. Москва, 2001. 794 с.
3. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. Торсінг, 2002. 320 с.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. Теория и практика дистанционного обучения. Москва: Академия, 2004. 416 с.
5. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. Самара: Новая техника, 2006. 462 с.

Ахмедзянова О. А., викладач вищої категорії
Радченко О. П., викладач вищої категорії,
викладач методист

*Харківський радіотехнічний коледж
м. Харків, Україна*

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА У ЗМІШАНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

В сучасному світі дуже стрімко розвиваються комп'ютерно-мережеві технології. Якщо раніше персональні комп'ютери були лише в закладах освіти, то зараз не можливо уявити сучасний дім без комп'ютерної техніки. З урахуванням цього змінюється і процес навчання школярів, студентів. Однією з перспективних платформ для розвитку сучасної системи освіти стає дистанційна освіта, електронне навчання (e-learning), мобільне навчання (m-learning).

Розвиток e-learning в свою чергу привів до нового напрямку в навчанні – змішане навчання (ЗН) (blended learning).

Blended learning – це інтеграція навчання в групі, самостійне навчання, яке здійснюється як в аудиторіях, так і в режимі он-лайн.

В даній формі велике значення надається організації курсу он-лайн навчання: змісту і структури.

Основне завдання викладача – чітко, зрозуміло і послідовно скласти курс, вірно розподілити навчальний матеріал. Необхідно вирішити, що можна проходити в аудиторії, а що можна вивчити та засвоїти дома. При цьому необхідно розподілити завдання на аудиторні та самостійні з врахуванням складності матеріалу та його сприйняття студентами.

Можливо деякі завдання більш складні, об'ємні завдання об'єднати в групові проекти.

Правильна, зрозуміла послідовність матеріалу дуже важлива для його повноцінного опрацювання, так як втрата послідовності у виконання завдань студентами є найбільш поширеною причиною невдач в онлайн-навчанні.

Змішане навчання більш доцільно використовувати при вивченні дисциплін, матеріали яких вже були опрацьовані викладачем в традиційній формі навчання. Тобто викладач має розуміння який матеріал студенти сприймають швидше і легше, і в принципі, можуть опрацьовувати самостійно, а які теми все ж таки доцільніше розібрати в аудиторії разом.

Змішане навчання передбачає, що базовий курс викладається на очних завданнях, а розширений і поглиблений засвоюється в процесі дистанційного або онлайн-навчання.

Такий підхід використовується, тому що не завжди студенти самостійно можуть в повному обсязі опрацювати всі матеріали і тому необхідно підтримувати постійний зв'язок між викладачем і студентом для розв'язання питань по незрозумілим темам онлайн-курсу.

Дистанційний блок може складатися з індивідуальних проектів підвищеної складності для успішних студентів, творчих завдань, групових проектів; з довідкових матеріалів з посиланнями в мережі; перевіірочних тестів.

Основна перевірка знань при цьому повинна відбуватися в аудиторії. Важливо щоб заняття при цьому проходили в формі дискусії між студентами та викладачами, в формах захисту презентацій, індивідуальних або групових проектів.

Модель такого навчання дає можливість консультування викладачами студентів за допомогою електронної пошти, дискусії у форумах, блогах в найнеобхідніший для студентів момент, не чекаючи наступного заняття.

Такі інструменти змішаного навчання, як діагностика, оцінка та зворотний зв'язок, приклади кращих розв'язань тієї чи іншої проблеми дають можливість викладачам спрямувати роботу студентів у потрібне русло, одержати відповідні напрацювання, змодельовати необхідні дії, ситуації.

Змішаний курс за обсягом навчального матеріалу значно більший у порівнянні з обсягом навчального матеріалу за традиційною формою навчання.

Кожний студент має можливість навчатися за власним графіком, у будь-який зручний для нього час. Використання електронних навчальних курсів сприяє зменшенню прогалин у знаннях, можливість одержувати додаткову інформацію для підвищення свого фахового рівня, відпрацьовувати пропущені заняття.

Основні зміни:

– студенти самі розраховують свій час – це збільшує ефективність навчання;

– викладачі більше фокусуються на таких навичках студентів, як вміння спілкуватися, знаходити спільну мову при вирішенні колективних завдань, самоідентифікації;

– можливість використання групового викладання – наприклад, для однієї групи лекцію проводять два викладача, кожен з них викладає свою точку зору, а студенти це аналізують.

Отже, як підсумок можна сказати, що основна мета викладача при змішаній формі навчання – не тільки оцінка студентів на екзамені, а активна взаємодія з ними в процесі всього навчання, в якому кожен студент є активним учасником процесу навчання зі своєю індивідуальною траєкторією роботи.

Література:

1. Кондакова М.Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности. М.Л. Кондакова, Е.В. Латыпова. *Вестник образования*. 2013. № 9 (2759). С. 54–64.
2. Микитенко Н.О. Ефективні методики формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2011. № 2. С. 157-166.
3. Никитина М.С. Модель смешанного обучения в системе высшего образования URL: http://www.rae.ru/forum2012/10/3052_
4. Blended Learning Model Definitions [Electronic Resource]. Modeofaccess: URL: <http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-mod...>

Бабкін В. В., аспірант кафедри педагогіки та психології

*Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна*

ОСНОВНІ ВЕКТОРИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК

Спеціальність 112 «Комп'ютерні науки» відноситься до галузі знань «Інформаційні технології». У 2019 р. було затверджено стандарт вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [1]. Перейдемо до аналізу найважливіших результатів наукових досліджень з підготовки

майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук. Зазначимо, що в переважній кількості наукових робіт використовують споріднені терміни: «фахівець з інформатики», «фахівець з інформаційних технологій» та ін., урахувавши, що спеціальність «Комп'ютерні науки» до 2015 р. співвідносилась з напрямком підготовки «Інформатика». Крім того, зазвичай, науковці об'єднують спеціальності «Інженерія програмного забезпечення», «Комп'ютерна інженерія», «Системний аналіз», «Кібербезпека» в єдиній узагальнюючій назві «Інформаційні технології», або використовуючи аббревіатуру «ІТ-фахівці». Вважаємо, що в контексті нашого дослідження названі спеціальності скоріше є більш спільними, ніж відмінними.

На сьогоднішній день більшість наукових досліджень присвячена питанню вивчення теоретичних і методичних засад е-навчання бакалаврів комп'ютерних наук. Так, заслуговують на увагу докторські дослідження О. Глазунової [2], Т. Вакалюк [3] та ін. У роботі [2] цікавим вважаємо обґрунтовані методологічні, теоретичні та методичні засади проектування та застосування системи електронного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій в університетах аграрного профілю. За допомогою методу кваліметрії автором розроблено факторно-критеріальну модель ефективного застосування системи електронного навчання. Крім того, дослідниця виділяє фактори е-навчання:

- готовність студентів і викладачів до використання системи електронного навчання;
- хмаро-орієнтоване електронне освітнє середовище, спроектоване з урахуванням специфіки підготовки майбутніх ІТ-фахівців;
- наявність необхідних програмних платформ для надання студентам навчальних послуг в системі електронного навчання тощо.

Т. Вакалюк теоретично обґрунтовано та спроектовано хмаро орієнтоване навчальне середовище підготовки бакалаврів інформатики та розроблено методичну систему його використання [3]. Цікавим вважаємо підхід щодо визначення провідного поняття дослідження. Так, під хмаро орієнтованим навчальним середовищем підготовки бакалаврів інформатики автор розуміє навчальне середовище закладу вищої освіти, в якому дидактичні цілі підготовки бакалаврів інформатики, а також забезпечення співпраці викладачів і студентів, досягаються шляхом використання технологій і сервісів хмарних обчислень.

Крім того, варто виділити низку досліджень, результатами яких стало розроблення:

- моделі використання системи управління навчанням для організації комбінованого навчання системного програмування бакалаврів програмної інженерії (А. Стрюк);
- методики використання технологій дистанційного навчання (І. Герасименко);

- технології віртуалізації Unix-подібних операційних систем (О. Головня);
- технології професійної підготовки бакалаврів з комп'ютерних наук в аграрних університетах (Г. Онищенко) та ін.

Звернемо увагу на результати досліджень з фахової підготовки в межах певних навчальних дисциплін. Так, У. Когут обґрунтовано методику використання СКМ (систем комп'ютерної математики) як засобу навчання дослідження операцій майбутніх фахівців з інформатики, зокрема: визначено принципи фундаменталізації навчання дослідження операцій із використанням СКМ, розроблено модель використання СКМ як засобу навчання дослідження операцій майбутніх фахівців з інформатики, подано шляхи вдосконалення інформаційно-освітнього середовища ЗВО із застосуванням СКМ [4]. Як свідчать результати досліджень, особливий уклін робиться на використанні хмаро орієнтованого освітнього середовища та електронних навчальних курсів, що відповідає програмним результатам навчання [1].

У наукових роботах розглянуто різні аспекти процесу формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з комп'ютерних наук. Зокрема у роботі [5] доведено, що для формування та підвищення рівня компетентності випускників необхідно: розроблювати освітні стандарти на основі професійних стандартів з урахуванням професійних компетентностей, які мають узгоджуватися з потребами ІТ-компаній; робити освітні стандарти гнучкими, для швидкого реагування на зміни, що відбуваються в ІТ-галузі та на ринку праці; запропонувати в освітньому стандарті додати розділ «Потреби сучасного ІТ-ринку», який дасть можливість враховувати вимоги роботодавців і змінюватись в залежності від ситуації на ІТ-ринку тощо [5].

Варто підкреслити, що наше розуміння щодо розвитку цифровізації освітнього процесу в ЗВО, розвитку цифрової компетентності відбувається з орієнтацією на основні положення оновлених «Рекомендацій Європарламенту та Ради ЄС для навчання опродовж життя» [6]. Зокрема, у документі зазначено, що цифрові компетентності включають у себе впевнене, критичне та відповідальне використання і взаємодію з цифровими технологіями, роботу з інформацією та використання ІКТ.

Як свідчить освітянська практика, саме таке розуміння цифрових компетентностей застосовують більшість науковців, методистів у контексті фахової підготовки студентів. Важливим аспектом реалізації цифрових технологій у житті є розуміння того, як саме вони підтримують комунікації, творчість та інновації, надають можливість використання, доступу, фільтрування, оцінки, створення, програмування та обміну цифровим вмістом в умовах інформатизації освіти. Погоджуючись з основними положеннями вказаних рекомендації [6], окреслимо

також важливі можливості щодо використання цифрових технологій для реалізації активної громадянської позиції людини, соціальної інтеграції, співробітництва, креативності тощо.

Якщо говорити про теоретико-методологічні засади інформатизації освіти в Україні, на сьогоднішній день відповідні наукові знання доволі широко представлено в роботах відомих науковців, серед них: В. Биков, М. Жалдак, С. Раков, Ю. Триус, Є. Смирнова-Трибульська, С. Семеріков, Ю. Рамський, Л. Панченко, Н. Морзе, В. Осадчий, Р. Клопов, В. Величко, О. Співаковський та ін.

У наведених дослідженнях висвітлено актуальні питання сутності інформатизації освіти, змісту та структури методичних систем відкритої освіти, інформаційних технологій в освіті, психолого-педагогічних, валеологічних аспектів використання електронних навчальних ресурсів та цифрових технологій, підготовки студентів до роботи у відкритих освітніх системах тощо. Особливий інтерес становлять також наступні блоки наукових знань: застосування методів і алгоритмів обчислювального інтелекту та інтелектуального аналізу даних в задачах класифікації, прогнозування, кластерного аналізу з використанням програмних інструментів підтримки багатовимірного аналізу даних на основі технологій DataMining, TextMining, WebMining, оволодіння мовами системного програмування та методами розробки програм, виконання паралельних і розподілених обчислень, застосування чисельних методів та алгоритмів для паралельних структур тощо.

Аналіз наявного фонду сучасних наукових знань свідчить про обмеженість досліджень щодо формування інформаційно-аналітичної компетентності бакалаврів з комп'ютерних наук. Разом із тим, аналіз Стандарту вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти підкреслює значущість зазначеної компетентності для фахівців, про що вказують наступні компетентності: ЗК1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК3. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності. ЗК7. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. ЗК11. Здатність приймати обґрунтовані рішення [1].

Отже, аналіз наукових джерел з розвитку професійного вивчення майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук уможливорює узагальнення, що проблема професійного вдосконалення фахової підготовки є доволі розгалуженою в сучасній теорії та практиці професійної освіти. Разом із тим, питання формування інформаційно-аналітичної компетентності бакалаврів комп'ютерних наук потребує подальшого вивчення.

Література:

1. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [Електронний

- ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65194/.
2. Глазунова О. Г. Система електронного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій в університетах аграрного профілю: монографія / Олена Григорівна Глазунова. – Київ: ТОВ «Гліф Медіа», 2014. – 426 с.
 3. Вакалюк Т. А. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища для підготовки бакалаврів інформатики: теоретико-методологічні основи : монографія / за заг. ред. проф. Спіріна О.М. – Житомир : О. О. Євенок, 2018. – 388 с.
 4. Когут У. П. Системи комп'ютерної математики як засіб навчання дослідження операцій майбутніх фахівців з інформатики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10 / Когут Уляна Петрівна ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. – Київ, 2015. – 22 с.
 5. Проскура С. Л. Формування професійної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук / С. Л. Проскура, С. Г. Литвинова // Фізико-математична освіта. – 2019. – Вип. 2. – С. 137–146.
 6. Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en.

Вишневський О. В., спеціаліст вищої категорії,
викладач спеціальних дисциплін технічного відділення

*Володимир-Волинський агротехнічний коледж
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інформаційні технології в освіті – це не просто засоби навчання, а й якісно нові технології в підготовці конкурентоздатних фахівців. Вони дозволяють істотно розширити творчий потенціал студентів, виходячи за рамки традиційної моделі навчання.

Вміння вчитися самостійно набувається з застосуванням електронних навчальних матеріалів, освітніх баз даних, комп'ютерних навчальних програм, систем тестування. Навчити студентів користуватися можливостями самостійної роботи з урахуванням інформаційних технологій – це складний і тривалий процес. У дидактиці зазначено, що

розвиток самостійності відбувається безперервно, від початкового до вищого рівнів самостійності – творчого рівня самостійності.

Проста репродуктивна самостійність – це відтворення, яке характеризується виконанням студентами завдань, які вимагають відтворення набутих знань. Під творчою самостійністю розуміють таку діяльність, у результаті якої самостійно відкривають щось нове, нетривіальне.

Самостійну роботу студентів при вивченні спеціальних дисциплін навчального плану у закладах вищої освіти з використанням інформаційних технологій можна організувати як систему:

- роботи з електронними виданнями в бібліотеці, підготовки до практичних занять;
- виконання індивідуальних завдань на основі використання інформаційних технологій;
- поточної атестації за допомогою електронного тестування;
- використання освітніх сайтів та автоматизованих навчальних програмних засобів.

Значне місце в самостійній роботі студентів займає використання Інтернет-технологій для ефективного пошуку інформації. Доступність великої кількості електронних статей, довідкової літератури, електронних навчально-методичних розробок, які викладено на сайтах навчальних закладів вищої освіти, безумовно розширюють творчий потенціал студентів за умов, якщо вони вміють творчо працювати з добутою інформацією. Окрім знання методів пошуку студенти мають опанувати методи аналізу, синтезу, узагальнення інформації.

Важливим для професійної освіти є навчити студента опанувати нову професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. В зв'язку з цим значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, його узагальнення, порівняння, аналіз, класифікація.

Інша важлива проблема студентів – відбір необхідної інформації в мережі. Часто перед студентами постає проблема відсутності розуміння ступеню необхідності інформації та можливостей її застосування, отже, відбір необхідної інформації в мережі та оцінка її якості здебільше стає обов'язковим предметом навчання в рамках будь-якої навчальної програми.

Таким чином, головна проблема використання інформаційних технологій – це відбір й застосування дійсно цінної інформації з нескінченного інформаційного потоку, тобто отримання знань з інформації, орієнтуватися в інформаційному середовищі, яке швидко розширюється.

Застосування електронного підручника значно полегшує організацію самостійної роботи студентів. Електронний підручник – це носій наукового змісту навчальної дисципліни, якій відповідає меті профе-

сійної підготовки майбутніх фахівців. Він повинен максимально полегшити розуміння та активне запам'ятовування істотних понять, тверджень та прикладів, залучати до процесу навчання нові, відмінні від звичайного підручника, можливості сприйняття мозку людини, тобто слухову та емоційну пам'ять.

З точки зору дидактичного призначення ефективність опрацювання електронного матеріалу залежить від структури електронного матеріалу, всіх його блоків, а саме:

– теоретичного; – ілюстративного; – довідкового; – контролюючого.

Значна увага в межах кожного блоку приділяється формулюванню дидактичної мети, яка забезпечує цілеспрямоване вивчення матеріалу. Таким чином, в електронному просторі з урахуванням можливостей електронних засобів акцент в організації самостійної діяльності студентів зміщується в бік організації змісту навчального матеріалу та контролю засвоєння [1].

В організації самостійної роботи студентів із застосуванням електронного підручника чи переліку завдань важлива роль належить також індивідуальним завданням. Електронний навчальний матеріал повинен наставляти та контролювати самостійну роботу студента, підказувати шляхи просування у вивченні матеріалу. Реалізувати це можливо за допомогою представлення матеріалу в вигляді порцій в різноманітній послідовності на основі інструкцій та пояснень, довідкової системи, що супроводжують матеріал та дають змогу студенту не обмежуватися логікою електронної програми, а на власний розгляд використовувати різноманітні частини матеріалу у пошуках потрібного, тим самим відбувається побудова індивідуального маршруту самостійного пізнання й самоконтролю [3].

Необхідно зазначити, що саме електронний підручник, посібник здатен розвивати творчу активність студентів, розвиток творчого мислення, з урахуванням індивідуальних можливостей, активізувати творчу самостійну роботу. Позитивною стороною застосування електронного підручника також є те, що відбувається адаптація навчального матеріалу до рівня знань студента, яка досягається за допомогою багаторівневої структури підручника. Електронний підручник не витісняє традиційних форм навчання, а гармонійним доповненням до традиційних форм навчання, й також передбачає роботу студента з книгами, конспектами, вправами, завданнями тощо.

Використання інформаційних технологій передбачає застосування різноманітних комп'ютерних програм та курсів навчального призначення. Такі програми спираються на використання наочності, яка за допомогою комп'ютера є значно ефективнішою. Багато комп'ютерних курсів використовують нові можливості презентації навчального матеріалу на диску. Специфічними особливостями є особлива інтерактивність, використання комплексу засобів представлення

інформації: тексту, графіки, звуку, відео; індивідуалізація навчання; адаптивність; моделювання завдань та контроль виконання.

Комп'ютерні програми особливо підходять для організації самостійної роботи студента з закріплення навчального матеріалу вивченого на заняттях та підготовки до аудиторних занять. При розробці завдань для самостійного виконання студентами з використанням комп'ютерних навчальних програм викладачем робиться акцент на індивідуальну роботу студентів з добре підготовленим структурним матеріалом. Для самостійної роботи використовуються програмні продукти, які можна віднести до поточного типу, які дозволяють представляти вивчаєми розділ як завершений об'єкт [2].

Висновок. Застосування сучасних інформаційних технологій у процесі організації самостійної роботи має ряд переваг:

- навчальні продукти виконані на сучасному рівні;
- можливість вибору студентом індивідуального режиму роботи;
- використання переносу акцентів на електронні носії;
- варіативність завдань з урахуванням потенційних можливостей та здібностей студентів;
- підвищення професійної мотивації студентів;
- можливість об'єктивного електронного контролю за станом засвоєння студентом необхідного навчального матеріалу.

Таким чином, використання інформаційних технологій в організації самостійної роботи студентів дозволяє не тільки інтенсифікувати їх роботу, а й закладає основи їх подальшої постійної самоосвіти, отже, педагогічне інформаційно-освітнє середовище, яке створюється за допомогою інтеграції сукупності програмно-апаратних та традиційних форм навчання, й визначає самостійну роботу студента як більш незалежну та творчу.

Література:

1. Демченко О.О. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О.О. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68–70.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
3. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів / В.Ю. Коваль // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: «Педагогіка, психологія, соціологія». – 2009. – 46 с.
4. Буряк В. К. Керування самостійною роботою студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4-5. – С. 48–53.
5. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів [Текст] [Електронний ресурс] / В.Ю. Коваль // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія «Педагогіка, психологія, соціологія». – 2009 – № 6. –

Гончар Л. В., кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку і аудиту

*ДВНЗ «Донбаський національний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

ПРОФЕСІЙНА КУЛЬТУРА СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ: ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ

Наразі в Україні пріоритетом є прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, умови для освітніх інновацій, розширення можливостей для більш гнучкої форми навчання майбутніх фахівців, їх безперервного навчання протягом життя, науково-дослідної роботи, самоствердження й самореалізації, прояви творчості; покращення якості набуття студентами професійних знань, умінь та навичок, комп'ютерної освіченості, інформаційної обізнаності відповідно до індивідуальних потреб, вимог суспільства, запитів вітчизняного та світового ринків праці. Без сумніву, важливе місце в контексті означеного займає професійна культура сучасного фахівця, зокрема, культура професійної діяльності, професійної співпраці, професійного спілкування тощо.

Візьмемо до уваги, що термін «культура» належить до категорій найбільш досліджуваних. Пояснюється це тим, що культура – досить складне, багатогранне явище, оскільки виражає всі аспекти людського буття. Її вивчає низка наук, виокремлюючи як предмет свого вивчення, формулюючи при цьому своє розуміння й визначення культури. Наразі ученими нараховано більше 500 таких тлумачень. Наприклад, у тлумачному словнику поняття «культура» часто вживається для позначення рівня вихованості й освіченості людини, рівня оволодіння нею тією чи іншою сферою знання або діяльності [1].

Саме культура, здобуваючи форму активної людської діяльності, сприяє соціально-комунікативному розвитку людської особистості. Так Л. Коган зазначає, що «сутність культури має прояв, передусім, у діяльності, а не в сукупності досягнень і цінностей, накопичених людством у процесі історичного розвитку. Культура – не самостійна соціальна сфера, а наскрізна характеристика усієї соціальної системи, і в будь-якому суспільному явищі існує її специфічний культурний аспект. Основна соціальна функція культури – людинотворчість, тобто людська особистість – абсолютний об'єктивний і суб'єктивний предмет

культури. Головна мета культури – формування певного типу особистості» [2].

Варто зазначити, за усієї кількості різноманітних підходів до визначення сутності культури у наукових дослідженнях необхідно окреслити її людинотворче значення. Освоюючи світ культури, людина творить себе як особистість і стає здатною збагачувати цей світ культури. Без людини, її суспільно-особистісних зв'язків, відносин, практичної й творчої діяльності не може бути культури. Людина творить культуру. Разом із тим, культура стає істинною тоді, коли входить у життя, у звички особистості, проявляється у всій сукупності соціальної діяльності, у практиці повсякденної поведінки.

У контексті проблеми культури професійної діяльності особистості нам імпонує підхід латвійського дослідника Л. Гудайтіте, який зазначає, що культура особистості проявляється у прагненні до позитивних відносин із оточуючими та постає як своєрідна емоційна відвертість, готовність бути співпричетним до почуттів, станів іншої людини, співпереживати їй. Такі відносини вимагають не тільки здатності проникати у внутрішній світ іншої особистості, але й передбачають вироблення умінь більш критично оцінювати себе. Вони розвивають самопізнання, самооцінку, повагу до себе та інших. Саме це дозволяє стверджувати, що культура професійної діяльності передбачає засвоєння людиною певної системи знань, цінностей, норм, моделей поведінки, прийнятих у професійному середовищі, оволодіння якими сприяє взаєморозумінню та забезпечує адекватну адаптацію й самореалізацію особистості в професійній сфері.

Питання професійної діяльності майбутнього фахівця, зокрема, менеджера виявляються у його готовності до професійної діяльності. Науковці К. Абульханова-Славська, М. Дьяченко, Л. Кандибович, К. Платонов та інші розглядають готовність як мету й кінцевий результат професійної підготовки, систему взаємопов'язаних властивостей та характеристик особистості, установку на майбутню професійну діяльність [3].

Вчені розрізняють різні види й компоненти готовності майбутнього фахівця до успішної професійної діяльності. Так, О. Курлигіна визначає поняття «професійна готовність студента» як інтегративну особистісну якість та визначальну передумову ефективної діяльності після закінчення закладу вищої освіти, що забезпечує молодому фахівцеві успішне виконання своїх обов'язків, правильне використання знань, досвіду, збереження самоконтролю і перебудови при появі непередбачених перешкод, є вирішальною умовою його швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації [4].

Узагальнюючи результати деяких наукових досліджень стосовно сутності та структури професійної діяльності та професійної культури, ми дійшли думки, що означені конструкти постійно знаходяться в

інтеграційній площині, збагачуючи уявлення про умови та шляхи успішної професійної діяльності фахівця. Незаперечним є те, що культура професійної діяльності є важливим механізмом самореалізації майбутнього фахівця, зокрема, менеджера та передумовою успішної фахової діяльності.

Література:

1. [Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 4-е изд. – М. : «Советская энциклопедия», 1988. – 1100 с.]
2. Коган Л. Н. Проблемы исследования целостной культуры / Коган Л. Н. – М. : Мысль, 1992. – 246 с., с. 94.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.; Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологическая готовность. Москва: Наука, 1986. С. 49–52.; Платонов К. К. Занимательная психология. 4-е изд., испр. Санкт-Петербург: Питер-Пресс, 1997. 284 с. URL: <http://www.rulit.me/books/zanimatelnaya-psihologiya-read-299310-1.html>
4. Курлыгина О. Е. Компетентность как характеристика готовности будущего учителя к осуществлению профессиональной деятельности. *Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал*. Москва, 2014. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13430>

Гончар Л. В., кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку і аудиту

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ВИШУ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Великий вплив на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів відграє освітнє середовище закладу вищої освіти.

У науковій літературі на сьогодні зустрічається понад сто визначень ключового поняття «освітнє середовище». Найбільш загальне уявлення про поняття «середовище» дає «Великий тлумачний словник сучасної української мови», який тлумачить його наступним чином: 1) речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера; 2) сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність якого-небудь організму; 3) соціально-побутові умови, в яких

проходить життя людини; оточення; 4) сукупність людей, пов'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів [1, с. 789].

За М. Черноушекком, середовищу притаманні такі ознаки: середовище не має фіксованих рамок у просторі й часі; середовище впливає на всі органи відчуття одночасно; середовище надає не тільки головну, але й вторинну інформацію; середовище завжди містить більше інформації, ніж ми здатні свідомо сприйняти і зрозуміти; середовище сприймається у зв'язку з практичною діяльністю; сприйняття пов'язане з діяльністю, і навпаки; будь-яке середовище поряд із фізичними і хімічними особливостями має психологічні та символічні значення; оточуюче середовище впливає як єдине ціле [2].

Якщо узагальнити наведені ознаки, то можна прийти до двох важливих висновків: по-перше, людина і навколишнє середовище мають розглядатися як єдине ціле; по-друге, середовище істотно впливає на поведінку людини.

А. Артюхіна під освітнім середовищем вищого навчального закладу розуміє просторово-часовий континуум, що розвивається, акумулює комплекс об'єктивних компонентів (науково-педагогічні школи, люди, предмети у взаємозв'язку і взаємодії їх загальних та особливих властивостей) та суб'єктивні характеристики учасників освітнього процесу [3].

В. Новіков трактує освітнє середовище вищу як професійно та особистісно стимулююче середовище і визначає його як сукупність матеріальних, педагогічних і психологічних чинників вузівської дійсності, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку [4].

Досить цінними для нашого дослідження є наукові розвідки Ю. Шапрана, який робить висновок, що поняття «освітнє середовище» розглядається, по-перше, у вимірах соціальної педагогіки як єдність дій навчальних закладів, сім'ї, позашкільних державних та громадських установ, інформаційно-культурного середовища; по-друге, як сукупність матеріальних вимог у відповідності з педагогічними, ергономічними, санітарно-гігієнічними вимогами до навчально-виховного процесу; по-третє, як різноманітний, різнорівневий світ, який оточує людину, формує її уявлення про цей світ, ставлення до людей, довкілля, навколишньої дійсності [5].

Близьким до поняття «освітнє середовище» виступає дефініція «освітній простір». Більшість дослідників розрізняють ці поняття, акцентуючи увагу, що середовище формується в межах одного закладу освіти, а простір відображає систему соціальних зв'язків і стосунків у галузі освіти, характер стосунків суспільства й соціальних інститутів, пов'язаних із задоволенням освітніх потреб суспільства. Є. Бачинська вважає доцільним розглядати освітній простір у двох площинах: як середовище, територію, у межах якої діють єдині узгоджені правила

інноваційної діяльності, і як цілісну систему, результатом функціонування якої є новітні ідеї та оригінальні технології [6, с. 81].

Ми погоджуємося з думкою Ю. Шапрана, який вважає, що співвідношення категорій «освітній простір» і «освітнє середовище» може бути проінтерпретоване двоюко. Із погляду діалектичної методології вони співвідносяться одне з одним як форма («освітній простір») і зміст («освітнє середовище»). Із позицій комплексно-системного підходу, що розглядає освіту як динамічну систему, здатну до самоорганізації, з усіма її суттєвими системними характеристиками, «освітнє середовище» виступає одним із наповнень «освітнього простору», свідомо утворюваним суб'єктами освіти. Освітній простір, у свою чергу, інтерпретується як інваріант соціокультурного простору суспільства [5].

Узагальнення різноманітних підходів до визначення поняття «освітнє середовище» та комплексу споріднених педагогічних явищ дозволяє визначити освітнє середовище сучасного закладу освіти як сукупність духовно-матеріальних умов функціонування закладу освіти, що забезпечують саморозвиток вільної й активної особистості, реалізацію творчого потенціалу дитини. Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові групові взаємозв'язки, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, у якому відбувається становлення особистості.

Ефективність розвитку освітнього середовища досягається за умови розробки та впровадження механізмів вивчення продуктивності інноваційних процесів. Визначальними характеристиками освітнього середовища є здатність до самовідтворення й самооновлення у відповідності із потенційними можливостями усіх складових елементів цього середовища.

Усі компоненти освітнього середовища актуалізуються в найголовнішій сфері – саморозвитку й самореалізації особистості.

У формуванні освітнього середовища величезну роль відіграє матеріально-технічне забезпечення. Є. Бачинська зазначає, що розвиток освітнього середовища передбачає наявність певної інноваційної інфраструктури, до якої належать заклади освіти та науково-методичні установи, бібліотеки, інформаційні центри, організації, які в межах певної території спроможні надати допомогу закладу освіти в реалізації інноваційних проектів [6, с. 81].

Необхідною умовою функціонування освітнього середовища в освітніх закладах є використання інформаційних технологій, створення предметно-орієнтованих навчально-інформаційних середовищ, які дозволяють використовувати мультимедіа, системи гіпермедіа, електронні підручники тощо; освоєння засобів комунікації; навчання правил і навичок «навігації» в інформаційному просторі; розвиток

дистанційної освіти та підключення до системи освітніх бібліотечно-інформаційних центрів – медіатек.

Відкритість і висока активність усіх сфер освітнього середовища забезпечується за рахунок гнучкої, недетермінованої ієрархії мікросередовищ. Потенціал самовідтворення й саморозвитку інноваційного освітнього середовища забезпечується завдяки створенню умов для самонавчання, збереженню традицій при постійному введенні новацій, актуалізації потенціальних можливостей усіх мікросередовищ освітнього закладу.

Узагальнюючи думки вчених про дефініцію поняття «освітнє середовище», робимо висновок, що більшість науковців під освітнім середовищем розуміють багаторівневу систему умов/обставин/чинників/можливостей, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта в усіх аспектах – цільовому, змістовому, процесуальному, результативному, ресурсному.

Середовище стає освітнім, коли воно є сукупністю матеріальних чинників освітнього процесу, міжособистісних стосунків та особливих психолого-педагогічних умов для формування і розвитку особистості. Усі ці чинники взаємопов'язані, доповнюють один одного, впливають на кожного суб'єкта освітнього середовища, водночас суб'єкти освітнього процесу впливають на середовище, перетворюючи та змінюючи його.

Відтак, освітнє середовище закладу вищої освіти, на нашу думку, багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, що має об'єктивні можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності та / або продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей та самореалізації у процесі життєдіяльності. За своєю природою – це комплекс умов – можливостей та ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних, технологічних, організаційних, репутаційних) для освіти особистості, що склались цілеспрямовано в установі, яка виконує освітні функції щодо надання вищої фахової освіти, забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / кер. вид. проекту П. М. Мовчан, В. В. Німчук, В. Й. Клічак. К.: «Просвіта», 2005. 1332 с.
2. Черноушек М. Психология жизненной среды. М.: Мысль, 1989. 176 с.
3. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: монография. Волгоград: ВолГМУ, 2006. 237 с.

4. Новиков В. Н. Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Психологическая наука и образование psyedu.ru*. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2776.phtml> (дата звернення: 10.01.2020).
5. Шапран Ю. Концептуальні підходи до створення інноваційного середовища. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ (дата звернення: 12.01.2020).
6. Бачинська С. М. Механізм формування інноваційного освітнього простору в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 1 (54). С. 79–88.

Гранат С. Є., спеціаліст вищої категорії,
викладач спеціальних дисциплін технічного відділення

*Володимир-Волинський агротехнічний коледж
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна*

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

Якість освіти і виховання студентства є системою соціально-обумовлених цільових показників знань, умінь, навичок. Вона-той нормативний рівень, якому повинна відповідати «продукція» галузі освіти. Такий підхід орієнтує на оцінювання діяльності за кінцевими результатами. У категорії якості втілюється соціальне замовлення на навчально-виховну діяльність [1].

У сучасній педагогічній літературі окремі аспекти щодо проблеми якості знань розроблені ще недостатньо, особливо це стосується самого поняття «якість знань». У багатьох роботах з дидактики [2; 3; 4] це поняття розглядається як загальна, глобальна характеристика результатів навчання. При цьому пишуть, в цілому, про якість результатів навчання, підвищення якості знань, про ефективність навчання. Під якістю розуміють також окремі, найсуттєвіші якісні характеристики, показники результатів засвоєння знань і умінь.

Для одних викладачів об'єктом оцінювання виступає фактично засвоєний студентом матеріал, для інших – здатність застосовувати знання для вирішення практичних завдань, для третіх – перенесення та трансформування знань тощо. Відповідно до цього по-різному оцінюються відповіді студента і кожним викладачем розробляється своя система перевірки завдань.

Нинішня парадигма освіти спрямована на те, що не особистість студента в цілому виступає об'єктом навчання, а його показники [7].

Оцінювання якості майбутнього фахівця розпочинається з самої особистості, розвитку її духовних та творчих можливостей. Роль навчання зводиться до забезпечення становлення такої особистості, яка здатна створити якісні зміни в сфері своєї професійної діяльності. Звідси випливає, що людина, яка навчається, охоплюється внутрішнім зворотним зв'язком, який дає можливість тому, хто вчиться, самостійно підняти рівень навчання, а тому, хто вчить, розглядати студента як об'єкт і суб'єкт управління. При цьому дієвість та ефективність впливу викладача на продуктивність діяльності студента значною мірою залежить від однієї з умов реального управління – обов'язкового та якісного зворотного зв'язку. Під зворотним зв'язком в управлінні розуміють інформаційний процес, при здійсненні якого система, що управляє отримує повідомлення, наскільки вихідний сигнал керованої системи (реальний результат її діяльності) збігається із запланованим результатом (метою, що була перед нею поставлена). В навчальному процесі зворотний зв'язок – це інформаційний процес, який дозволяє викладачу отримати дані про те, наскільки результати пізнавальної діяльності студента на конкретному етапі навчальної роботи, відповідають тим результатам, що були визначені викладачем на підставі загальної мети – підготовки кваліфікованого фахівця в певній галузі діяльності. Наявність такої інформації дозволяє чітко оцінювати рівень засвоєння навчального матеріалу, формування професійних умінь та навичок, визначати зміст і напрям подальшої навчальної діяльності студента. Коли говорять про навчання, то розуміють, що це система, яка складається із суб'єкта навчання, об'єкта навчання, прямого і зворотного зв'язків. Особливістю суб'єкта навчання є те, що він знає бажану реакцію об'єкта, може оцінити її рівень і, при необхідності, внести сигнали корекції в навчальний процес. Передбачається, що об'єкт здатен сприймати інформацію від суб'єкта і здатен до навчання, а між суб'єктом і об'єктом існують ділові партнерські стосунки. Суб'єкт навчає кваліфіковано, оцінює знання, уміння та навички об'єктивно, корекцію процесу навчання робить коректно з врахуванням особливостей об'єкта. Час навчання може бути обмеженим, а при індивідуальній формі і необмеженим. У вищих закладах освіти навчальний процес проводиться за лекційно-семінарською системою, групами і регламентується графіком та відповідними навчальними програмами з дисциплін. Іншими словами, в цьому випадку час на вивчення матеріалу обмежується рамками навчального процесу і необхідний рівень знань, умінь та навичок студент отримує в результаті самостійної роботи і самонавчання. Процес самонавчання – це процес, коли відсутня зовнішня корекція процесу навчання. Однак студент, як система що саморегулюється, здатен корегувати або зовсім змінювати напрям, зміст та методiku пізнавальної діяльності, підвищувати свою активність та працездатність, якщо він буде знати наскільки доцільна та плідна його робота. Тому залежно від адреси інформації, що

передається по каналах зворотного зв'язку в навчальному процесі, виділяються два види зворотного зв'язку: зовнішній, коли інформацію про оцінку результатів навчальної діяльності студента отримує викладач, та внутрішній, коли цю інформацію отримує сам студент. Для забезпечення якісного зворотного зв'язку важливого значення набувають розробки та дослідження в галузі педагогічних вимірювань. Педагогічні вимірювання – це методичний напрям у педагогіці, що розробляє та використовує методи і засоби вимірювань з метою оцінювання результатів навчальних досягнень особистості.

Останнє десятиріччя характеризується об'єднанням зусиль усіх країн у розробці єдиних підходів до оцінювання результатів навчання та проведення міжнародних порівняльних досліджень [8]. Такі дослідження дають інформацію про стан освіти в різних країнах, створюють можливість порівнювати рівень навчальних досягнень учнів різних країн з міжнародними стандартами та здійснювати моніторинг якості освіти у світі. У рамках цих досліджень об'єднуються зусилля різних наукових шкіл з метою розробки сучасних технологій проведення педагогічних вимірювань та здійснюється адаптація міжнародного досвіду в окремих країнах. Існує три основних підходи до визначення рівня досягнень особистості у навчально-виховному процесі.

1. Критеріально-орієнтований, що дозволяє визначити, наскільки особистість досягла заданого рівня знань, умінь та навичок. Цей рівень визначається як обов'язковий результат навчання. У даному випадку рівень досягнень конкретної особи не залежить від того, які результати показали інші особи. У ході реалізації такого підходу результати можуть інтерпретуватись двома способами. У першому випадку робиться висновок про те, засвоєно чи не засвоєно матеріал, що перевіряється. У другому випадку визначається рівень або відсоток засвоєння відповідного матеріалу.

2. Нормативно-орієнтований, що націлений на певні статистичні норми, які визначаються для даної сукупності осіб. У цьому випадку рівень навчальних досягнень особистості інтерпретується залежно від досягнень усієї сукупності осіб (вище чи нижче усередненого показника – норми). У ході проведення таких вимірювань відбувається розподіл осіб за рангами. Незалежно від того, яка шкала використовується, здійснені вимірювання не дають повної інформації щодо досягнення тих чи інших цілей навчання.

3. Орієнтований та індивідуальні норми конкретної особи, на реальний рівень її навчальних досягнень у даний момент часу. Результатом вимірювань у цьому випадку є темп засвоєння та обсяг засвоєного матеріалу. Такі стандарти пов'язані з системою оцінювання, яка ґрунтується на очікуваних і запланованих навчальних досягненнях особистості.

Відносні стандарти завжди визначаються щодо певної групи осіб, рівень навчальних досягнень яких оцінюють. Абсолютні стандарти

описують у змістовно-діяльній формі. Вони визначають перелік знань, умінь та навичок, що повинні мати особи, які завершили навчання за певною програмою. Таким чином, можна зробити висновок про існування двох підходів до оцінювання навчальних досягнень особистості щодо освітніх стандартів, зокрема:

1. Оцінювання мінімального рівня навчальних досягнень. Під час реалізації такого підходу оцінюються не навчальні досягнення взагалі, а компетентність особистості у контексті прийняття рішення про подальший її шлях. Вираз «мінімальна компетентність» означає, що оцінюється не конкретний рівень навчальних досягнень, а достатній і необхідний для певної подальшої діяльності.

2. Навчальні досягнення поділяють на кілька рівнів компетентності. Кожному рівню відповідає конкретний рівень досягнень: вищому – вищий рівень досягнень. Але будь-який вищий рівень компетенції обов'язково повинен містити досягнення усіх нижчих рівнів. Отже, навчальні досягнення особистості визначають її компетентність.

Література:

1. Лігоцький А.О. Система різнорівневої підготовки фахівців в Україні (теоретико-методологічний аспект): Автореф. дис... доктора пед. наук. – К., 1997.
2. Булах І.Є. Теорія і методика комп'ютерного тестування успішності навчання (на матеріалах медичних навчальних закладів): Автореф. дис. . доктора пед. наук. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1995. – 50 с.
3. Вендровская Р.В. Тесты в американской системе образования . Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 97-102.
4. Вержицкий Г.А., Кулакова И.В. Диагностика качества обучения в системе дополнительного профессионального образования. – М., 2000. – 117 с.
5. Володин Б.В. Педагогические особенности разработки и применения тестов в высшей школе: Автореф. дис... канд. пед. наук . ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1981. – 24 с.
6. Жернов В.И., Ломакина И.С. Оценочная деятельность и формирование профессиональной направленности личности студента. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 115 с.
7. Семиченко В., Заслуженюк В. Проблеми педагогічного оцінювання. Рідна школа. 2002. – № 7. – С. 3-9.
8. Santostefano S. Cognitive Controls, Metaphors and Contexts. An Approach to Cognition and Emotion. Bearson D.J., et al. (Eds.). Developmental Perspectives. – 1986. – 162 p.

Козловська І. М., доктор педагогічних наук,
провідний науковий співробітник

*Міжнародний інститут освіти,
культури та зв'язків з діаспорою*

Кушніт У. В., аспірант кафедри педагогіки та інноваційної освіти

*Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна*

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ КУРСУ ФІЗИКИ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Диференційований підхід в навчально-виховному процесі дає можливість усунути переважання учнів, позбавитися комплексу «середнього учня», своєчасно виявляти прогалини в знаннях, забезпечувати оптимальний режим роботи кожного учня на уроках і вдома. Варіативність змісту загальної освіти особливо виявляється в навчально-виховному процесі закладів професійно-технічної освіти, де загальна освіта органічно поєднується із загальнотехнічною та професійною. Оволодіння учнями основами знань і вмінь, здатність самостійно працювати можуть здійснитися за допомогою диференціації у навчанні.

Перший етап диференціації, найбільш прийнятий при вивченні загальноосвітніх дисциплін, зокрема фізики, – це поділ учнів за їх майбутньою спеціальністю.

Другим етапом є умовна диференціація «за нездібностями», яка давно практикується в зарубіжній школі. Це визначення іде в кожній групі учнів, для яких фізика – не «їхній» предмет. Їм необхідно лише забезпечити оволодіння мінімумом знань з фізики для засвоєння спеціальних дисциплін та виробничого навчання. У цій групі здійснюється визначення рівнів розвитку учнів (сильні, середні, слабкі), що передбачає диференціацію іншого порядку в самій групі учнів («не фізики»).

Наголосимо, що ця диференціація проводиться саме за змістом навчального предмета (фізика). Якщо в навчальній групі, де підготовка за майбутньою професією спирається на знання фізики (наприклад, група машиністів будівельних машин), є підгрупа учнів, нездібних до фізики, то умовно вважаємо, що найслабші з них виконуватимуть найменш кваліфіковану в своїй професії працю, середні орієнтовані на виконавців, а сильні – це особи із змішаним техніко-художнім типом мислення, які в майбутньому можуть бути «об'єднуючою ланкою» між будівництвом (машиністами будівельних машин) та іншими сферами виробництва.

Третій етап диференціації передбачає роботу з підгрупою учнів, яких можна вважати здібними до фізики («фізики») і теж передбачає «внутрішню» диференціацію. Серед учнів цієї групи – майбутні кваліфіковані фахівці, робітники, здатні освоювати нову техніку, претенденти на входження до технічної еліти в даній професії, кандидати на вступ до вузів. Для цієї підгрупи учнів професійна підготовка потребує ґрунтовних, а для сильних – поглиблених знань з фізики. Особливої уваги потребують обдаровані учні, які становитимуть найбільш кваліфіковану частину робітників з даної професії.

Учні однієї навчальної групи мають одну спільну мету – освоєння професії. Доцільно провести ще одну, паралельну диференціацію – за інтересами, мотивами. Це допоможе цікаво організувати позаурочну роботу, а також, що дуже важливо, доповнить характеристики учнів і дозволить хоча б частково здійснити індивідуальний підхід до кожного з них.

Визначаючи «механізм» диференціації, ми виробили деякі її критерії (на основі теорії і практики перевірки знань, рівня розвитку та здібностей учнів). Головним завданням вважали передусім виявлення здібних учнів і потім – рівня їх знань і розвитку.

Оскільки диференціація за професією відбувається при комплектуванні навчальних груп, у тестах ми обмежилися одним загальним питанням на тему: Яку роль в оволодінні майбутньою професією відіграє, на вашу думку, фізика? Основною була робота з тестами за нездібностями, причому, з метою збереження педагогічної етики ця робота проводилася в умовах поділу на «фізиків» і «нефізиків». Використовуючи досвід тестування в США та країнах Заходу, на цьому етапі ми не надавали особливого значення швидкості виконання роботи. Цей фактор відіграв важливу (хоча не вирішальну) роль при визначенні підгруп сильних, середніх і слабких учнів у межах кожної великої групи. Тестові завдання добирали різноманітні, що дозволяло паралельно з визначенням здібностей і рівнів розумового розвитку учнів встановлювати і переважаючий тип діяльності, їхні схильності.

Опрацювання результатів тестування дозволило дійти висновків про індивідуальні особливості кожного учня та розподілити навчальну групу на сім підгруп. Надалі робота з навчальною групою диференціюється для кожної підгрупи як за змістом і формою («фізики» – «нефізики»), так і за ступенем складності (слабкі, сильні, середні). Такий підхід створює ґрунт для диференційованого навчання.

Складною проблемою при вивченні фізики є застосування системи п'ятибальних оцінок для перевірки рівня засвоєння знань. П'ятибальна система не враховує ні старанності учня, ні його даних і можливостей, способу мислення. Оскільки бальна система оцінювання широко використовується в системі освіти, ми спробували наповнити змістом саму оцінку за допомогою диференційованого підходу. У практиці багатьох викладачів є поняття «велика» і «мала» оцінка. Велика –

оцінка передбачає повну, відносно довгу і об'ємну відповідь, а «мала» – за невелику відповідь: доповнення, вправу, коротку відповідь на 1-2 питання. Звичайно, це далеко не повне розв'язання проблеми оцінювання знань, проте ми визнали доцільним включити його в систему так званого «диференційованого ковзного контролю».

В основі цього підходу до перевірки знань — накопичення даних про рівень знань кожного учня. Це дозволяє періодично визначати і усувати прогалини у знаннях, а також виводити «велику» оцінку, яка ґрунтується на кількох «малих» і більш об'єктивно відображає знання та здібності учнів. Диференційований підхід до змісту навчального матеріалу, видів і форм перевірки його засвоєння дає можливість упродовж півріччя два-три рази проконтролювати всі види знань і умінь кожного учня.

Система диференційованого ковзного контролю базується на попередніх результатах засвоєння знань у сформованих підгрупах учнів. Кожна з підгруп по черзі одержує групове завдання певного характеру: графічне, кількісне, програмоване, довідкового чи експериментального характеру. Кожен учень у підгрупі відповідно до своїх здібностей і досягнень на даному етапі виконує завдання певної складності. Одне з них є спільним для підгрупи і має на меті встановити рівень знань і умінь учнів даної підгрупи з цього виду умінь (наприклад, графічних).

На наступному уроці диференційованого ковзного контролю завдання графічного характеру дістає інша підгрупа (дещо видозмінені згідно з статусом), а підгрупа, яка розв'язувала графічне завдання минулого разу, одержує завдання іншого характеру (наприклад, міжпредметне, чи програмоване). У такий спосіб послідовно всі учні працюють над різними видами завдань по підгрупах, тобто завдання ніби «ковзає» між підгрупами учнів протягом семи уроків (частота їх вибирається залежно від складності матеріалу, рівня групи в цілому).

Через 3-4 уроки всі підгрупи і кожен учень, зокрема, мають виконувати завдання з семи основних видів: якісні питання, кількісні задачі, експериментальні завдання, самостійна робота з довідниками, графічні роботи, програмовані завдання, завдання з професійною спрямованістю. Ці сім видів завдань можна варіювати: наприклад, доповнювати завданнями міжпредметного характеру, взаємоконтролем, роботою з малюнками чи фото, складанням схем, роботою з калькуляторами тощо. Накопичення у кожного учня за цей період семи оцінок дозволяє виставити об'єктивну «велику» оцінку як середню.

Диференціація навчання продовжується і після організації підгруп орієнтованих програм для роботи з кожною з них. Йдеться про завдання різної складності: одне завдання, але різної форми (графічне, аналітичне, табличне, через рисунок чи фото, експериментальне тощо), встановлення для кожної теми курсу фізики (особливо для професійно значущої) критеріїв оцінок. Учні задалегідь ознайомлюються з ними і можуть визначити свою індивідуальну оцінку.

Як при першій визначальній для поділу на підгрупи диференціації, так і в подальшому велику роль відіграє можливість учня вибрати посилене завдання з кількох запропонованих. Поступове ускладнення завдань сприяє переходу учнів із слабших в сильніші, утворює у своїх силах, заохочує до випробування своїх можливостей.

Диференціацію в навчальному процесі доцільно використовувати на всіх його етапах і рівнях. Зокрема, ми використовуємо диференційовані домашні завдання на ту саму тему, яка вивчалася на уроці, приблизно однакового змісту і складності, але поділені на дві великі групи (всередині кожної групи передбачаються задачі трьох рівнів складності). Диференційовані за складністю завдання: програмовані, графічні, експериментальні, професійно спрямовані, оціночні тощо. Якщо при вивченні певної теми група «фізиків» виконує завдання творчого характеру, задачі-оцінки, то «нефізикам» на цю ж тему пропонуються простіші, якісні задачі, запитання, міні-твори, описи, робота з алгоритмами. Кожна підгрупа користується і своїм роздатковим матеріалом залежно від типу експериментального завдання (інструкції, фото, таблиці, моделі, тести з журналів тощо).

Постійна робота учнів із завданнями зазначеного характеру готує їх до диференційованих заліків та екзаменів.

Королюк В. С., викладач спеціальних дисциплін

*Володимир-Волинський агротехнічний коледж
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна*

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ЕЛЕКТРОПРИВОД СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ МАШИН»

Професійна освіта спрямовується на забезпечення професійної самореалізації особистості, підвищення гнучкості у багаторівневій підготовці фахівців, соціальної значущості та престижу знань. Вона є основою духовного, соціально-економічного та культурного розвитку суспільства і ґрунтується на засадах гуманізму та демократії. Професійна освіта забезпечує підготовку кваліфікованих робітників, фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, науковців. Це сприяє формуванню інтелектуального потенціалу нації як найвищої цінності суспільства, визначає темпи і рівень науково-технічного та соціального прогресу.

На сьогодні у технікумах і коледжах при викладанні дисципліни «Електропривод сільськогосподарських машин» будують процес

навчання студентів на базі поєднання різних форм його організації. Основними є такі: лекції, практичні, семінарські, лабораторні заняття, спецкурси, спецсемінари, педагогічна практика, консультації, колоквиуми, контрольні, курсові й дипломні роботи. Зауважимо, що лекція посідає важливу роль в організації навчально-виховного процесу вітчизняного вузу. Ця роль виявляється у тісній єдності лекції з усіма іншими формами організації навчально-виховної роботи, насамперед у взаємодії її з семінарськими, практичними і лабораторними роботами [5, с. 19-26].

Лекція у вищій школі розглядається і як метод, і як форма навчання, призначена для засвоєння теоретичного матеріалу. Лекція дає студентам уявлення про науку в цілому, знайомить їх з основними теоретичними питаннями певної галузі науки та її методологією. Лекції не є ілюстрацією підручника, хоч вони й пов'язані між собою за змістом.

У підручнику викладається загальний, сталий, фундаментальний матеріал навчальної програми, тоді як у лекції подаються оперативніші, сучасніші відомості. І лекція, і підручник є основою для самостійної роботи студента.

Лекційному викладанню притаманний цілий ряд переваг. Наведемо основні з них: на відміну від підручника, лекція оперує значно більшими можливостями щодо урахування специфіки аудиторії, новітніх наукових досягнень; вона озброює студента не тільки знаннями, а й переконаннями, враження від матеріалу на лекції зростає завдяки живому слову, інтонації, міміці й жестам викладача, лектора; вона дає можливість прямого контакту лектора зі слухачами. Також залежно від сприйняття аудиторією матеріалу лектор може вносити необхідні корективи у свій виклад під час лекції; лекційне викладання дуже економічне в часі, під час самостійного опанування інформацією студент витрачає набагато більше часу [3, с. 81].

Але за певних умов лекція може мати низку недоліків. Саме тому слід домагатися, щоб лекції мали проблемний характер, відбивали сучасні досягнення науково-технічного й суспільного розвитку, теорії і практики, сприяли поглибленій самостійній роботі майбутніх молодших спеціалістів, розвитку їх творчих здібностей.

В умовах сучасної вищої школи семінарські заняття поряд із лекцією відносять до важливих форм організації навчального процесу. На семінарах студенти вчаться виступати з обговорюваних питань, доводити свою точку зору, критично оцінювати різні джерела знань. Загалом, семінари сприяють формуванню у студентів інтересу до самостійного оволодіння знань, сприяють більш інтенсивному формуванню таких важливих якостей, як критичність, гнучкість, глибина й самостійність мислення [1, с. 9-14].

План лекції ніколи не дублюється на семінарському занятті.

Поряд із зазначеними формами навчального процесу у ВНЗ широко використовуються практичні заняття. Основна мета цієї форми навчання як практичного різновиду семінару – набуття практичних умінь і навичок [2, с. 80-98]. Це підвищує активність студентів, забезпечує розуміння ними суті наукової теорії і зв'язків її з педагогічною практикою.

Лабораторне заняття – форма навчального заняття, за якої студент під керівництвом викладача особисто проводить натурні або імітаційні експерименти чи досліди. Таким чином, студент практично підтверджує певне теоретичне положення даної навчальної дисципліни, набуває практичних навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [2, с. 80-98].

Потреба в консультуванні студентів виникає з різних причин. Нерідко вони стикаються з певними труднощами під час самостійного опрацювання навчального матеріалу або виконання завдання. А консультація – це форма навчального заняття, за якої студент отримує відповіді від викладача на конкретні запитання або пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їхнього практичного застосування [4, с. 280-298].

Курсові проекти виконуються з метою закріплення, поглиблення та узагальнення знань, одержаних студентами під час навчання та їхнього застосування до комплексного вирішення конкретного фахового завдання.

Дипломні (кваліфікаційні) проекти виконуються на завершальному етапі навчання студентів у вищому навчальному закладі і передбачають систематизацію, закріплення, розширення теоретичних знань зі спеціальності та застосування їх для вирішення конкретних наукових, виробничих та інших завдань; розвиток навичок самостійної роботи і оволодіння методикою дослідження та експерименту, пов'язаних із темою проекту [4, с. 280-298].

Отже, поєднання різних форм організації навчання у ВНЗ дає студентам змогу комплексно розв'язувати завдання з навчальної, виховної і наукової роботи, міцно й свідомо засвоювати знання, оволодівати основами педагогічної майстерності.

На лекційних заняттях забезпечується формування знань студентів з основного змісту дисципліни. Формування творчої особистості фахівця має відбуватися за рахунок внесення у зміст лекцій матеріалу, що переконує студентів в народногосподарському значенні даної дисципліни; аналізом конкретних виробничих ситуацій, які розкривають професійне значення дисциплін, сприяють формуванню у студентів елементів творчого мислення, уміння ставити проблеми. На лабораторно-практичних заняттях студенти великою мірою можуть усвідомити професійну спрямованість знань спеціальної дисципліни, їх практичну цінність для майбутньої професійної діяльності. Теми

лабораторно-практичних занять базуються на матеріалі вже вивчених студентами дисциплін. Великий інтерес у студентів викликають теми, що лежать на стику різних спеціальних дисциплін. Вони орієнтують студентів на застосування отриманих знань, умінь та навичок як при вивченні наступних дисциплін, так і у майбутній професійній діяльності.

З тематики курсового проектування найбільший інтерес у студентів викликають реальні завдання, тобто ті, що ґрунтуються на вихідних матеріалах і на даних конкретного господарства. Найкраще формується інтерес в тому випадку, коли студенти самостійно формулюють проблеми, намічають і реалізують шляхи їх вирішення [3, с. 94].

Обґрунтований відбір змісту виробничої і переддипломної практик сприяє встановленню глибокого і органічного взаємозв'язку пізнавальних і професійних інтересів студентів. В умовах практик найбільш повно реалізуються такі загально-дидактичні принципи навчання як зв'язок теорії з практикою, проблемності, професійної спрямованості.

Прикладом творчих завдань з дисципліни «Електропривод сільськогосподарських машин» можуть бути подібні завдання на лабораторних і практичних заняттях, на самостійній роботі та курсовому проектуванні:

1. Удосконалити технологічну схему установки, виробничого процесу.

2. Удосконалити технологічне обладнання з розміщенням елементів електропривода.

3. Удосконалити функціональну схему робочої машини з зображенням розміщення електродвигунів, елементів автоматики, комплектних пристроїв.

4. Удосконалити кінематичну схему робочої машини і електропривода.

5. Удосконалити принципову схему автоматичного керування електроприводом технологічного обладнання: силові кола, кола керування.

6. Запропонувати власний вигляд щита, пульта керування з розміщенням на ньому розмірів для встановлення апаратури, мнемосхеми, таблиць з написами.

7. Розробити власну монтажну схему внутрішніх з'єднань шафи, пульта, блоку керування.

8. Запропонувати власну схему зовнішніх підключень (з'єднань) шафи керування з електрообладнанням і технічними засобами автоматизації.

9. Запропонувати власну схему з розміщенням електротехнологічного обладнання та електропроводок на плані приміщення.

Отже, наведена вище методика навчання дисципліни «Електропривод сільськогосподарських машин», на наш погляд, підвищить рівень підготовки фахівців за спеціальністю «Монтаж та ремонт електротехнічних установок».

Література:

1. Березівська Т.С. Педагогічні умови ефективності семінарських занять (у вузі) / Вісник ЧДУ. Пед. науки. – Ч., 2002. – Вип. 41. – С. 9-14.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Форми організації, методи та засоби ведення навчально-пізнавального процесу // Галузинський В.М., Євтух М.Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні. – К., 1995. – С. 80-98.
3. Лузан П.Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі: Навч. посіб. – К.: Аграрна освіта, 2003. – 229 с.
4. Форми організації навчання у вищій школі // Лозниця В. Психологія і педагогіка. – К., 2000. – С. 280-298.
5. Щербакова К. Принципи і основні форми організації навчального процесу у вузі // Щербакова К. Вступ до спеціальності. – К., 1990. – С. 19-26.

Луценко Б. В., аспірант кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна

*Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Переосмислення пріоритетів у внутрішній і зовнішній політиці, геополітичні зміни у державі вимагають нових підходів до власної системи національної безпеки, ключовим елементом якої є внутрішня безпека.

У 2014 році на основі внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України було прийнято рішення створити за європейською моделлю потужне військове формування з правоохоронними функціями – Національну гвардію України, здатну виконувати службово-бойові завдання, у тому числі правоохоронні функції, як в умовах мирного часу, так і в умовах запровадження правового режиму надзвичайного та/або воєнного стану [1].

Відповідно до ст. 1 Закону України «Про Національну гвардію України» Національна гвардія України є військовим формуванням з правоохоронними функціями, що входить до системи Міністерства

внутрішніх справ України, яке призначено для виконання завдань із захисту та охорони життя, прав, свобод і законних інтересів громадян, суспільства і держави від злочинних та інших протиправних посягань, охорони громадського порядку та забезпечення громадської безпеки тощо [2].

В умовах мирного часу Національну гвардію України виконує функції охорони правопорядку (правоохоронні функції), зокрема: 1) захист конституційного ладу України, цілісності її території від спроб зміни їх насильницьким шляхом; 2) охорона громадського порядку, забезпечення захисту та охорони життя, здоров'я, прав, свобод і законних інтересів громадян; 3) забезпечення охорони органів державної влади, перелік яких визначається Кабінетом Міністрів України, участь у здійсненні заходів державної охорони органів державної влади та посадових осіб; 4) охорона дипломатичних представництв, консульських установ іноземних держав, представництв міжнародних організацій в Україні та інші.

Концепцією розвитку Національної гвардії України на період до 2020 року, схваленою Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 01.02.2017 № 100-р передбачається, що ключовими кроками НГУ повинні стати заходи спрямовані на:

1) оснащення військових частин та підрозділів НГУ новітнім та модернізованим озброєнням, військовою та спеціальною технікою, спеціальними засобами та обладнанням з урахуванням їх потреб;

2) забезпечення розвитку системи бойової та спеціальної підготовки;

3) удосконалення системи управління НГУ;

4) інтеграцію системи бойової та спеціальної підготовки НГУ до єдиної системи підготовки сектору безпеки і оборони із залученням викладачів, інструкторів з держав – членів НАТО та ЄС, збереження у разі потреби спеціалізації та індивідуальної системи підготовки кадрів НГУ тощо [3].

Від часу створення Національної гвардії України, значна увага приділяється не кількісному, а якісному показнику в питаннях укомплектування Національної гвардії України військовослужбовцями з високим професійним рівнем. Із цією метою, у двох профільних вузах, таких як: Національна академія Національної гвардії України (м. Харків) та факультет № 2 – підготовки фахівців для Національної гвардії України навчально-наукового інституту № 3 Національної академії внутрішніх справ (м. Київ) було здійснено комплекс заходів щодо вдосконалення навчального процесу з підготовки офіцерських кадрів для Національної гвардії України.

Пошук дієвих механізмів виховання лідерських якостей майбутніх фахівців активізується відповідно до нормативних документів загальнодержавного рівня: Законів України «Про освіту», «Про вищу

освіту», Національної стратегії розвитку освіти України на період 2011–2021 рр.

Під педагогічними умовами формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України ми маємо на увазі науково обґрунтований, динамічний, багатовекторний комплекс взаємопов'язаних, необхідних і достатніх компонентів педагогічної системи, який з'являється у формі концепту і втілюється у безпосередній діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу, що сприяє формуванню у майбутніх офіцерів Національної гвардії лідерських якостей оптимальним шляхом.

Література:

1. Пояснювальна записка до проекту Закону України «Про Національну гвардію України». URL: https://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511 (дата звернення : 26.01.2020).
2. Про Національну гвардію України : Закон України від 13.03.2014 № 876–VII // Відомості Верховної Ради України. 2014. № 17. Ст. 594.
3. Про схвалення Концепції розвитку Національної гвардії України на період до 2020 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 01.02.2017 № 100-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/100-2017-%D1%80> (дата звернення : 26.01.2020).

Макхулі І., аспірант кафедри педагогіки та психології

*Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна*

ЦЕНТРИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЯК ДІЄВА ФОРМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ПОЛІЕТНІЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У процесі впровадження педагогічної технології формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору в практику ми здійснювали організацію освітнього процесу на засадах студентоцентризму, партнерської взаємодії, поваги, що спрямовано на формування в майбутніх учителів загальних і спеціальних компетентностей як базису готовності до роботи в школах національних меншин.

Вважаємо, що інноваційною формою освітнього процесу є Центри розвитку компетентностей, діяльність яких спрямована на підвищення

якості професійної підготовки на основі компетентнісного підходу, навчання заснованого на практичній діяльності та дослідженнях.

Зазначений результат передбачає усвідомлення студентами результатів професійної діяльності; розроблення необхідної методичної бази; розкриття дослідницького потенціалу студентів; залучення педагогів-практиків до проведення практичних занять в Центрі; забезпечення ефективних зв'язків між учасниками освітнього процесу.

Виділимо основні компетенції, що формуються під час занять у Центрі:

- інтерес до пізнання поліетнічного освітнього середовища на підставі особистісних потреб;
- розуміння ролі та значення поліетнічного освітнього середовища в професійній діяльності педагога;
- знання специфіки роботи в школах національних меншин, відповідної нормативно-правової документації, основних принципів вирішення проблем професійної педагогічної діяльності;
- знання вимог, що висувають до роботи в школах національних меншин;
- спеціальні вміння викладача щодо роботи в школах національних меншин і розвитку інноваційної особистості учнів;
- уміння оперувати засобами, методами й формами етнічної педагогіки в спілкуванні з дітьми та їх батьками;
- уміння раціонально формувати систему знань учнів з етнокультури різних національних меншин, планувати соціально-гуманітарної роботи міжнаціонального характеру, проводити соціально-гуманітарні заходи на народознавчу тематику і прогнозування їхніх результатів.

Задля формування готовності майбутніх учителів до роботи в умовах поліетнічного освітнього простору нами запроваджено наступні напрямки діяльності Центру компетентностей:

- формування інформаційної системи поліетнічного освітнього простору;
- опанування ефективними технологіями роботи з дітьми як представниками національних меншин;
- проектування методик позашкільної роботи в умовах поліетнічного освітнього простору;
- розроблення стратегії особистісного вивіщення педагога при роботі з дітьми – представниками національних меншин;
- опанування стилів лідерства на кожному із етапів реалізації зазначеної стратегії.

Для реалізації роботи центру розроблено дидактичне забезпечення: робочі програми навчальних дисципліни, які викладаються в рамках Центру компетентностей; засоби діагностики знань: модульні контрольні роботи, кейси, тести для поточного та підсумкового контролю, електронна бібліотека навчально-методичних матеріалів, відеотека. Це дозволило окреслити основні форми роботи в Центрі:

проблемні лекції, дискусійні клуби, перегляд навчальних фільмів, ділові ігри тощо з проблем особливостей виховання дівчат і хлопчиків в різних країнах, ролі сімейного виховання в спілкуванні з представниками національних меншин, навчання толерантності, збереження етнічних традицій, попередження та подолання міжетнічних конфліктів і стереотипів.

Аналіз ефективності роботи студентів у Центрах компетентностей задля формування готовності до роботи в умовах поліетнічного освітнього середовища стане напрямком наших подальших наукових розвідок.

Олійник М. П., спеціаліст вищої категорії, викладач-методист,
викладач спеціальних дисциплін технічного відділення

*Володимир-Волинський агротехнічний коледж
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна*

АНАЛІЗ СТАНУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДИДАКТИКИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Вища освіта, дослідження та інновації відіграють вирішальну роль у підтримці соціального згуртування, економічного зростання та глобальної конкурентоспроможності. Враховуючи бажання європейських суспільств все більше ставати суспільствами знань, вища освіта стає істотною складовою соціально-економічного і культурного розвитку. Водночас, зростання вимог до навичок та компетентностей вимагає від вищої освіти реагувати по-новому.

Розширення доступу до вищої освіти надає закладам вищої освіти можливість використовувати все більш різномірний індивідуальний досвід [1, с. 5].

Стратегією подальшої діяльності у сфері європейської та євроатлантичної інтеграції є активний перехід на сучасні, європейські методи роботи, сприяння розвитку міжвідомчої взаємодії на горизонтальному рівні, розширення повноважень середньої та нижньої управлінських ланок у сфері обміну інформацією, заохочення ініціативності, глибокої продуманості пропозицій і бачення кінцевих результатів їхньої реалізації, вивчення та трансляція корисного досвіду інших європейських країн у сфері державного управління інтеграційними процесами.

Спрямування навчального процесу на розвиток здібностей і таланту студентів – одне з важливих соціальних завдань закладів вищої освіти. Створення умов для диференціації та розкриття творчих можливостей студентів передбачає використання форм навчальних занять і методів

навчання, що активізують навчально – творчу діяльність студентів [2, с. 7].

Інтерактивне навчання – невід’ємна частина сучасної педагогічної дидактики. Сучасна професійна освіта стоїть перед прикритим фактом: в умовах традиційних форм та методів навчання студенти як учасники навчального процесу, пасивно отримуючи інформацію, не вміють здобувати її самостійно і застосовувати те, що знають на практиці.

Натомість соціальне замовлення не тільки держави Україна, а й світового співтовариства вимагає перш за все людей, які здатні самостійно самовдосконалюватися. Це знайшло відображення і у доповіді ЮНЕСКО «Освіта: прихований скарб», де проголошено: «Людина має навчитися:

- ✓ пізнавати, тобто оволодівати інструментарієм, який необхідний для розуміння того, що відбувається у світі;

- ✓ діяти таким чином, щоб робити потрібні зміни у середовищі свого мешкання;

- ✓ жити в суспільстві та активно приймати участь у всіх видах людської діяльності» [4, с. 31].

Слід звернути увагу на третій пункт, що також є кризовим моментом сучасної освіти, адже відійшовши від тоталітарного розуміння та культивування колективу та колективізму, наша школа часто заходить на позиції крайнього, деструктивного індивідуалізму, формуючи випускника, який неготовий до життя, а особливо до плідної спільної роботи в колективі, де йому доведеться жити та працювати.

Сучасна нова школа матиме справу з індивідуальністю, самобутністю особистості, оскільки індивідуальність є головним принципом етики і мусить виступити керівним методологічним положенням у вихованні й навчанні.

Цілеспрямований розвиток індивідуальності можливий лише тоді, коли теорія освіти не декларуватиме необхідність творчості педагога і творчості студента, а систематично за допомогою доцільних методів втілюватиме її у навчально-виховному процесі.

Особистісно-зорієнтоване навчання у цьому плані є досить перспективним, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її духовності та суверенності. Його метою є формування людини як неповторної особистості, творця самої себе і своїх обставин. Відповідне методичне забезпечення має ґрунтуватися на діалогічному підході, який визначає суб’єкт – суб’єктну взаємодію учасників навчального процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію. Технології такого спрямування передбачають перетворення суперпозиції викладача і субординізованої позиції студента в особистісно рівноправну позицію. Вона й дає студенту можливість бути суб’єктом навчальної діяльності, що сприяє практичній реалізації її прагнення до саморозвитку, самоствердження.

Визначальним для особистісно-зорієнтованого навчання має бути соціокультурний діалог у системі «педагог – студент» на основі її розуміння, прийняття і визнання.

Якнайактивніше сприяють цьому інтерактивні методи навчання, що активно розробляються останнім часом. Завдяки закладеним в їх суть самостійній діяльності та груповій взаємодії вони можуть бути корисними та перспективними як для наставника так і для студентів.

Теоретичною основою запровадження інтерактивних методів навчання у ЗВО зобов'язані мати системний, особистісно-зорієнтований та діяльнісний підходи до побудови дидактичних процесів; теорія оптимізації педагогічного процесу (Ю.К. Бабанський, М.М. Поташник), а також інваріантність процесу навчання, цікавого заняття як конкретної форми існування процесу засвоєння знань і методу навчання як мікродіяльності навчання.

Методологічною основою навчання студентів із сторони викладачів мають стати розробки сучасних українських та зарубіжних педагогів у галузі методів та технологій навчання. Теоретичні та практичні розробки в цій галузі належать В. Гузєєву, А. Гіну, О. Пометун, Л. Пироженко, А. Фасолі.

Термін «інтерактивний» прийшов до нас з англійської і має значення «взаємодіючий». Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні вчені визначають його як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Отже, інтерактивне навчання – це перш за все діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня» [3, с. 4]. Ми схилиємося до визначення, О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання в співпраці)...» [5, с. 7].

Інтерактивне навчання не є зовсім новим, адже подібні підходи застосовувалися з давніх часів, а протягом короткого часу на початку радянської педагогіки були дуже поширеними в школі (лабораторне та бригадне навчання 20-х років).

Які сильні сторони інтерактивних методів навчання? Перш за все – підвищення «ккд» процесу засвоєння інформації. За даними американських вчених, під час лекції студент засвоює всього лиш 5% матеріалу, під час читання – 10%, роботи з відео/аудіоматеріалами – 20%, під час демонстрації – 30%, під час дискусії – 50%, під час практики – 75%, а коли студент навчає інших чи відразу застосовує знання – 90% [5, с. 9].

Як бачимо, відносно пасивні методи навчання (коли студент лише засвоює та відтворює інформацію) мають на рівень (в 5-10 разів!) нижчу ефективність, ніж активні та інтерактивні.

Під час інтерактивного навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку (це особливо важливо для старшокурсників). Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності.

Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання.

Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що студенти навчаються ефективній роботі в колективі. На жаль, навіть старшокурсники часто не мають цих навиків (це помічає кожен педагог-практик, коли відбувається підготовка до якогось позакласного заходу і починаються «цікаві» процеси в колективі: спочатку всі претендують на роль лідера, а коли доходить до реального продукування ідей і їх втілення в життя, даний колектив стає пасивним і всі чекають на зовнішнє керівництво. В слабкоорганізованій групі колектив відразу пасивний, керівника доводиться призначати «згори», але обов'язково знайдеться «непокірний». Тобто не відбувається нормального процесу розподілу ролей, взаємодії, прийняття рішень та їх виконання. Студенти не здатні, оскільки не вміють, а не вміють тому, що їх не навчили співпрацювати. А саме ці навички будуть корисними і постійно застосовуваними в дорослому житті. При правильному, спланованому і систематичному застосуванні інтерактивних методів цю проблему можна розв'язати.

Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу [4, с. 85].

Література:

1. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – Київ: ТОВ «ЦС», 2015. – 32 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник/ За ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шин-карук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2004. – 384 с.
3. Интерактивное обучение: новые подходы // Відкритий урок. – 2002. – № 5-6.
4. Інтерактивні методи навчання у підготовці спеціалістів для банківської системи України: Зб. наук. праць. – Суми – Харків, 2001. – 250 с.
5. Пометун О.І, Пироженко Л.В. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика. – Київ: Видавництво А.С.К., 2002. – 136 с.

Панова С. О., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри математики
та методики навчання математики

*Бердянський державний педагогічний університет
м. Бердянськ, Запорізька область, Україна*

ІСТОРІЯ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА МАТЕМАТИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Якісна фахова підготовка майбутніх учителів математики є одним із пріоритетних напрямків реформування сучасної вищої освіти. Цього вимагає сучасний стан математичної освіти в Україні. Як показують результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018, аж 36% українських підлітків не досягли базового рівня математичної грамотності. А це означає, що значна кількість учнів, які приймали участь у дослідженні не володіють змістом предметної галузі «Математика» на мінімальному рівні та не вміють самостійно мислити [1, с. 248].

Однак, питання підвищення рівня математичної грамотності учнів є достатньо складним і реалізується на загальнодержавному рівні. Але зрозуміло, що основним виконавцем освітніх реформ є висококваліфікований вчитель математики. Його фахова підготовка повинна бути комплексною, враховувати усі сфери майбутньої професії.

У своїй практичній роботі вчителю математики доводиться виконувати різні завдання. Одним із них є добір та аналіз методичної та навчальної літератури як одного з чинників якісної математичної освіти майбутніх поколінь. Таточенко В. та Шипко А. стверджують, що аналітико-синтетична діяльність є одним із головних видів діяльності вчителя математики. Дослідники визначили, що цей вид діяльності включає: логіко-математичний, логіко-дидактичний та методичний аналіз шкільних підручників, посібників та задачників з математики, різноманітної літератури з історії математики, методики навчання математики, педагогіки та психології тощо [2, с. 126]. Погоджуємося, що якісна фахова підготовка майбутніх учителів математики потребує формування вмінь аналізувати, систематизувати навчальну інформацію у сучасних підручниках та посібниках з математики. Але вважаємо, що формування здатності критично оцінювати навчальну шкільну математичну літературу з урахуванням соціально-економічних, політичних, культурних та технологічних викликів сьогодення є одним із чинників покращення особистісно-професійного потенціалу майбутнього вчителя математики.

Навчити майбутніх учителів математики логіко-математичному дидактичному та методичному аналізу можна при вивченні предметів методичного характеру. Але формування здатності бачити результати

освітніх реформ та потреб сучасного суспільства, що повинні бути втілені у змісті навчальної математичної літератури є завданням спеціального інтегрованого курсу, побудованого на основі історико-педагогічного та міждисциплінарного підходу. Вважаємо, що саме вивчення історії створення, функціонування та впливу на рівень математичної освіти в Україні шкільної навчальної математичної літератури різних часів сприятиме розумінню майбутніми вчителями математики закономірностей та ефективних тенденцій розвитку сучасного підручника математики.

У контексті вище зазначеного нами був розроблений авторський спецкурс «Історія шкільного підручника математики», програма якого складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки спеціальності «014 Середня освіта (Математика)».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є дослідження процесу виникнення та розвитку шкільного підручника математики. Міждисциплінарний підхід реалізується через тісний взаємозв'язок авторського спецкурсу з історією математики та історією методики навчання математики, загальною історією виникнення та розвитку людства, філософією, педагогікою, математикою та методикою навчання математики тощо.

Вважаємо, що включення у фахову підготовку майбутніх учителів математики навчальної дисципліни «Історія шкільного підручника математики» сприятиме формуванню у студентів: загального уявлення про історію розвитку вітчизняного шкільного підручника математики; історико-математичних та методичних знань та здатності застосовувати ці знання у майбутній фаховій діяльності та у процесі вивчення навчальних дисциплін математичного та методичного характеру; загальних та фахових компетентностей як основних результатів навчання майбутніх учителів математики; позитивних мотивів навчання, цінностей та особистісно-професійних здібностей для ефективного здійснення майбутньої фахової діяльності на основі постійного самовдосконалення власного особистісно-професійного потенціалу.

Література:

1. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018 / кол. авт. : М. Мазорчук (осн. автор), Т. Вакуленко, В. Терещенко, Г. Бичко, К. Шумова, С. Раков, В. Горох та ін. ; Український центр оцінювання якості освіти. – Київ : УЦОЯО, 2019. – 439 с.
2. Таточенко В.І. Сучасні тенденції оновлення системи професійної підготовки майбутнього вчителя математики / В.І. Таточенко, А.Л. Шипко // Інформаційні технології в освіті. – 2017. – № 33. – С. 118-142.

Petliovana L. L., Candidate of Pedagogical Sciences,
Assistant Professor,
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
Khmelnyskyi National University
Khmelnyskyi, Ukraine

SOME ASPECTS OF TEACHING SPEAKING SKILLS OF TOURISM STUDENTS

Of all four key language skills, speaking is deemed to be the most important in learning a second or foreign language. Speaking is «the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts» [2, pp. 53-59]. Speaking is a crucial part of second language learning and teaching, it's an art of communications and one of 4 productive skills, that must be mastered in learning foreign language. Good speaking skills are the act of generating words that can be understood by listeners. It is an important part of everyday interaction and most often the first impression of a person is based on his/her ability to speak fluently and comprehensively. So, teachers have a responsibility to prepare the students as much as possible to be able to speak in English in the real world outside the classroom.

Despite its importance, for many years, teaching speaking has been undervalued and English language teachers have continued to teach speaking just as a repetition of drills or memorization of dialogues. However, today's world requires that the goal of teaching speaking should improve students' communicative skills, because, only in that way, students can express themselves and learn how to follow the social and cultural rules appropriate in each communicative circumstance. In the preliminary stage, teachers used tape recorders as a technological device to instruct the students, which later evolved as communication laboratory. The integration of technology into language teaching which was started in the early 1960s and 1970s, assisted teachers to teach second language learners how to speak in the best way possible. Every day teachers are getting access to some new technologies, which join hand with English teaching.

As the conventional teaching method such as the chalk and talk method seems to be outdated, the modern technologies can be used as a supplement to the classroom teaching method to have a lively atmosphere in the classroom. It is the need of the hour to integrate modern technologies to upgrade the level of English teaching. The modern technologies relax the mind of the students to get into the subject with full involvement rather than a difficult task to do. New technologies in language learning by multiple intelligence and mixed abilities replace with old methods of teaching.

Nunan stated that speaking is an essential feature of language learning both as a foreign language or a second language. The success of speaking is

typically measured by students' proficiency to communicate in the target language well. Therefore, teachers are obligated to develop students' speaking ability through various ways [3, pp. 89-95]. The proficiency of speaking skill is a priority for students and they frequently measure their accomplishment in language learning as well as the potency of their verbal proficiency [4, p. 19]. Speaking is not only used in daily communication or in general purposes but also utilized in specific necessity or purposes. It is defined as English for Specific Purposes (ESP). There is a miscellaneous sort of ESP in accordance with the function. For instance, English which is used for scientific purposes, English for academic objectives, English for business purposes and others. There are also specific terms in English which are used in medical urgencies, pharmacy, engineering, and mechanical field, etc. ESP is not only used in the college life or occupation requirement but also in vocational high schools.

This study concerns on specified English terms used in tourism industry. Due to that preparation, students should not only master their vocation competency but also their language skill especially for tourism students. Tourism students who have good English competence are considered more employable in this global era where English is the most widely-used language all around the world. They will definitely need English to communicate whether it is in oral or written form. Therefore, speaking proficiency of tourism students should be improved. It will be way much better if the students can also relate or use English for Tourism Purposes.

REASONS FOR TEACHING SPEAKING

- Speaking is a crucial part of second language learning and teaching.
- The mastery of speaking skills in English is a priority for many second language or foreign language learners, especially in the field of tourism.

- Our learners often evaluate their success in language learning as well as the effectiveness of their English course on the basis of how much they feel they have improved in their spoken language proficiency.

- Oral skills have hardly been neglected in today's EFL/ESL courses.

Teaching speaking is to teach our learners to:

- Produce the English speech sounds and sound patterns.
- Use word and sentence stress, intonation patterns and the rhythm of the second language.

- Select appropriate words and sentences according to the proper social setting audience, situation and subject matter.

- Organize their thoughts in a meaningful and logical sequence.

- Use language as a means of expressing values and judgments.

- Use the language quickly and confidently with few unnatural pauses, which is called as fluency [3, p 127].

There are some categories that can be used as the role of learners in developing speaking skills in the classroom [1, pp. 45-48]:

– Intensive – It goes one step beyond imitative to include any speaking performances that are designed to practice some phonological or grammatical aspects of language.

– Responsive – It consists of short replies to teacher-or student-initiated questions or comments.

– Transactional (dialogue) – Transactional language, carried out for the purposes of conveying or exchanging specific information, is an extended form of responsive language.

– Interpersonal (dialogue) – It carried out more the purpose of maintaining social relationships than for the transmission of a fact and information. These conversations are little trickier for learners because they can involve some or all of the following factors – a casual register, colloquial language, emotionally charged language, slang and sarcasm.

– Extensive (monolog) – Here the register is more formal and deliberative. It can be planned or impromptu.

Technology can stimulate the playfulness of learners and immerse them in a variety of scenarios. Technology gives learners a chance to engage in self-directed actions, opportunities for self-paced interactions, privacy, and a safe environment in which errors get corrected and specific feedback is given. Feedback by a machine offers additional value by its ability to track mistakes and link the student immediately to exercises that focus on specific errors. Studies are emerging that show the importance of qualitative feedback in software. When links are provided to locate explanations, additional help, and reference, the value of technology is further augmented. Modern technologies available in education today are: Communication lab; Speech recognition software o Internet o TELL (Technology Enhanced Language Learning); Pod casting; Quick Link Pen; Quicktionary.

Using technology in learning a second language has become a real necessity nowadays. This paper has reviewed briefly how technology can be utilized in developing the speaking skill of the learners. Different methods for using technology in improving speaking skill were discussed thoroughly.

The survey showed that additional attention should be given to the communication skills of tourism students in their mother tongue since the students' knowledge in this area is weak. Speech culture and spoken standard should become parts of the education modules at tourism programs because good communication skills in the mother tongue are essential for the future workers of the tourism sector. It is essential that tourism students as future professionals who will speak in public obey the rules of standard pronunciation.

The computer is being viewed more as an integral part of the learning activity, and as a means by which skills are transferred to learners. Theory and practice in second language learning can be matched together by the use of modern technology. Modern technical ways should be followed for effective learning and teaching of the speaking skill. English language teachers should encourage their students to use technology in developing

their speaking skill. Educational institutions should modernize their technical instruction capabilities by using new equipment and laboratories for supporting the teaching process. Modern technological tools are much more interesting and provide fun and enjoyable learning, motivating the students, and help them to enhance their language learning in a fruitful way, moreover, these tools help students learn at their own pace and promote autonomy in them.

References:

1. Brown G., G. Yule. (1983). Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press. 162 p.
2. Chaney A.L., Burk T.L. (1998). Teaching Oral Communication in Grades K-8 Boston: Allyn&Bacon, 311 p.
3. Nunan, D. (1989). Designing Tasks for The Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press, 211 p.
4. Richard, Jack C. (2008). Teaching Listening and Speaking: From Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 44 p.

Попадич О. О., кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

ПРОБЛЕМА СТВОРЕННЯ ФАКУЛЬТАТИВНИХ КУРСІВ ПРАВознавства для молодших школярів

Реалізація змісту правового виховання у навчально-виховному процесі обумовлює не тільки знання учнів, але й «формування у їхній свідомості переконаності у справедливості та доцільності певних вимог, готовності дотримуватися їх повсякденно; розкриття прав та обов'язків громадян тощо» [1, с. 7]. Водночас, необхідна певна правова освіченість учнів, зокрема знання права, сформованість правового світогляду, переконаність у правовій поведінці, розуміння корисності і необхідності правових знань, «тобто сформованість правового мислення, уміння критично творчо осмислювати правові норми» [3, с. 20]. Вважаємо, що курси основ правознавства у початковій школі за вибором виконують позитивну роль у навчанні, однак існує певний мінімальний обсяг правових знань, якими повинні володіти усі без винятку молодші школярі.

Поняттєва система дидактики курсів інтеграції утворює філософські категорії (пізнання, знання, зміст, суть і подія, загальне й поодинокє тощо), поняття загальнонауковї методологічнї (система, побудова, елемент, зв'язок, інтеграція, функція тощо), педагогічнї поняття (навчання, розвиток, мотивація, сприйняття, уявлення, освоєння, вміння, навичка тощо), поняття власне дидактичнї (навчання, викладання, вивчення, навчальнї та інтегративнї курси, зміст, форми, методи, навчальнї засоби тощо) [2]. Кожна дидактична система характерна інтегративними курсами (як взаємодіючими системами), що спричинюють власну появу і за потреби можливий їх перехід один в одного. Трактувати інтегративний курс як взаємодоповнення змісту двох або більше навчальних курсів примітивно, позаяк це не буде відображенням його сутї як цінної дидактичної категорії.

Специфіка і значущість інтегративного курсу залежать не тільки від його педагогічної мети, а й від методологічного спрямування. Такі курси в педагогічному процесі початкової школи закладають основи методологічних, психологічних, педагогічних, дидактичних і методичних завдань стосовно низки шляхів їх розроблення (переважно це змістовий і процесуальний шляхи). Як і в будь-якому педагогічному явищі, в основу пізнання інтегративних курсів покладено методологію. Завдяки застосуванню методології з метою встановлення взаємозв'язків, взаємвідношень, співвідношень якісних і кількісних ознак курсів інтеграції можливі прогнозування їхнього розвитку й упровадження їх у закладах освіти.

Світоглядність інтегративного курсу полягає у створенні методологічних знань, інтегративних за природою. Якщо йдеться про предметні навчальні курси, як-от про фізику, хімію, історію, методологічні знання ґрунтуються на методології тієї чи іншої науки. Для курсу інтеграції такі знання інтегрують методології кількох дисциплін. Якщо інтегративний курс ґрунтується на гібридній науці, то зазвичай його методологічна основа – педагогічна трансформація методології гібридної науки (біофізика, геоботаніка та ін.).

Сутність аксіологічної функції інтегративного курсу – поєднання ціннісних орієнтацій низки наук і галузей знань. В умовах фахово-технічної школи таке поєднання вкрай важливе з методологічного аспекту, позаяк спрямоване на створення не тільки тих чи інших наукових цінностей. Впровадження аксіологічної функції курсу інтеграції формує глобальні різною мірою цінності людини.

Інтегрований курс правознавства для молодших школярів розглядається нами як *система* елементів з певною структурою та зв'язками між цими елементами. В центрі системи знаходиться інваріантний міні-курс, який є засобом для формування в учнів молодших класів цілісної системи правових знань, що базується на доступних для них навчальних матеріалах. Ці матеріали походять з таких джерел, як зміст навчальних предметів, повсякденне життя, суспільні явища, засоби

масової інформації тощо. Система містить як центральний інтегрований міні-курс (інваріантний) так і низку додаткових (варіативних) тематичних курсів.

Інваріантний курс правознавства містить інтегровані відомості з різноманітних галузей правового знання для учнів, які є загальними і необхідними, які повинна знати кожна дитина початкової школи. Інтегрованими ці знання є тому, що на даному етапі вони базуються на навчальному матеріалі різних предметів та галузей знань. Інваріантний міні-курс невеликий за обсягом та містить всі необхідні для учня початкової школи відомості з правознавства.

В інваріантному курсі, який є серцевиною системи, забезпечується логічний розвиток знань від простіших до складніших, незважаючи на джерело походження цих знань. Далі система доповнюється різноманітними тематичними курсами. Ці курси вже стосуються окремих галузей правових знань чи груп знань і є розширенням, доповненням, конкретизацією цих, лаконічно представлених в інваріантному курсі, тем і понять. Наступним важливим етапом є забезпечення викладання цього курсу відповідними формами та методами викладання. Оскільки на даному етапі ці курси є факультативними, то і їх викладання можливо не в виді урочних занять, а у виді різноманітних занять, зокрема гурткових. Значну роль тут мають ігри, зокрема рольові та дидактичні, де діти приймають активну участь у засвоєнні й розвитку знань.

Пропонована нами система є відкритою, тобто синергетичною. Це означає, що ця система всіма своїми елементами постійно взаємодіє з оточуючим середовищем. Така система постійно змінюється, змінюються її елементи, переструктуровуються зв'язки, що забезпечує здатність системи до самоорганізації, подальшого її удосконалення.

У формуванні методологічних засад курсів інтеграції істотне значення має інтегративний підхід, що полягає у філософському трактуванні цілого не як суми часток, а як нової якості за рахунок певного способу зв'язку між складовими такої структури.

Інтегративність зв'язку поміж елементами цілого (інтегративного курсу) відповідає всім умовам його формування, позаяк однією із суттєвих ознак інтеграції слугує виникнення нової якості різних частин. Власне інтегративними засобами доцільно формувати систему таких курсів як єдину сукупність частин, настільки тісно один з одним пов'язаних, що стосовно оточення становлять єдине ціле. Тож на методологічному рівні інтегративний курс вважаємо цілісністю з новою якістю за рахунок нового способу зв'язку частин, що становлять його міждисциплінарність. З методологічного погляду інтегративний курс має одночасно бути єдиним цілим із якісно новими ознаками стосовно галузей знань і особливостей діяльності, на основі яких він побудований.

Для цього, щоб інтеграція курсу була науково обґрунтованою, необхідне дотримання викладених нижче *методологічних засад*:

обґрунтування наукової підстави інтеграції; забезпечення логічного розвитку змісту знань у курсі; інтеграція правових знань зі знаннями з інших дисциплін; використання інтегрованих форм і методів навчання відповідно; виникнення нової якості системних правових знань в процесі інтеграції; передбачення диференціації знань з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів.

Для побудови інтегрованого курсу необхідно забезпечити, щоб елементи, які його утворюють, були достатньо близькі, щоб злитись в єдину систему, і, водночас, достатньо далекі, щоб не створити систему, тотожну сумі елементів.

Курс є інтегрованим, оскільки знання у ньому поєднуються на підставі науково обґрунтованих і педагогічних закономірностей, законів, принципів та критеріїв відбору змісту.

Суттєве значення має також міждисциплінарна інтеграція, яка стосується узгодження та координації різнопредметних та різногалузевих знань найрізноманітнішого походження. Ці знання повинні бути не тільки згруповані за тематичними блоками, але і викладені в логічній послідовності. Оскільки курс має на меті забезпечити правові знання учнів, то домінуючою є логіка правознавства та юридичних наук.

Зауважимо, що об'єднані таким чином знання дозволяють створити нову їх якість. Пояснимо це детальніше. Кожен навчальний предмет містить елементи правових знань з повсякденного життя, інших навчальних дисциплін чи засобів масової інформації тощо. Якщо виокремлені з цього матеріалу елементи правових знань підпорядковані науково обґрунтованій інтеграції, у змісті новоствореного курсу виникає якісно нове знання, яке не містилося в жодному з вхідних блоків знань. Саме це є особливістю не простого поєднання, а курсу власне інтегративного.

Насамкінець відмітимо, що інваріантний міні-курс правознавства, який ми описуємо, повинен передбачати і диференціацію свого змісту. Будучи інтегрованими і утворюючи цілість, ці знання повинні передбачати їх зміни залежно від віку дітей (перший чи четвертий клас), індивідуальних інтересів дітей, регіону тощо.

Варіативний тематичний курс з одного боку, підпорядковується інваріантному курсу і доповнює його, однак може існувати як самостійна навчальна одиниця. Підкреслимо, що це дуже важливо і, знову ж таки, стверджує інтегративну природу пропонованої нами системи. Власне, інтеграція відрізняється від синтезу, від комплексу тим, що елементи її зберігають відносну автономію і можуть працювати і як елементи системи, і як самостійні автономні утворення. Кожен з тематичних курсів має власну тематику, обсяг, а також форми, методи і засоби вивчення.

Література:

1. Запорожан І. Г. Педагогічні основи правовиховної роботи з молодшими школярами. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 /

- Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2002. 19 с. 1
2. Собко Ярослав Максимович Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійно-технічній освіті : монографія / За ред. С.У.Гончаренка. Львів : Сполом, 2006. 332 с. 5
 3. Циганій С. О. Формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний авіаційний університет. Київ, 2017. 242 с. 8

Разводова М. В., викладач хореографії

*КЗ «Балтський педагогічний коледж»
м. Балта, Одеська область, Україна*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК МУЗИКИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

Сьогодні однією з актуальних проблем освіти є духовний розвиток особистості. Зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній та культурній сферах України, актуалізують проблему всебічного гармонійного розвитку дитини. У її вирішенні суттєве місце належить питанням, пов'язаним із залученням підростаючого покоління до естетичного досвіду людства, освоєння й використання естетичних цінностей, активної художньо-творчої діяльності. Саме тому важливого значення набуває процес естетичного виховання дітей і молоді.

У сучасній системі освіти важливе місце займає мистецтво, яке є невід'ємною частиною людської діяльності. Залучення до різних видів мистецтв розвиває емоційно-моральну, духовну культуру підростаючого покоління, пробуджує в нього здатність бачити, цінувати і створювати красу в житті та мистецтві.

Хореографія є водночас мистецтвом танцю, поєднаним із музикою. Танець – це мелодійний і ритмічний рух людського тіла, що, підсилений музичними тональностями та ритмом, розкриває характер людських взаємин, їх відчуття, темперамент та певні аспекти взаємин із світом. В танці емоційний стан людини виражається не тільки в голосі, але і в жестикуляції, характері рухів (хода людини може бути стрімка, радісна, сумна, грайлива). Рухи людини в повсякденному житті і в праці завжди так чи інакше емоційно інтоновані, виразні і підпорядковані певному ритму. Історично танець споріднений із певними ритуальними діями, а в подальшому він століттями шліфував і узагальнював виразні людські рухи, і в результаті виникла ціла система символічних рухів, своєрідна художньо виразна мова пластики

людського тіла. Танець як правило яскраво національний, він в узагальненій формі виражає характер, темперамент народу, провідні форми його життєдіяльності [5, с. 17].

Музично-хореографічна форма – це втілення певного ідейно-емоційного змісту хореографічними засобами, притаманними тому чи іншому народові, хореографічному різновиду, історичній епосі. Це єдність, сукупність усіх хореографічно-пластичних елементів, засобів, прийомів, що використовуються як матеріал для відтворення образно-тематичного емоційного змісту. Спочатку рух, пантоміма, жест, міміка; далі – темпоритм, динаміка, темброва забарвленість, – усе це не тільки власне музичне, але стосується й хореографії.

Численні прояви взаємодії музики і танцювального мистецтва розглядаються в науковій літературі в історичному (А. І. Іваницький, В. М. Холопова, Б. Л. Яворський та ін.), мистецтвознавчому (Р. Арнхейм, Б. Віппер, В. Медушевський та ін.) художньо-естетичному аспектах (О. В. Волкова, В. Зобов, А. М. Мостепаненко та ін.). Музикознавці фіксують здатність сукупності метричних та ритмічних рис в музиці відтворювати будь-які рухи – рівні, розмірені або нервові, неупорядковані, нерівномірні. Саме в мистецтві танцю, танцювальних музичних жанрах відточувалися емоційно виразні рухи, створювалися динамічні стереотипи всіх можливих елементів руху (маса тіла, що рухається, інерція і темп руху, траєкторія у просторі, фізичний опір середовища, уповільнення і прискорення та ін.).

За класифікацією А. Я. Зіся танцювальне мистецтво можна віднести до особливого типу художньої творчості, специфіка якого полягає в органічному поєднанні музики і танцю як необхідних компонентів для створення єдиного художнього цілого [5, с. 34].

Систематичні заняття хореографією дуже корисні для фізичного розвитку, поліпшується постава, усувається ряд фізичних недоліків, зміцнюються м'язи і зв'язування, стають рухливими суглоби, удосконалюються рухи. Поступово діти починають легше і граціозніше рухатися, стають розкутими, здобувають виразність рухів. Навчання танцям розширює кругозір. Учні знайомляться з різними видами танців, починають розрізняти їхньої особливості.

Учні, якого б віку вони ні були, повинні завжди пам'ятати, що танець – це уміння слухати і «проспівати» музику в русі. Необхідна установка на глибоке сприйняття музики, уміння її пережити і відчутти, передаючи свої відчуття в русі так, ніби вона (музика) була створена самими учнями. Тільки при дотриманні цієї умови музика надовго, а часто на все життя залишається в емоційній пам'яті людини, роблячи вплив на його світовідчуття і поведження. При глибокому сприйнятті музичного мистецтва через рух, а танець дає цю можливість, чарівний світ музики цілком розкриває свою найвищу художньо-естетичну цінність.

Відомо, яка велика сила емоційного і морального впливу музики, як важливо переживати її в русі. Необхідно пам'ятати, що саме в дружньому союзі музики і танцю зароджуються творчі здібності. Програмний зміст танцю підводить учнів до відчуття гармонійної злитості своїх рухів з музикою, що сприяє активному розвитку творчої уяви. Саме завдяки тісному взаємозв'язку слухових відчуттів з м'язовими значно яскравіше й емоційніше сприймається музика.

Задача педагога сприяти становленню музикально-естетичної свідомості учнів і навчити їх відчувати, естетично переживати музику в русі; виховувати музичний смак; сприяти формуванню музично-культурного кругозору особистості. Він зобов'язаний удосконалювати художньо-творчі здібності учнів, розвиваючи пластику рухів, їх ритмічність, виразність у тісному взаємозв'язку з музикою. Виховувати і розвивати художньо-творчі здібності, ініціативу, самостійність рішень при складанні дітьми танцювальних композицій, варіантів музичних ігор і вправ, інсценуванні пісень [4, с. 55].

Оскільки мистецтво танцю поєднане з музикою, хореографічний образ будується на музичній образності. Образ в хореографічному творі – це узагальнення через характерність тексту до конкретної типовості. Істинність хореографічного образу ґрунтується на гармонічному поєднанні мистецтв у хореографічному синтезі, які підкоряються правді взаємовідносин у конкретних сценічних ситуаціях та формують художньо-переконливий результат. М. Фокін писав: «Надзвичайно тонко відчуваю стиль і характер музичного твору, надаю великого значення процесу спільної роботи з композитором. Для цього потрібне взаєморозуміння, щоб один надихав іншого своєю фантазією, тоді світ пластичного бачення і світ звукових образів поєднуються в єдине ціле» [5, с. 24].

Мистецтво хореографії найтіснішим образом зв'язане з музикою, отож і хореографічний образ, його розвиток розглядається в тісній взаємодії з музичним твором. Музика – основа хореографічного твору і від неї залежить чи сприйметься хореографічний номер глядачем. Музика повинна відповідати ідейному задуму і допомагати в розкритті образу. Прослуховуючи музику, в уяві спочатку виникає музичний образ, потім появляється після кропіткої роботи хореографічний образ.

І якщо музичний образ зливається з хореографічним і несучи ідейне навантаження – можна з впевненістю сказати, що номер вдався, що в ньому присутня архітектоніка, і поезія і він має спільний гарний результат роботи хореографа і композитора, захоплених своєю ідеєю створити високохудожній твір.

Література:

1. Айламазьян Аїда. Про долю музичного руху // Балет. 1997. № 4. С. 20-23.
2. Балет. Энциклопедия. – М.: Сов. энциклопедия, 1981. – С. 564.

3. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991 г.
4. Глен Доман. Гармоническое развитие ребенка. – М.: Аквариум, 1996. – 441 с.
5. Мессерер А.М. Танец. Мысль. Время. – М., 1990.

Самоненко Н. В., аспірант кафедри західних і східних мов і методики їх навчання

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна*

ЗМІСТ НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОГО ДІЛОВОГО ЛИСТУВАННЯ СТУДЕНТІВ МОРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Протягом останніх років в українській методиці навчання іноземних мов приділяється велика увага навчанню англомовного ділового писемного спілкування студентів. Ця проблема досить плідно вивчається науковцями і методистами як у загальнотеоретичному плані, так і в практичній діяльності щодо виявлення найбільш оптимальних способів навчання такого спілкування (Н. Березіна, С. Боднар, С. Бочарникова, О. Биконя, Н. Зінуква, Т. Пасічник, О. Тарнопольський, R. Davis, P. Emmerson, L. Hamp-Lyons L., V. Hearsley та ін).

Розглянемо змістовий аспект навчання англомовного ділового писемного спілкування, а саме, англомовного ділового листування студентів морських спеціальностей, що й виступатимуть **метою нашої роботи**.

Зміст навчання іноземної мови – це багатокомпонентна структура, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу й формується та реалізується в процесі навчання з урахуванням цілей і завдань освіти на певному етапі розвитку суспільства [2]. В. Скалкін трактує поняття «зміст навчання» як формування іншомовно-мовленнєвої компетенції, яка складається з декількох ярусів. На верхньому ярусі знаходиться процес оволодіння системою знань, навичок і вмінь. На нижче розташованому ярусі знаходиться мовленнєвий інвентар і тексти, а на останньому ярусі розташовуються значення, смисл мовних знаків, зміст текстів [4, с. 19-25]. На думку О. Тарнопольського, тематика, ситуації, зміст текстів, значення і сенс мовних знаків – це і є предметний зміст навчання [6, с. 43].

Проблема відбору змісту навчання також передбачала розгляд наявних у методичній практиці наукових підходів до навчання, засновниками яких є: І. Бім, І. Зимня, Р. Міньяр-Білоручев, Ю. Пассов, В. Скалкін. Дотично теми дослідження нами було обрано суб'єктно-діяльнісний, особистісно-зорієнтований і комунікативно-когнітивний підходи до викладання іноземних мов, як такі, що найбільш повно відображають специфіку навчання.

Змістовий аспект формування англомовної компетенції у письмі буде неповним без урахування закріплених у системі будь-якої ІМ, зокрема й англійської, мовних і мовленнєвих типізованих формул, які широко використовуються в процесі професійної діяльності [1]. Отже, ще одним складником змісту навчання виокремлюємо мовний матеріал. Відбір мовного матеріалу, необхідного для експериментального навчання, проводився з урахуванням його застосування в практичній діяльності. Схарактеризуємо критерії відбору навчального матеріалу. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [3] і враховуючи специфіку роботи, було обрано такі критерії: автентичність матеріалу, можливість адаптації для навчальної діяльності, пізнавальна цінність, довжина тексту, зв'язок попереднього та наступного мовного матеріалу, систематичне повторення мовних явищ, що вивчаються, відповідність Програмі з іноземних мов для студентів морських спеціальностей, а саме майбутніх судноводіїв. А джерелами відбору текстового матеріалу для навчання англомовного ділового листування студентів морських спеціальностей стали такі автентичні матеріали, як-от: листи портовим представникам, листи до портової влади, до стивідорських компаній, листи судовому агенту, фрахтувальнику.

Доцільно зауважити, що організація навчального процесу завжди відбувається згідно з певними принципами. Сьогодні, не існує єдиної думки щодо того, яких саме принципів необхідно дотримуватись під час навчання ІМ. Вчені (Ю. Бабанський, А. Богуш, І. Зимня, І. Лернер, Р. Мартинова, А. Щукін та ін.) виокремлюють різні принципи навчання та їх різну кількість. Розглянемо принципи, які були відібрано, започатковуючи дослідження.

Для організації експериментальної роботи було враховано такі *дидактичні принципи*, як-от: взаємозв'язку виховання і навчання, науковості матеріалу, що досліджується; наочності в його презентації; послідовності в його навчанні; доступності для його засвоєння і міцності для його збереження в пам'яті та *методичні*, як-от: взаємозалежне навчання видам мовленнєвої діяльності; усвідомлене засвоєння мовного матеріалу з опорою на рідну мову; навчання письмової комунікації на основі читання; рольова активізація виробничої діяльності. Ці принципи в реальному процесі навчання виступають у взаємодії та доповнюють один одного і функціонують як цілісна система. Розглянемо більш докладно методичні принципи навчання.

1. Принцип взаємозалежного навчання видам мовленнєвої діяльності виходить з відомого методичного принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, обґрунтованого ще Л. Щербовим в 40-і роки минулого століття. Учений довів, що тільки при активізації всієї аналізаторної системи, засвоєння іноземної мови може бути доступним для більшості учнів. Для такої активізації необхідно читати, промовляти і записувати мовний матеріал, що вивчається, а далі, відповідно, вживати його в монологічному, діалогічному мовленні, читанні та аудіюванні. Український психолог І. Синиця [5] довів, що створюваний на письмі мовленнєвий твір, є більш якісним, ніж створюваний в усній формі. Бо людина, яка пише, має можливість прочитати перший варіант тексту, відтворити його з деякими змістовними змінами, а також створити інший варіант викладу змісту, підбираючи при цьому найбільш відповідні лінгвістичні форми його виразу. Засноване на попередньому письмовому мовленні – усне мовлення, вбирає в себе кращі мовні форми, створені під час написання листа. Саме тому цей принцип можна вважати провідним принципом навчання.

2. Принцип усвідомленого засвоєння мовного матеріалу з опорою на рідну мову передбачає розуміння курсантами мовних засобів, які вивчаються, для вирішення проблем ділової комунікації. В нашому випадку відібраний лексичний матеріал по 7 темах повинен розумітися курсантами не тільки в його початковій формі, а й усвідомлено трансформуватися в будь-які інші обумовлені ситуації ділового спілкування. Для цього передбачається ознайомлення курсантів з правилами граматичного перетворення лексем, що вивчаються, для їх нормативного вживання в мовленні. Переклад мовного матеріалу, що вивчається, повинен мати місце лише для його семантизації, формування навичок його вживання і перевірки розуміння вивченого. При цьому він повністю виключається в процесі розвитку вмінь мовленнєвої діяльності, що обумовлює реалізацію комунікативної основи навчання.

3. Принцип навчання письмової комунікації на основі читання є специфічним для нашого дослідження, тому що навчитися діловому листуванню можливо лише на основі ознайомлення з його автентичними зразками. Крім того, підготовчою основою такого листа повинен бути зразок відповідного письмового мовлення, що включає не типові для інших письмових жанрів лінгвістичні мовленнєві конструкції, такі як: **Dear Sirs – Шановні, this is to inform you – повідомляємо Вас, що; in all respects – у всіх відносинах; dated – датуємий; Yours faithfully – щиро Ваш.** У звичайному писемному мовленні вони відсутні, наприклад, при написанні доповідей на конференцію. Засвоєння лінгвомовленнєвих особливостей ділового листа можливо при ознайомленні з ними і вживанні цих явищ в самому листі. Тому, вважаємо за доцільне,

попереднє читання курсантами зразків таких листів, а потім написання, відповідних їм, за аналогією.

4. Принцип ролєвої активізації виробничої діяльності передбачає організацію ділового листування в процесі ігрових виробничих ситуацій, що спеціально створюються для курсантів. Для цього група курсантів розподіляється на дві команди: одна – виконує роль судноводіїв; інша – виконує роль портової влади. Ведучим у грі може бути викладач, який задає виробничу задачу, призначену для вирішення між судноводіями і портовою владою. Для цього кожен курсант, який представляє судноводія, звертається в письмовій формі до представника портової влади. Кожен представник портової влади отримує лист і повинен в письмовій формі відреагувати на нього. Потім групи міняються ролями. Реалізація цього принципу дозволяє створювати на занятті штучне мовне середовище, що спонукує до виробничої діяльності в її англomовному вираженні.

Завершуючи, можемо відзначити, що на основі проведеного відбору змісту навчання і його складових виявилася можливість спроектувати модель і розробити відповідну систему вправ з навчання англomовного ділового листування студентів морських спеціальностей.

Література:

1. Боднар С.В. Навчання студентів мовних факультетів професійно спрямованої писемної комунікації. Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції «Навчання загальноосвітної та ділової англійської мови у східній Європі: для чого та як?» (15-16 травня 2009 року). Дніпропетровськ: Вид-во ДУЕП, 2009. С. 7-8.
2. Гембарук А. С. Дидактичне моделювання змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для педагогічних навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. К., 2005. 24 с.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий керівник українського видання д.п.н., проф. С. Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Скалкін В. Л. Системность и типология упражнений для обучения говорению. *Иностранные языки в школе*. 1979. № 2. С. 19–25.
5. Сеница И. Е. Педагогический такт и мастерство учителя. Москва: Педагогика, 1983. 248 с.
6. Тарнопольський О. Б. О некоторых особенностях проведения экспериментальных исследований в области методики обучения иностранным языкам. *Наукові записки НДУ ім. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин, 2011. № 8. С. 20-23.

Тесленко О. О., кандидат медичних наук,
доцент кафедри неврології № 1

Тихонова Л. В., кандидат медичних наук,
доцент кафедри неврології № 1

Григорова І. А., доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри неврології № 1

*Харківський національний медичний університет
м. Харків, Україна*

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ. СУЧАСНІ КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «НЕВРОЛОГІЯ» У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Головною задачею сьогодення у підготовці майбутніх лікарів визначають правильну спрямованість педагога щодо створення якісного медичного світогляду майбутнього українського лікаря. Харківський національний медичний університет є взірцем багаторічної і плідної підготовки студентів України, ближнього і дальнього зарубіжжя. Актуальним є питання модернізації системи освіти в медичних ВНЗ за рахунок впровадження елементів навчання, заснованих на формуванні базових компетенцій, що дозволяють випускникам самостійно здобувати знання, максимально наближені до практичній охорони здоров'я.

Невід'ємною і важливою ланкою лікарської підготовки є вивчення нейронаук. Саме тому неврологія посідає важливе місце в клінічній підготовці лікарів. Сучасна тенденція у підготовці сімейних лікарів тільки підкреслює обов'язкове врахування ролі нервової системи в генезі та перебігу будь-яких хвороб людини, а це вимагає від викладачів навчати студентів поставити діагноз, оволодіти сучасними методами діагностики і вміти лікувати конкретного хворого, особливо при наявності невідкладних неврологічних станів.

Клінічна лекція викладача вищої школи сприяє формуванню лікарського гуманізму, знайомить із передовою філософською матеріалістичною позицією нашої медичної науки, формує правильне клінічне мислення майбутніх лікарів. Ця задача набагато важливіша, ніж докладне викладання фактичного матеріалу.

На кафедрі неврології № 1 Харківського національного медичного університету використовують як традиційні, так і активні технології навчання. Традиційні – читання лекцій, тестовий контроль на практичних заняттях. Застосування кейс-методу та методу ділової гри розуміє високий рівень базисних знань з теоретичних дисциплін, тому використовується при вивченні приватної неврології.

Практичні заняття та клінічні розбори є допоміжною основою методології формування клінічного мислення. При цьому варто виділити ряд послідовних етапів, що сприяють правильному формуванню клінічного мислення. На першому етапі необхідно звернути увагу на споглядально-аналітичне виявлення симптомів, розуміння можливих механізмів їхнього виникнення. Другий, більш важливий і складний етап – це синдромне узагальнення семіології хворого, що вимагає не тільки конкретних знань, але й здатності синтезувати отримані факти. На третьому етапі необхідно виділити провідні синдроми, найбільш характерні для хвороби, що дозволяють максимально наблизитись до правильної діагностики. На четвертому етапі проводиться аналіз інструментально-лабораторних показників, що дозволяють уточнити стадію та вираженість патологічного процесу, а також субклінічні та доклінічні прояви хвороби. На наступних етапах необхідно зупинитися на питаннях правильного обґрунтування попереднього, диференційного і остаточного діагнозів. Останньому слід надати особливу увагу, відбиваючи правильне розгорнуте формулювання, де показана не тільки нозологія, але й ступінь хворобливого процесу, провідні клінічні синдроми. При вивченні питань етіології і патогенезу неврологічних захворювань необхідно проводити інтегрований зв'язок з раніше досліджуваними курсами теоретичної медицини – біохімічні, імунологічні й інші механізми хвороби повинні розглядатися так, щоб чітко виявлялась важливість вивчення базових дисциплін медицини.

Основна методологічна задача при підготовці до практичних занять у процесі вивчення неврологічних захворювань повинна зводитись до освоєння семіології, постановки топічного і клінічного діагнозу, сучасних додаткових методів обстеження, розгляду принципів лікування і призначенню індивідуального лікування хворим, профілактиці різних захворювань відповідно до кредитно-модульної системи організації навчання. На практичних заняттях основна увага приділяється методології діагнозу. Методологічна основа будь-якого діагнозу – складний діалектичний процес пізнання об'єктивної істини від простого споглядання до складного абстрактного мислення. У цьому процесі клінічного мислення тісно переплітаються поняття аналізу й синтезу, співвідношення почуттєвого й логічного, єдність сутності та явища.

Клінічна діагностика завжди несе в собі аналітичний характер мислення. Важливо виділити окремі симптоми ураження нервової системи, як явні клінічні, так і початкові субклінічні явища, саме це відбиває уміння професійно і аналітично підійти до дослідження хворого. Аналіз неврологічної семіології хворого приводить до необхідності синтезу цих симптомів, узагальнення їх в окремі синдроми. І хоча синдроми є синтезом визначеної групи симптомів,

вони самі в наступному мають потребу в осмисленні, що дає можливість перейти до постановки топічного діагнозу.

Наступний методологічний етап – аналіз додаткових лабораторних і інструментальних методів дослідження. Варто знати принципи і основні діагностичні можливості сучасних методів дослідження, таких, як комп'ютерна томографія, емісійно-позитронна томографія, ядерно-магнітно-резонансна томографія центральної нервової системи. Знання додаткових клінічних, лабораторних і інструментальних методів дослідження сприяє формуванню діалектико-матеріалістичного мислення [3].

Неврологія – це вища математика медицини. На кафедрі неврології №1 Харківського національного медичного університету студентам 4-го курсу медичних факультетів на кожній лекції та практичних заняттях демонструють тематичних хворих. Також представляють відеофільми, створені колективом кафедри – «Гострі порушення мозкового кровообігу», «Захворювання периферичної нервової системи», «Цефалгії», тощо.

Немає студентів, яких не можливо було б навчити, але для успішного навчання потрібно бажання самих студентів. З цього приводу хочеться навести слова нашого земляка Г. Сковороди: «Не той дурний, хто не знає, але той, хто знати не хоче».

Черепехіна О. А., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки

*Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ
м. Дніпро, Україна*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах євроінтеграції пріоритетним для нашої країни є фахова підготовка конкурентоспроможних викладачів психології закладів вищої освіти. Завдання виховання та навчання таких кадрів покладено саме на сучасну вищу освіту, через що вона також зазнає значних трансформацій. Пріоритетними напрямами роботи щодо вдосконалення системи вищої освіти відповідно до вимог часу та глобалізаційних змін є розроблення, визначення та аналіз основних загальних та фахових компетентностей майбутнього спеціаліста відповідно предметних галузей. В українській педагогічній науці проблемі компетентнісного підходу в освіті приділяли значну увагу відомі вчені П.П. Бачинський, В.І. Бондар, Л.М. Ващенко, Н.М. Бібік,

О.І. Локшина, С.М. Ніколаєнко, О.В. Овчарук, Л.І.Парашенко. Компетентнісний підхід посідає чільне місце у сучасних зарубіжних наукових дослідженнях, зокрема у працях американських дослідників Дж. Т. Московіц, С. Отер, Р. Ашер, І. Стекіч та ін. Тож можемо констатувати факт, що існують певні традиції щодо компетентнісного підходу в освіті як у вітчизняній та і у закордонній теорії й практиці педагогіки.

Виділяють три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті [1]. 1960-1970 рр. – перший етап. На цьому етапі у науковий категоріальний апарат вводять поняття «компетенція» і створюють передумови розмежування понять «компетенція» і «компетентність». 1970-1990 рр. – другий етап. Характеризується використанням категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії й практиці навчання мови, спілкування, а також щодо аналізу професіоналізму фахівців в управлінні, керівництві та менеджменті. початок 1990-х років і до сьогодні – третій етап. Це етап дослідження компетентності як наукової категорії щодо освіти.

Паламар С.П. зазначає, що з дидактичних позицій компетентнісний підхід виступає як принцип реорганізації змісту і процесу для досягнення зазначених цілей і оцінюється також як освітній результат – якість сучасної освіти. Основним освітнім результатом має стати не система знань, умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах [2].

Сформованість високого рівня загально-педагогічної компетентності викладача психології насамперед залежить від активного впровадження компетентнісного підходу в систему вищої освіти, зокрема педагогічної, про що йдеться у Законі України «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті», Положенні «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» та інших, а також у рекомендаціях Ради Європи щодо стратегії реформування вітчизняної системи освіти.

Детальний аналіз традицій застосування компетентнісного підходу у вищій школі дозволяє стверджувати, що він тісно пов'язаний із такими підходами до навчання, як особистісно-орієнтований (оскільки потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі для «всіх» на суб'єктивні надбання одного учня, що їх можна виміряти) й діяльнісний (тому що може бути реалізований тільки в діяльності, тобто в процесі виконання конкретним учнем певного комплексу дій). Є науково обґрунтована думка про такі особливості навчання на основі компетентності: «навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих

умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)» [3, с. 98-99].

Дж. Равен розкриває і обґрунтовує особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті й зазначає, що його реалізація переслідує такі цілі [4]. здійснення вчителями керування індивідуалізованими навчальними програмами, орієнтованими на розвиток основних компетентностей учнів; виявлення учнями своїх специфічних талантів та здібностей, спостереження за їх становленням у процесі розвитку і здобуття визнання своїх талантів і досягнень; можливість вчителів отримувати визнання своїх досягнень при вивченні та оцінюванні їх педагогічної діяльності; можливість планувати та здійснювати такі дослідження, які б стимулювали керівництво на пошук шляхів поліпшення освітніх програм і освітньої політики в цілому; здійснення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш тонких процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців.

Н.М. Бібік подає рефлексивний аналіз застосування компетентнісного підходу і звертає увагу на відмінність ключових компетентностей від узвичаєних: «ключові компетентності пов'язують воедино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльності, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища» [5, с. 45].

О.В. Часникова відзначає, що за компетентнісного підходу увага зосереджена на результаті освіти, а не на процесі. Акцент у навчанні змінюється з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно тому, хто навчається. Системоутворювальною стає результативна складова, яка і виражається в термінах компетентностей [6].

Як бачимо, акцент з освітнього процесу зміщується на його результат, з фахових завдань викладача на завдання і потреби особистості навчаючогося в освітньому просторі. Сукупність означених вище тенденцій можна охарактеризувати як перехід до суттєво нового підходу у навчанні та фаховій підготовці майбутніх фахівців, що позначається не стільки реформацією як зміною форм підготовки спеціалістів, а змістовним процесом. Під «змістом» освітнього процесу ми розуміємо наголос на зміні не стільки форми означеного процесу, скільки його змісту.

А отже, не дивно, що В.О. Болотов та В.В. Серіков обґрунтовують компетентнісний підхід як напрям модернізації освіти. Вони проводять ґрунтовний огляд знаннево-просвітницької парадигми, доводячи її невідповідність сучасним потребам суспільства. Зокрема, вони розкривають напрямки модернізації освіти останніх десятиліть, які були покликані вийти за межі цієї парадигми. В компетентнісному

підході науковці вбачають зміст освіти, який передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей та компетенцій. Важливо, що предметне знання не зникає при цьому зі структури освіченості, а виконує орієнтувальну роль [7].

Таким чином, компетентнісний підхід стає фундаментальним в професійній освіті майбутніх викладачів психології та формує компетентного фахівця, який володіє культурою професійної діяльності. Відбір змісту професійної освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається і одночасно орієнтує його на інноваційний досвід успішної професійної діяльності в конкретній галузі здійснюється завдяки компетентнісного підходу.

Форми реалізації компетентнісного підходу потребують окремої уваги. Так, Л.І. Іванова вказує, що «компетентнісний підхід вимагає застосування активних форм навчання, використання сучасних технологій, тому знання неможливо дати на десять років вперед, треба вчити вчитися і перенавчатися та головним критерієм навченості вважати готовність до самостійної діяльності на наступному етапі (або в навчанні, або в житті)» [8].

Отже, компетентнісний підхід може виступати фундаментом, на основі якого будуються нові концепції фахової підготовки викладачів психології у закладах вищої освіти. Таким чином, компетентнісний підхід в освіті розглядається вченими як засіб модернізації вищої освіти, як цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей та компетенцій, як гуманістично-орієнтована методологія вищої освіти. Сьогодні компетентнісний підхід застосовується для визначення якості вищої освіти.

Отже, попри численні дискусії стосовно компетентнісного підходу у вищій освіті, більшість дослідників вказують на його доцільність, відповідність сучасним потребам суспільства та гуманістичність. Звичайно існує потреба в нормативності та конкретизації категоріального апарату задля можливості подальшого впровадження компетентнісного підходу у вітчизняну систему підготовки викладачів вищої школи. Малорозробленими є питання компетентнісного підходу для конкретних спеціальностей, в тому числі для підготовки майбутніх викладачів з психології.

Література:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
2. Паламар С.П. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти / С. Паламар // Освітологічний дискурс. – 2018. – № 1-2. – С. 267-278. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2018_1-2_22.

3. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : Моногр. / С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало, В.Л. Петренко, С.Г. Костогрив, Ю.Ф. Зінковський; АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Технол. ун-т Поділля. – Хмельниц. : ТУП, 2002. – 334 с.
4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ.– М.: КогитоЦентр, 1999.– 144 с.
5. Компетентнський підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої У політики: монографія / Н.М. Бібік [та н.]; пд заг. ред. О.В. Овчарук. Кив: К.кС., 2004.
6. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування [Електронний ресурс] / О. В. Часнікова // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – Рубрика «Педагогічна наука». – 2014. – Вип. №3 (24). – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=26071.
7. Болотов В. А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной парадигме / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 7–13.
8. Іванова Л.І. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів: автореф.дис.канд.пед.наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Київ, 2006. – 24 с.

СЕКЦІЯ 8. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Мазур А. В., студентка І курсу магістратури
Шалівська Ю. В., кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики виховання

*Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

ВИХОВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Новий Закон «Про освіту» та Концепція Нової української школи передбачають формування в учнів ключових освітніх компетентностей, серед яких – вільне володіння державною мовою та здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами [1; 4]. Саме від уміння спілкуватись залежить ставлення один до одного, рівень комунікабельності, спроможність завоювати повагу чи зацікавити людину.

Спілкування починається зі звертання, елементарних засад етикету. Як доречно зазначають Л. Кулішенко, Т. Чечота, у різні історичні часи «етикет змінював свої риси, норми, значущість, але завжди зберігав універсальні, загально визнані форми ввічливості, такту, які є естетичною потребою людського співіснування» [3]. І в сучасному суспільстві етикет не втратив свого авторитету, більше того, він набув вигляду обов'язковості і став необхідністю для кожної сучасної людини.

Науковці (І. Клименко, Л. Кулішенко, Я. Радевич-Винницький, Т. Чечота, С. Шевчук та ін.) вважають за доцільне розрізняти близькі, але не тотожні за обсягом і змістом поняття: мовний етикет, мовленнєвий етикет та спілкувальний етикет.

Мовний етикет – це система стандартних словесних формул, що вживаються у ситуаціях, безліч разів повторюваних у повсякденному житті [6, с. 1]. Мовець не має потреби щоразу створювати нові формули, він використовує готові словесні штампи, відтворюючи їх у процесі мовлення, що значно полегшує спілкування.

Мовленнєвий етикет – поняття ширше, ніж мовний етикет, має індивідуальний характер і являє собою застосування мовного етикету в конкретних актах спілкування. Мовець вибирає із системи словесних формул найбільш потрібну, зважаючи на її цінність. Якщо мовний етикет – це набір засобів вираження, то мовленнєвий етикет – це вибір цих засобів, засоби в реалізації [5, с. 34].

Спілкувальний етикет – сукупність мовних і немовних засобів спілкування, якими послуговуються у різних комунікативних ситуаціях [7, с. 67-68].

На нашу думку, принципово важливу роль у формуванні особистості школяра має відігравати орієнтація на виховання мовленнєвого етикету, який розглядаємо як систему правил мовленнєвої поведінки, норми використання засобів мови в певних умовах спілкування.

Сучасні проблеми формування і виховання мовленнєвого етикету обґрунтовано в наукових дослідженнях Л. Карасу, О. Кузьмич, М. Огреніч, Г. Сукачової та ін. Зокрема, О. Кузьмич, досліджуючи основні аспекти мовленнєвого етикету, дійшла висновку, що у вузькому розумінні «мовленнєвий етикет» – це словесні формули і невербальні засоби, які забезпечують прийнятне у відповідному середовищі, серед певних людей і в певній ситуації входження у мовленнєвий контакт, підтримку спілкування у визначеній тональності. У широкому розумінні – це всі правила мовленнєвої поведінки, усі мовленнєві дозволи і заборони, пов'язані із соціальними ознаками мовців, з одного боку, та зі стилістичними ресурсами мови, – з іншого [2].

Особливості виховання мовленнєвого етикету в дітей слід розглядати з огляду на те, до якої вікової категорії вони належать і на якій стадії виховання перебувають.

Науковці (Ш. Амонанівілі, І. Бех, Л. Божович, О. Вишневський, О. Доукіна, В. Киричок та ін.) на основі власних досліджень психологічних й індивідуальних особливостей розвитку молодших школярів стверджують, що цей віковий період є найбільш сприятливим для виховання мовленнєвого етикету, оскільки саме учням початкових класів характерна особлива чутливість до морально-етичних впливів, сприйняття норм культури поведінки і спілкування [2].

Завдання вчителя – з перших днів навчання виробляти в учнів уміння і навички, які б відповідали вимогам мовленнєвої етики, відображали мовленнєву культуру, нагромаджену суспільством у процесі його розвитку. Але ефективності вироблення в учнів таких навичок і звичок можна досягти тільки за умови правильного, систематичного роз'яснення і практичного засвоєння норм мовленнєвої поведінки в органічній єдності з засобами мовленнєвої виразності. Тому учні повинні засвоювати не тільки певний перелік правил мовленнєвого етикету, а й форми їх реалізації. Саме органічна єдність цих понять становить загальну суть культури мовленнєвих стосунків, що диктується різними мовленнєвими ситуаціями.

Займаючись вихованням мовленнєвого етикету, вчителі, на жаль, основне значення надають словесним формам впливу, зводять роботу до переліку мовних правил поведінки, не вдаючись до роз'яснення їх змісту і форм реалізації. Треба розуміти, що певні поняття, як-от: *вітання, знайомство, ввічливість, вдячність, пробачення, прощання тощо* самі по собі ще нічого не дають. Важливо, щоб учні розуміли

зміст цих процесів і мету певної мовленнєвої ситуації. Необхідність подолання зазначених недоліків висуває перед школою необхідність дати дітям знання і навички з мовленнєвого етикету у певній системі, які б базувалися на єдності трьох складових в освітньому процесі:

1. Зміст рекомендованих норм мовленнєвого етикету в різних мовленнєвих ситуаціях.

2. Мовленнєві і рухові засоби виразності змісту мовленнєвої поведінки.

3. Практичне вираження змісту мовленнєвої поведінки.

Усі ці елементи мають бути добре продумані, сплановані в загальній системі. Зміст пропонованих норм мовленнєвого етикету може базуватися на елементарних правилах моральності, зокрема правил товаришування, правил дружньої колективної праці, правил чесної гри, змагань, правил ввічливості та ін.

Щодо засобів виразності і практичного вираження змісту, учнів треба, насамперед, навчити користуватися засобами, що характеризують безпосереднє звучання мови в певних мовленнєвих ситуаціях через конкретні елементи мовної виразності, як-от: логічні наголоси, мелодика, темп, загальний тон мовлення та елементи рухової виразності: поза, міміка, жест.

Загалом, без систематичної цілеспрямованої виховної роботи учні початкової школи важко засвоюють загальні поняття, як-от: бути ввічливим, дотримуватися норм мовленнєвого етикету, звертатися до дорослих на «ви», називати їх по імені і по батькові тощо. Іноді молодші школярі думають, що бути ввічливим треба тільки з дорослими, і забувають, що правил мовленнєвого етикету необхідно дотримуватися зі своїми ровесниками також. Тому у виховній роботі з ними слід приділяти спеціальну увагу дотримання норм мовленнєвого етикету в дитячому колективі. Правила мовленнєвого етикету найчастіше роз'яснюють дітям в бесідах, за деякими роблять інсценування. Важливо, щоб на всіх уроках створювалися ситуації, які б максимально стимулювали до безпосередніх висловлювань, емоційності, застосування етикетних норм мовленнєвої взаємодії.

Застосування будь-яких видів роботи з виховання мовленнєвого етикету на різних уроках і в позаурочний час у початкових класах повинно бути добре продуманим, методично обґрунтованим, педагогічно доцільним, проводитися систематично та з застосуванням творчого підходу. При цьому неабияку роль відіграє особистість учителя, рівень його творчих здібностей, знання вікових та психологічних особливостей певного класу, вміння практично застосовувати теоретичні знання, застосовувати різноманітні методи і прийоми для досягнення поставленої виховної мети.

Отже, виховання мовленнєвого етикету в учнів початкової школи сприятиме не лише змінам у мовленні школярів, а й забезпечить підвищення рівня їхньої вихованості, інтересу до навчання, загальний

рівень особистої культури. Виховувати мовленнєвий етикет в учнів потрібно на всіх етапах урочної й позаурочної діяльності. Окрім вчителів і вихователів, провідна роль у вихованні в дітей мовленнєвого етикету належить батькам. У цьому й вбачаємо перспективу подальшого дослідження.

Література:

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення 20.01.2020 р.
2. Кузьмич О. А. Виховання мовленнєвого етикету у дітей молодшого шкільного віку в сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.07 / Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2010. 21 с.
3. Кулішенко Л., Чечота Т. Мовленнєвий етикет та ментальність українців. *Світогляд – Філософія – Релігія*: зб. наук. праць. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2013. Вип. 4. С. 269-276.
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>. Дата звернення 20.01.2020 р.
5. Радевич-Винницький Я. К. Етикет і культура спілкування. Львів: СПО-ЛОМ, 2001. 207 с.
6. Стельмахович М. Мовний етикет [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://kulturamovy.univ.kiev.ua/KM/pdfs/Magazine20-2.pdf>. Дата звернення 22.01.2020 р.
7. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. 2-ге вид., випр. і допов. Київ: Алерта, 2011. 694 с.

Матвіюк П. Л., викладач вищої категорії
специаліст технічного відділення

*Володимир-Волинський агротехнічний коледж
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна*

РОЛЬ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Вступ

Перша лекція запам'ятовується на все життя. Даний посібник створено задля надання студентові ключів для максимальної реалізації своїх можливостей. Пропонована нами інформація знадобиться як гуру

студентського самоврядування, так і тим, хто про студентське самоврядування тільки чув. Текст збірника надасть Вам фактичний матеріал, а питання його представлення широкому загалу – то вже на ваш розсуд.

Щодо актуальності презентації першої лекції про студентське самоврядування в кожному вищому навчальному закладі протягом останніх років, годі й казати. Але провести її вдалося тільки минулого. Тоді Всеукраїнська студентська рада спільно з Міністерством освіти і науки України приготували прототип першої лекції. Отож, перше, що почули першокурсники, завітавши минулого року до аудиторій, була наша абетка самоврядування. Звісно, не обійшлося без критики: і по тексту, і по способу представлення (особливо, коли до читання долучались люди, далекі від студентського самоврядування). Але втішає те, що більше було таки дружніх порад і побажань.

Як і минулого року, ми надаємо власний варіант, власне бачення, Вам же вирішувати, яку форму викладу обрати, зменшити або додати фактичний матеріал, прочитати тільки самому або зібравши першокурсників на початку нового навчального року, тим самим дати потужний імпульс розвитку самоврядування.

Наша ініціатива з проведення лекції для деяких передових на ниві розвитку студентського самоврядування навчальних закладів була не новою. Їхні матеріали та методика викладення інформації стали нам в нагоді. Перша лекція (second edition) пропонується на розгляд саме Вам, шановні делегати конференції, для того, аби, ознайомившись з матеріалом, Ви також дали свої пропозиції та поради. Останні обов'язково будуть враховані в кінцевому варіанті збірника, який першого вересня отримає кожний навчальний заклад України, а завдяки Вашому старанню – почує кожен студент-першокурсник.

1. Що таке студентське самоврядування

Кожен з Вас, мабуть, пам'ятає свої перші місяці в університеті: усе здавалось новим та недосяжним, так важко було зорієнтуватись у морі інформації. А яких зусиль варто було докласти, щоб підготувати перший у своєму житті день факультету! Що вже казати про той шок, коли тебе п'ятим поселили в кімнату, а ліжок тільки чотири! А чого варте згадати викладача, який ще з підручником часів СРСР намагався приспати Вас, монотонно читаючи незрозумілі байки?

Це лише частина тих споминів, що прийдуть Вам на згадку, якщо у Вашому навчальному закладі не було студентського самоврядування. Правда, і при існуючій, але тільки на папері, студентській раді усі ці «знуцання» над студентом могли відбуватись. На жаль, в Україні мають місце і такі випадки.

Радує одне: що нам є з ким і маємо над чим працювати. Але для початку трохи «лікбесу» по самоврядуванню.

Студентське самоврядування – це форма управління, за якої студенти на рівні академічної групи, факультету, гуртожитку, курсу,

спеціальності, студентського містечка, іншого структурного підрозділу ВНЗ мають право самостійно вирішувати питання внутрішнього управління. Головна мета діяльності органів студентського самоврядування полягає передусім у створенні умов самореалізації молодих людей в інтересах особистості, суспільства і держави, у захисті прав студентів. Студентське самоврядування є важливим фактором розвитку і модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації.

Отже, студентське самоврядування є засобом реалізації студентською громадою своїх прав, обов'язків та ініціатив через прийняття рішень і їх впровадження за допомогою власних ресурсів у сфері, що визнається адміністрацією, та у співпраці з нею, а також гарантії брати участь через своїх представників у вирішенні питань, які стосуються студентства.

Студентське самоврядування потрібно студентству, тому що це – практична школа для тих, хто бажає спробувати себе у ролі керівника, адміністратора, лідера. ОСС – це можливість реалізовувати суспільно значущі проекти, що підуть на користь усій студентській громаді. Студентське самоврядування можна сміливо назвати однією з перших сходинок до громадянського суспільства, коли громада висуває своїх лідерів та вчиться контролювати їхні дії.

Ефективне студентське самоврядування сприяє гармонійному розвитку навчального закладу. Завдяки студентським ініціативам можна визначати нові напрями розвитку поза навчальною діяльністю, вдосконалювати навчальний процес тощо. Розвинуте студентське самоврядування може стати тим додатковим фактором, що впливає на вибір абітурієнтом навчального закладу. Також важливим фактором є те, що випускники університетів з розвинутим студентським самоврядуванням необхідні роботодавцям, бо ОСС допомагають студентам виробити необхідні в роботі навички організації праці, самодисципліни, формування почуття відповідальності тощо.

Необхідна також наявність інформованості студентів стосовно діяльності ОСС. На це варто спрямувати великі зусилля.

Потрібно підтримувати прагнення студентів до соціальної активності, до вирішення важливих питань, адже органи студентського самоврядування необхідні для розвитку демократичного громадянського суспільства.

2. Особливості діяльності органів студентського самоврядування в інших країнах

Життя студентів Європи без студентського самоврядування і різноманітних студентських клубів на кшталт Альфа і Бета уявити неможливо. ОСС у європейських країнах перебувають у рівноправних партнерських стосунках з адміністрацією навчальних закладів.

Слід зазначити, що в історії діяльності вищих навчальних закладів як Європи, так і колишнього Радянського Союзу чітко виділяються 3 типи студентського самоврядування:

1) **Імітаційний, або ігровий** – для нього характерна організація спільноти студентства як наслідування державного ладу (наявність парламенту, конституції, суду, судді;

2) **Псевдоділовий, або бюрократичний** – цей тип самоврядування робив самоціллю створення бюрократичного апарату у студентському середовищі під виглядом підготовки активістів-організаторів, коли для розширення студентського активу створюються багаточисельні ради, штаби, комісії, не зайняті реальною діяльністю;

3) **Демократичний** – його розвиток і вдосконалення обумовлені сучасними умовами життєдіяльності суспільства і вимогами до особистості студента. Демократія передбачає і соціальне партнерство, і особисту участь кожного у справах того соціуму, частиною якого він є.

Риси, що характерні для європейського самоврядного руху:

- 1) фінансування діяльності ОСС адміністрацією вузів;
- 2) прями і таємні вибори до ОСС;
- 3) відсутність студентських профспілок;
- 4) забезпечення ОСС потужною базою для здійснення своїх обов'язків: приміщенням, технікою, зв'язком;
- 5) значний досвід роботи в демократичних умовах.

Яким чином ми можемо використати позитивні здобутки європейських ОСС у наших сьгоднішніх реаліях?

Є декілька шляхів.

1. залучати активістів ОСС наших вузів до участі у міжнародних студентських конференціях, присвячених проблемам студентського самоврядування, брати участь у міжнародних програмах обміну досвідом у сфері студентського самоврядування.

2. Слідуючи принципам Болонського процесу, бути якомога динамічнішим та активним студентом, отримувати освіту за кордоном, на практиці переконуючись в ефективності самоврядування університетів Західної Європи.

3. Актуальним є проведення міжуніверситетських тематичних круглих столів, видання інформаційних матеріалів з цієї теми: необхідно зацікавити активістів наших ОСС у дослідженні досвіду європейських студентів у побудові дійової структури ОСС.

На нашу думку, органам студентського самоврядування українських навчальних закладів не завадило б:

- 1) підвищити представництво студентів у Вченій раді;
- 2) боротись за фінансову підтримку ОСС;
- 3) пропонувати чіткі заходи щодо використання фінансових ресурсів;
- 4) створити Раду по проектам, куди студенти зможуть надавати свої ідеї щодо проведення семінарів, конкурсів, цікавих зустрічей,

вечірок, де інформація буде аналізуватись і буде обрано проекти до реалізації.

Враховуючи Європейський вектор подальшого розвитку України, приєднання України до Болонського процесу, творчі ініціативи Міністерства освіти України по впровадженню та розвитку студентського самоврядування у вузах України на принципово нових демократичних засадах, вивчення європейського освітянського досвіду є актуальним і своєчасним.

Література:

1. Барій М. Й. Загальна психологія: Навч. посібник / Для студ. психол. і педагог. спеціальностей. – Львів: Край, 2005.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984.
3. Закон України «Про освіту». – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2002. – 36 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
5. Педагогика / Под ред. А.П.Кондратюка. – К.: Вища школа, 1982. – 382 с.

Ординович Т. С., вчитель-методист

*Києво-Печерський ліцей № 171 «Лідер»
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Розвиток суспільства провокує зміни в різних сферах людського буття. Формування нових політичних, економічних та суспільних відносин в Україні залежить, в першу чергу, від самого населення та кожного громадянина зокрема. Важливими стають активна життєва позиція, ініціативність, освіченість, комунікабельність особистості. Особливе місце у цих відносинах займає такий феномен, як лідерство – вплив індивіда на думки, оцінки, відносини й поведінку групи людей чи окремих її членів [6, с. 19]. Вважаємо, що лідер – це член групи, який має вплив на неї, націлює її членів на досягнення спільної мети, володіє необхідними організаторськими здібностями, займає центральне місце в структурі міжособистісних відносин і спонукає своїм прикладом групу до досягнення групових цілей.

Специфічного значення лідерство набуває в підлітковому віці, адже саме підлітковий вік є тим сенситивним періодом розвитку індивіда,

коли створюються найбільш сприятливі умови для формування різних типів поведінки та певних особистісних (в тому числі – лідерських) якостей [2]. Саме формуванню лідерських якостей особистості у підлітковому віці й присвячена ця стаття. Цілеспрямоване формування лідерських якостей в підлітковому віці відбувається у процесі навчання, виховання, спілкування та діяльності особистості. Оскільки усі ці процеси більшою чи меншою мірою пов'язані з навчальною діяльністю підлітків, розглянемо особливості розвитку лідерських якостей у підлітків в умовах закладу освіти.

Метою формування лідерських якостей у підлітків є: підвищення рівня соціальної компетентності та формування досвіду лідерської поведінки через залучення підлітків до реальної участі в різних видах діяльності [1, с. 68]. Виходячи із означеної мети, основними завданнями формування лідерських якостей у підлітків є: ознайомити підлітків з теоретичними основами та принципами розвитку лідерства; розвивати у підлітків навички самоаналізу власних потенційних і реалізованих можливостей; спрямовувати їх на роботу над собою, здійснення своїх намірів щодо вдосконалення своєї особистості; розвивати уміння і навички проведення профілактичної та інформаційно-просвітницької роботи серед ровесників; формувати здатність приймати відповідальні рішення; розвивати проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні здібності; стимулювати практичне використання здобутих знань і вмінь у різних видах соціально значимої діяльності [1, с. 69; 3, с. 57].

Опираючись на результати аналізу теоретичних досліджень проблеми лідерства вченими та практичний досвід, основними видами діяльності, спрямованими на формування лідерських якостей у підлітків в умовах закладу освіти, вважаємо: навчальну діяльність (індивідуальну, групову, колективну); виховну діяльність (участь у тренінгах, конкурсах, змаганнях); дослідницько-пошукову діяльність (участь у конференціях, проєктах, програмах); проєктивну діяльність (розробку та захист індивідуальних і колективних проєктів, творчих справ); громадську діяльність (участь у роботі органів учнівського самоврядування та громадських дитячих і молодіжних організацій, учнівських творчих клубів, наукових товариств, асоціацій); представницьку діяльність (уміння ефективно презентувати себе, групу однолітків, заклад освіти, дитячу чи молодіжну громадську організацію) [5, с. 63; 8, с. 329].

Узагальнення досліджень проблеми лідерства, дозволяє виокремити найбільш ефективні технології формування лідерських якостей у підлітків: інтеграційні (передбачають інтеграцію знань та вмінь різних навчальних дисциплін, різноманітних видів діяльності та форм організації навчання); ігрові (спрямовані на формування в учнів уміння розв'язувати творчі завдання (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, ігрове проєктування, вирішення практичних завдань)); тренінгові

(забезпечують опрацювання окремих алгоритмів розв'язання творчих завдань. Особливо добре зарекомендували себе так звані діалогові тренінги, спрямовані на розвиток діалогового мислення в системі відносин «суб'єкт-суб'єкт») [3, с. 72; 7, с. 28-29]. Проведений аналіз численних наукових досліджень показав, що саме в умовах ігрових і тренінгових технологій створюються сприятливі умови для задоволення потреби особистості в розвитку своїх лідерських здібностей, для вивчення на практиці закономірностей та механізмів соціального впливу, для оволодіння лідерськими вміннями [2].

Наш практичний досвід дозволяє стверджувати, що найважливішими формами роботи з підлітками щодо розвитку у них лідерських якостей є: учнівське самоврядування, Школа лідерів та міжшкільний простір. Учнівське самоврядування є однією з ефективних демократичних форм управління освітнім закладом. Відповідно до Закону України «Про освіту» від 19.02.2016 № 1060-12, розвиток учнівського самоврядування входить до компетенції системи освіти й розглядається як один із пріоритетних напрямів виховного процесу [4, с. 162]. Метою учнівського самоврядування є виховання в учнів почуття власної гідності та прагнення активно діяти через залучення їх до суспільно корисних дій і надання їм можливості виявляти свої організаторські здібності, ініціативу й творчість [4, с. 169]. Функціонування Школи лідерів ґрунтується на застосуванні діяльнісного, особистісно-орієнтованого, суб'єктно-вчинкового, аксіологічного, системного і діалогічного підходів. Передбачено, що Школа лідерів має виконувати такі функції, як: діагностичну (виявлення здібностей лідерів, визначення їхнього рівня підготовленості до формування та розвитку лідерських якостей); прогностичну (розкриття творчого потенціалу лідерів учнівського самоврядування, їхньої готовності здійснювати соціально значущу діяльність); виховну (створення оптимальних умов для розвитку лідерських якостей підлітків у позаурочній діяльності, розвиток соціальної активності, громадянської свідомості, взаємодопомоги, групової єдності); компенсаторну (усунення недоліків у знаннях про лідерство, соціально значущу діяльність); адаптивну (самоосвіта, уміння створювати проекти, з метою орієнтації на практичну діяльність); пізнавальну (задоволення інформаційних та інтелектуальних потреб особистості) [7, с. 26-28]. Ще однією важливою формою виховання лідерських якостей особистості є міжшкільний простір, який об'єднує: мережу гуртків, клубів, секцій за уподобаннями, дитячі й молодіжні громадські організації, Школу волонтерів. Крім розвитку лідерського потенціалу, умінь і навичок лідерства, така діяльність у міжшкільному просторі дає змогу підліткам тісніше спілкуватися один з одним, а також реалізовувати потребу в обміні позитивними емоціями [3, с. 118].

Погоджуємось із думкою вчених і практиків, що найбільш ефективними методами формування лідерських якостей у підлітків, є:

організаційно-адміністративні (регламентування, нормування та інструктування); педагогічні (методи формування свідомості, організації діяльності, стимулювання діяльності, самовиховання); психологічні (тестування, соціально-психологічний тренінг); соціологічні методи (спостереження, інтерв'ювання; анкетування, фокус-група, біографічний метод, метод аналізу документів, соціуму, метод соціальної паспортизації); інші («рівний-рівному», «відкритий мікрофон», метод «кейс-стаді») [5, с. 79; 6, с. 23; 8, с. 330].

Вважаємо, що процес формування лідерських якостей у підлітків буде ефективним за умови: врахування особливостей підліткового віку та наявного рівня сформованості лідерських якостей; цілеспрямованого розвитку лідерських якостей в навчально-виховному процесі на основі використання інтерактивних форм і методів роботи; забезпечення можливостей для прояву та вдосконалення учнями лідерських якостей; створення стимуляційного та розвивального середовища, позитивної емоційної атмосфери; розвитку в підлітків навичок самопізнання та самовиховання лідерських якостей.

Таким чином, для підлітка-лідера важливо не тільки задовольняти свої особистісні потреби, а й вирішувати суспільно значимі завдання. Формування лідерських якостей особистості в підлітковому віці є надзвичайно складним багатограним процесом, який сприяє повноцінному розвитку особистості та може ефективно реалізовуватись в умовах закладу освіти.

Література:

1. Головешко Б. Р. Проблемно-орієнтоване навчання як засіб розвитку лідерства. *Актуальні проблеми педагогічної науки: матеріали VII всеукраїнської науково-практичної заочної конференції, 14-15 листопада 2014 р.* Миколаїв: ГО «Інститут освітньої та молодіжної політики»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України, 2014. С. 68–70.
2. Косенчук О. Характеристика складових моделі формування лідерських якостей старшокласників у позаурочній діяльності на рівні міста [електронний ресурс]. – *Режим доступу* : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nivo0/2012_8/36.pdf
3. Розвиток лідерства. *За заг. ред. І. Ібрагімової*. К. : Проект «Реформа управління персоналом на державній службі в Україні», 2012. 400 с.
4. Розвиток лідерського потенціалу національної гуманітарно-технічної та управлінської еліти : монографія. *За редакцією О. Г. Романовського та О. С. Пономарьова*. Харків: ФОП Мезіна В. В., 2017. 292 с.
5. Романовський О. Г. Теорія і практика формування лідера : навч. посіб. *О. Г. Романовський, Т. В. Гура, А. Є. Книш, В. В. Бондаренко*. Харків: ФО-П Панов А.М., 2017 р. 100 с.

6. Тихомирова О. Виховання лідера. *Шкільний світ*. 2009. № 8. С. 19–23.
7. Хмизова О. В. Формування лідерської позиції у молодших школярів у позаурочній діяльності : навч.-метод. посібник. Миколаїв: ЧП «ПРИНТ-ЕКСПРЕСС», 2009. 31 с.
8. Ягоднікова В. В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому процесі загальноосвітньої школи. *Наука і освіта*. 2004. № 7. С. 328–330.

Пасічник О. М., викладач іноземної мови

*Комерційний технікум
Дніпровського державного технічного університету
м. Кам'янське, Дніпропетровська область, Україна*

НАПРЯМИ ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Одним із пріоритетних завдань на шляху розвитку та гуманізації суспільства є вдосконалення процесу виховання його громадян. Сьогодні спостерігається зростання дефіциту вихованості, особливо серед молоді. Саме тому виховання студентів є невід'ємною складовою частиною системи освіти.

Серед основних завдань закладів фахової передвищої освіти є виховання у здобувачів фахової передвищої освіти патріотизму, соціальної активності, громадянської позиції та відповідальності, академічної добросовісності, формування правової та екологічної культури, моральних цінностей, здорового способу життя, здатності критично мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах.

Реалізація зазначених завдань у закладах фахової передвищої освіти здійснюється за наступними напрямками виховання.

Національно-патріотичне виховання – це діяльність, спрямована на формування національної свідомості особистості; вивчення героїчних сторінок історії українського народу, виховання любові до рідної землі, її історії, відновлення і збереження історичної пам'яті; культивування кращих рис української ментальності; формування мовної культури, прагнення до оволодіння та вживання української мови.

Формування національної свідомості та мовної культури студента відбувається на заняттях з дисциплін «Історія України», «Українська мова» та інших, а також під час безпосередньої участі здобувачів освіти в культурно-масових заходах до Дня української писемності і мови, Днів пам'яті та примирення, Всесвітнього дня вишиванки тощо.

Громадсько-правове виховання – це діяльність, спрямована на прищеплення поваги до прав і свобод інших людей; виховання шанобливого ставлення до державних символів; формування політичної та правової культури особистості; залучення студентів до участі у добровільних акціях і розвитку волонтерського руху.

Важливим складником цього напрямку виховання є правова освіта, яка забезпечується під час проведення занять з дисципліни «Основи правознавства», тематичних інформаційних годин кураторами навчальних груп, зустрічей студентів з працівниками правоохоронних органів тощо.

Моральне виховання – виховна діяльність навчального закладу, що має на меті формування у студентів стійких моральних якостей; розвиток моральних почуттів: порядності, тактовності, чесності, доброти, милосердя тощо; виховання почуття власної гідності: честі, свободи, рівності, працелюбності, самодисципліни; моральної культури особистості, засвоєння моральних норм, принципів, категорій, ідеалів суспільства на основі власних переконань; формування культури статевої і сімейної відносин; становлення етики міжнетічних відносин та культури міжнародних стосунків.

Екологічне виховання – педагогічна діяльність щодо формування у здобувачів освіти екологічної культури, виховання почуття відповідальності за природу як національне багатство, готовності до активної екологічної та природоохоронної діяльності.

Основні завдання екологічного виховання ефективно вирішуються під час проведення занять з дисципліни «Основи екології», організації та проведення еко-акцій із очищення прибережних територій від сміття, зариблення водойм тощо.

Естетичне виховання націлене на розвиток естетичних потреб і почуттів, художніх здібностей і творчої діяльності студентів; формування естетичних поглядів, смаків, які ґрунтуються на українських народних традиціях та надбаннях світової культури; формування стійкого інтересу до мистецтва, розуміння його ролі в суспільному житті, духовному збагаченні людини.

Формування естетичної культури студентів відбувається як у процесі навчання, так і в позанавчальний час. Теоретичним підґрунтям естетичного виховання є такі дисципліни, як «Основи філософських знань», «Основи психології», «Мистецтво(Культурологія)» та інші. Виховний вплив також реалізується через участь студентів у художній самодіяльності, гуртковій роботі, відвідуванні закладів культури, зустрічей з відомими літераторами та діячами мистецтв тощо.

Трудове (професійне) виховання – цілеспрямований процес формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, здатності ставити завдання у визначеній сфері професійної діяльності та творчо їх вирішувати; гордості за свою професію.

Завдання трудового (професійного) виховання: вироблення свідомого ставлення до праці як вищої цінності людини й суспільства; розвиток потреби у творчій праці; формування готовності до праці в умовах ринкової економіки.

Одним із складників професійного становлення є оволодіння знаннями та навичками співпраці з людьми, психологічна готовність працювати в ринкових умовах та відповідати за результати своєї роботи, що вдало реалізується при вивченні дисципліни «Психологія та етика ділового спілкування», під час участі у психологічних тренінгах тощо.

Формами трудового (професійного) виховання є заняття з фахових дисциплін, предметні конференції, конкурси професійної майстерності, екскурсії на підприємства потенційних роботодавців тощо.

Фізичне виховання – це діяльність, спрямована на виховання відповідального ставлення студентів до власного здоров'я та здоров'я інших, формування у них навичок збереження й зміцнення фізичного та психічного здоров'я, ведення здорового способу життя. Фізичне виховання здійснюється на заняттях з фізичної культури, через участь студентів у роботі спортивних секцій, під час спортивних змагань, туристичних походів тощо та на виховних годинах.

Усі напрями виховання студентської молоді тісно взаємопов'язані, доповнюють один одного, мають самостійне теоретико-методологічне значення й утворюють цілісну систему виховання.

Література:

1. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навчальний посібник. Д., 2014. 416 с.
2. Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 06.06.2019 № 2745-VIII.
3. Марків В. М. Організація і управління навчальним процесом у ВНЗ: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг: КПІ, 2013. 110 с.
4. Москаленко А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: навчальний посібник. Мелітополь: Вид-во «Мелітополь», 2010. 184 с.
5. Тернопільська В. І. Довідник з виховної роботи зі студентами. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. 264 с.

СЕКЦІЯ 9. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Баева К. О., аспірант кафедри прикладної психології

*Харьковский национальный университет
имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина*

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗЗАБОТНОСТЬ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ – ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭКОЛОГИЧЕСКИ ЗНАЧИМОГО ПОВЕДЕНИЯ

Антропогенность экологических угроз, доказанный и общеизвестный факт, поэтому эти проблемы – результат выбора каждого человека между действием, помогающим или разрушающим природу [1; 3; 5; 6]. Убеждения и установки человека играют значительную роль в выборе поведении [1; 3; 4; 5; 6].

Сама реальность способствует конструированию убеждений и установок человека. Большой отрыв действий и последствий во времени дает шанс уйти от экологических угроз с помощью минимизации собственного вклада или значимости самих угроз, и не приобщаться к проэкологической деятельности [1; 3; 4; 5; 6]. Деньги как придуманное человеком средство регуляции распределения и потребления ресурсов сейчас могут восприниматься людьми как главный ресурс жизнеобеспечения [1], без которых доступ к природным ресурсам для индивида практически перекрыт. Это представление о деньгах может отвлекать человека от главного – того, что «поставщиком» ресурсов для всего живого является природа, а не деньги как таковые. Самое опасное в последнем то, что такой образ денег может создать в психике людей веру, что деньги являются панацеей от экологических бедствий в будущем [1; 3; 4; 6]. В то же время, глобальный масштаб проблем в окружающей среде и невозможность найти одного эко-преступника – хороший повод отказаться от персональной экологической ответственности. Таким же поводом уйти от ответственности является то, что пока не каждый человек живет в экстремальных экологических условиях. Уход же от экологической ответственности позволяет, даже уже осязаемое изменение климата рассматривать следствием неразвитости страны проживания (например, в плане проработки отходов) или виной промышленных гигантов, но не потребителей, пользующихся товарами и услугами [1; 2; 3; 4; 5;

6]. Поэтому целью стало изучение влияния экологической беззаботности и ответственности на проэкологическое поведение.

Для изучения экологической беззаботности был использован опросник экологических установок «ЭкО» И.В. Кряж. Для изучения экологической ответственности были задействованы шкала «Экологическая интернальность» из «ЭкО» И.В. Кряж (a Кронбаха=0,65) и шкала интернального экологического локуса контроля М. Кливленда, М. Каламас, М. Ларош (6 пунктов; a Кронбаха=0,74) [5]. Для изучения проэкологического поведения был использован опросник-самоотчет проэкологического поведения в быту П. Кейси и К. Скотт (в адаптации И.В. Кряж, Е.А. Андронниковой). В исследовании приняли участие 125 человек (60.64% женщины и 39.36% мужчин). Анализ данных проводился с помощью моделирования структурными уравнениями.

В данной работе проверялись два предположения насчет особенностей влияния экологической беззаботности и ответственности на проэкологическое поведение.

1. Экологическая беззаботность как сплав отрицания реальности и серьезности экологических проблем с верой в деньги как в мощную силу, способную в любое время решить эти проблемы [1; 2], может препятствовать проэкологическому поведению [1; 2; 3; 6].

2. Осознание человеческой и личной ответственности за существующие экологические проблемы способствует проэкологическому поведению [1; 2; 3; 5; 6].

В результате нами построенная и проверенная модель показала, что латентный фактор «Экологическая беззаботность» (включающая в себя экологические установки – переменные «Деньги» и «Отрицание экологических проблем») влияет на манифестную переменную «Проэкологическое поведение в быту» через латентный фактор «Экологическая ответственность» (включающий в себя переменные: экологическая интернальность и интернальный экологической локус контроля). Показатели пригодности модели: $\chi^2/df = 4,93/4$; $p = 0,29$; RMSEA 0,03; GFI 0,99; AGFI 0,95. Нельзя не отметить, что в другом нашем исследовании влияние экологической беззаботности на проэкологическое поведение в быту, опосредованное фактором «Воспринятый контроль» (включающий в себя переменные: интернальность и экологическая самоэффективность) позволило нам говорить [2], что осознание того, что экологические проблемы подконтрольны людям, и каждый человек, причастен к разрушению природной среды действительно играет значимую роль в экологическом поведении.

Таким образом, экологическая беззаботность, выраженная в отрицании значимости экологических проблем вместе с верой в то, что деньги помогут избежать любых экологических бед, негативно влияет на готовности человека заботиться о природе, опосредовано через

подавление чувства ответственности за разрушение экосистем на индивидуальном и общечеловеческом уровнях.

Литература:

1. Кряж И.В. Психология глобальных экологических изменений: монография / Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. 512 с.
2. Baieva K.O. Environmental carelessness & perceived control are a barrier and a condition for pro-environmental action // Proceedings of XXXI International scientific conference: «Science of the future». Morrisville, Lulu Press., 2018, New York, P. 147-150.
3. Asghar, M. The role of locus of control in pro-environmental attitude and behavior in youth // Peshawar Journal of Psychology and Behavioral Sciences. 2016. 2(2). P. 263-274.
4. Blankenberg A.-K., Alhusen, H. On the Determinants of Pro-Environmental Behavior – A Guide for Further Investigations // CEGE Discussion Paper. 2018. 350. URL : <https://ssrn.com/abstract=3186089>. (дата звернения: 26.08.2019).
5. Cleveland M., Kalamas M., Laroche M. It's not Easy Being Green»: Exploring Green Creeds, Green Deeds, and Internal Environmental Locus of Control // Psychology & Marketing. 2012. 29(5). P. 293–305.
6. Kollmuss A., J. Agyeman. Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? // Environmental Education Research. 2002. Vol. 8, No. 3. P. 239-250.

СЕКЦІЯ 10. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Кіпаренко О. Л., аспірантка кафедри соціальної допомоги
та практичної психології

*Одеський національний університет
імені І. І. Мечникова
м. Одеса, Україна*

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дисфункція сенсорної інтеграції є проблемою, з якою зустрічаються спеціалісти – нейропсихологи, дефектологи, психологи, неврологи та педагоги. Зростає кількість дітей, які прийшли до школи не отримавши свого часу якісної корекційної допомоги та які згодом не мають можливості об'єктивно сприймати шкільний матеріал.

Спеціальної літератури стосовно даної теми недостатньо, діагностика і корекція порушень обробки та інтеграції сенсорних сигналів остаточно не визначена фахівцями. В МКХ-10 діагноз дисфункція сенсорної інтеграції не виділяється. Розглядається питання про включення її до DSM-6. Поки що в МКХ-10 визначена одна з форм дисфункції сенсорної інтеграції – диспраксія (F82-специфічні розлади розвитку моторної функції).

Джин Айрес (психолог, ерготерапевт, США) вперше визначила поняття сенсорна депривація, яка пов'язана із порушенням сенсорних відчуттів, сенсорна обробка інформації. Айрес визначила, що таке сенсорна інтеграція, її загальні принципи та положення, важливість в розвитку дитини.

Далі тему розвинула Керол Сток Крановиць, американський спеціаліст з навчання та розвитку дітей. Крановиць запропонувала ефективні техніки і вправи для вирішення сенсорних проблем у школі і дома. Ліндси Біль розробила основні принципи сенсорної дієти для дітей з гіпер і гіпочутливістю до сенсорних стимулів.

Темою займалися вітчизняні науковці: Заплатинська А. розкрила поняття сенсорної інтеграції у корекційній педагогіці, використання його у міжгалузевих дослідженнях та впровадження його в корекційній роботі та в педагогічній діяльності. Климов Т.М. і Козак М.Я. Фаласеніди Т.М. вивчали питання впровадження сенсорної інтеграції у наданні корекційних послуг дітям з особливими потребами, а також пошук новітніх науково доказових технологій у закладах середньої освіти. Вілчаковська Н.К., Стахова Л.Л. вивчали корекційну спрямова-

ність навчання та виховання дітей за допомогою методів сенсорної інтеграції. Дубовик К.В., Марценковський І.А. вивчали питання сенсорної інтеграції при порушеннях рухових спектрів у дітей з РАС.

Але досі не визначені особливості корекційної роботи для школярів зі складностями навчання у школі та дисфункцією сенсорної інтеграції одночасно.

На базі Центру практичної нейропсихології (Одеса) в період з 1.07.2018 г. по 1.07.2019 г. було проведено 82 нейропсихологічних обстеження школярів вікової категорії від 7 до 12 років. Проблеми, озвучені батьками, з якими вони звернулися до нейропсихолога наступні: неуважність – 75 (91%), непосидючість – 70 (85%), труднощі з листом – 50 (60%), труднощі з читанням – 63 (77%), стомлюваність – 25 (30%), повільність – 38 (46%), гіперактивність – 42 (51%), труднощі концентрації уваги – 80 (98%), байдужість до поганих оцінок – 12 (15%), відсутність бажання вчитися – 37 (45%), неуважність – 44 (54%), погана пам'ять – 21 (26%), інші складності – 16 (20%).

Разом зі стандартною анкетую-опитуванням по вивченню дитини батькам була видана анкета-опитувальник з питань порушення у дитини процесу обробки сенсорної інформації. За результатами анкети було виявлено, що у 51 (62%) дитини відбувається порушення процесу обробки інформації, а саме:

- порушення модуляції відчуттів – 34%
- порушення вміння розрізняти відчуття – 21%
- рухові порушення – 60%.

Важливим виявилось те, що у більшості досліджуваних за результатами нейропсихологічного обстеження була виявлена недостатня сформованість кінетичного, кінестетичного і оптико-просторового факторів організації руху.

Таким чином, ми прийшли до висновку, що корекційну програму дітей необхідно будувати таким чином, щоб в неї були включені вправи з подолання дисфункції в сенсорної інтеграції.

Сенсорна інтеграція:

- є несвідомим процесом, що відбувається в головному мозку (ми не замислюємося про неї, як не замислюємося про дихання);
- організовує інформацію, отриману за допомогою органів почуттів (смак, вигляд, звуки, запах, дотик, руху, вплив сили тяжіння і положення в просторі);
- наділяє значенням відчуття, які ми відчуваємо, фільтруючи інформацію і відбираючи те, на чому слід сконцентруватися (наприклад, слухати вчителя і не звертати увагу на вуличний шум);
- дозволяє нам осмислено діяти і реагувати на ситуацію, в якій ми знаходимося (адаптивна відповідь);
- формує базу для теоретичного навчання і соціальної поведінки.

Враховуючи результати обстеження та основні напрямки роботи науковців і спеціалістів з сенсорної інтеграції нами було визначено

базові положення рекомендованої корекційної роботи для школярів зі складностями навчання у школі та дисфункцією сенсорної інтеграції одночасно:

1. *Рухова програма.* Більшість вправ проводити на полу. Вони будуть спрямовані на розвиток посадки голови відносно тіла (що і буде основою правильної осанки) і здібностями користуватися правою-лівою сторонами та верхньою і нижньою частинами тіла в різних варіантах (що і буде основою координації). Спочатку дитина повинна виконувати прості вправи і згодом переходити до більш складних. Рухова програма розробляється для кожної дитини окремо. Прикладом можуть бути вправи «повітряний млин», «гусениця», «цікава гусениця», «восьминіг», «рибка», «ящірка» тощо.

Також до рухової програми повинні бути обов'язково включені кінезіологічні вправи комплексу «Гімнастика для мозку» Пола та Гейла Деннісонів.

Рухові вправи треба виконувати щоденно від 10 до 15 хвилин на протязі від 6 до 12 місяців.

2. *Впровадження сенсорної дієти.* Термін «сенсорна дієта» придуманий Patricia Wilbarger. Це є ретельно структурований індивідуальний план занять і процедур. Вони забезпечують введення сенсорних стимулів, які необхідні людині, щоб залишатися зосередженим і організованим протягом дня.

Результати сенсорної дієти настають негайно і в сукупності. Впливи, що збуджують дитину або заспокоюють її, ефективні не тільки на певний момент, вони протягом тривалого часу фактично допомагають розбудовувати нервову систему дитини так, щоб він міг краще:

- переносити незнайомі відчуття, бути терпимим в складних для нього ситуаціях;
- регулювати настороженість і збільшити обсяг уваги;
- обмежити сенсорний пошук і відходити в сенсорні поведінки (само-стимуляції);
- сприймати будь-які зміни з меншим стресом.

Викладена вище інформація свідчить про те, що теорія і практика світових та вітчизняних спеціалістів з сенсорної інтеграції допомагає зрозуміти, пояснити і скласти подальшу корекційну програму для учнів зі складнощами навчання в школі і дисфункцією сенсорної інтеграції одночасно. Цей матеріал ми можемо використовувати для того, щоб зрозуміти, як дитина компенсаторно може використовувати різні сенсорні стимули для того, щоб поліпшити свій рівень уваги, зменшити вплив стресу, збільшити самоконтроль та продуктивність навчання.

Література:

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес. – М. : «Теревинф», 2013. – 272 с.

2. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. М.: Наука, 1990. – 496 с.
3. Кислинг Улла. Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / Улла Кислинг; под ред. Е.В. Клочковой; [пер. с нем. К.А. Шарп]. – Москва : Теревинф, 2010. 227 с.
4. Керол Сток Крановиц. Разбалансированный ребенок. С.-П.: Редактор, 2012. – 379 с.
5. Bundy Anita C. Sensory integration : theory and practice / Anita C. Bundy, Shelly J. Lane, Elizabeth A. Murray. – Philadelphia : F. A. Davis, 2002. – 496 p.
6. Richardson P.K. etal. Performance of preschooler son the pediatric clinical test of sensory interaction for balance / P.K. Richardson, S.W. Atwater, K.T. Crowe, J.C. Deitz //Am. J. Occupational Ther. 1992. Vol. 46. Iss. 9. P. 793–800.

СЕКЦІЯ 11. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Зубіашвілі І. К., кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії організаційної та соціальної психології

Слободяник Н. В., кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії навчання імені І. О. Синиці

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

ЕКОНОМІЧНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Ускладнення та нестабільність соціально-економічного середовища життєдіяльності сучасної людини виводять на перший план проблему її економічного самовизначення на різних життєвих етапах в процесі економічної соціалізації. Інтерес до досліджень проблеми економічного самовизначення особистості обумовлений швидкими змінами соціально-економічних умов у суспільстві, які ставлять людину перед вибором свого місця в системі економічних відносин. Саме якість економічного самовизначення визначає ступінь економічної активності людей не лише в галузі стратегій споживання, але й в соціальній практиці організації життя в цілому.

Усе більш наполегливе звернення дослідників до феномену самовизначення пояснюється необхідністю глибше проникнути в сутність процесу формування особистості в цілому, економічному розвитку особливо.

Дослідження теорії економічного самовизначення особистості базується на вивченні фундаментальних праць про особистість як особливий соціально-психологічний феномен (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, О. Брушлінський, А. Асмолов, Л. Божович, Л. Виготський, І. Зімя, О. Леонтьев, О. Петровський, С. Рубінштейн); особистісне самовизначення (М. Гінзбург, В. Сафін, О. Чернишов). Важливими для нас є дослідження економічної свідомості великих соціальних груп (А. Журавльов, Т. Ємельянова, А. Купрейченко, В. Позняков, О. Лебедев, Т. Стефаненко, О. Донцов, Т. Фоломєєва, О. Мельникова) [1; 2; 3].

У класичній психології поняття «самовизначення» використовується досить часто. Можна виокремити декілька наукових підходів до дослідження проблеми самовизначення: філософський, соціологічний, психологічний.

Виокремлення різних видів самовизначення відбувається в залежності від того, в яку сферу суспільного життя включається людина. Так, виокремлюють сімейне, професійне, релігійне, політичне, економічне самовизначення [5].

Методологічною основою *психологічного* підходу до розгляду проблеми самовизначення людини в соціальному середовищі є праці С. Рубінштейна, який вважав самовизначення моментом самодетермінації, тому що в ньому виражається активна природа суб'єктивного, тобто внутрішніх умов, через які переломлюється зовнішній вплив. Положення, запропоновані С. Рубінштейном, розвивала К. Абульханова-Славська, на думку якої, самовизначення є усвідомленням особистістю своєї позиції, яка формується всередині координат системи відносин [1; 4].

У зарубіжній психології проблема самовизначення досліджується, передусім, у руслі питань визначення специфіки особистої ідентичності. З точки зору Е. Еріксона, самовизначення є пошуком Я-ідентичності, яку автор трактує як тотожність індивіда самому себе. У працях Е. Фромма самовизначення виступає як процес вільного вибору людиною цінностей і цілей власної життєдіяльності та засобів їх реалізації. Образ людини, що самовизначається, описав у феноменологічній концепції К. Роджерс. На думку вченого, потреба людини в актуалізації – збереженні та максимальному прояві закладеної природою індивідуальності, розвитку власного внутрішнього потенціалу – забезпечує становлення її як особистості, яка функціонує повноцінно. Основою такого розвитку є довіра до власного внутрішнього досвіду, виключно позитивне ставлення як до інших, так і до себе [4; 6].

Більшість сучасних авторів вирішують проблему самовизначення особистості у віковому аспекті (Л. Божович, І. Дубровіна, О. Мудрік, Д. Фельдштейн). Найбільш повно проблема особистісного самовизначення у віковому аспекті досліджувалася Л. Божович. При характеристиці соціальної ситуації розвитку старшокласників, у якості афективного центру життєвої ситуації в цьому віковому періоді, вона називає самовизначення вибором подальшого життєвого шляху. У своїх працях Л. Божович вказує, що самовизначення є особистісним новоутворенням старшого шкільного віку, яке пов'язане з усвідомленням себе як члену соціуму, з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини, готової вирішувати проблеми свого майбутнього. В межах цього підходу продовжила дослідження самовизначення особистості Т. Снегірьова. В своїх працях авторка визначила, що самовизначення особистості – це системне новоутворення, інтенсивне формування якого відбувається в

юнацькому віці. Як і Л. Божович, Т. Снегірьова пов'язує процес самовизначення старшокласника з потребою зайняти внутрішню позицію дорослої людини, яка виникає в учнів наприкінці навчання в школі [2].

Отже, як показав аналіз наукової літератури, більшість авторів розглядають самовизначення як усвідомлення особистістю своїх можливостей, здібностей, потреб, бажань, інтересів відносно стійких характерологічних цілей, співвіднесення їх з вимогами, які пред'являє соціальна ситуація, на основі чого здійснюється постановка цілей. Багато психологів підкреслюють активну роль самого суб'єкта діяльності.

Одним із перспективних підходів до розуміння самовизначення людини, є підхід, який розроблявся в контексті теорії психологічних систем. Згідно цієї теорії, здатність особистості до самовизначення пов'язана з можливістю самостійно змінювати, формувати свій образ життя.

Самовизначення особистості має процесуальну та результативну характеристику, що розуміється як результат засвоєння та прояв смислових особистісних утворень і простежується у зміні та розвитку особистості й може мати форму самостійної активності особистості, спрямовану на формування та використання смисложиттєвих орієнтацій [6].

Теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу визначити, що економічне самовизначення (як вид самовизначення) є центральним механізмом становлення особистісної зрілості, що полягає в усвідомленому виборі людиною свого місця в системі економічних відносин суспільства.

Економічне самовизначення – це пошук оптимальної для особистості позиції в системі економічних відносин і способу існування в економічному житті. Разом з цим підтверджується взаємозв'язок та взаємоопосередкованість процесів економічного та професійного самовизначення.

Поняття «економічне самовизначення» як вид самовизначення пов'язане з такою категорією як «економічна соціалізація». В рамках суб'єктно-діяльнісного підходу економічне самовизначення розуміється як специфічна активність суб'єкта в процесі орієнтування в економічній дійсності, постановці специфічних задач, плануванні економічних складових життєдіяльності.

З одного боку, економічне самовизначення є процесом, динамічним явищем, діяльнісним актом або системою актів. Але в той же час воно проявляється в якості стабільного, статичного стану особистості, пов'язаного з усвідомленням суб'єктом власної позиції в сучасному економічному просторі, з отриманням ним стійкої системи ціннісних орієнтацій і ставлень. У зв'язку з цим економічне самовизначення є особистісним утворенням людини як системи, що саморозвивається та

забезпечує її вихід із стану хаосу та нестійкості. Отже, економічне самовизначення розглядається в якості довгого безперервного процесу, результатом якого є утворення певної особистісної якості.

На основі досліджень О. Бондаревської, О. Латухи, О. Мудріка, В. Мухіної, Т. Снегіррової, Е. Еріксона можна стверджувати, що економічне самовизначення представляє собою процес і результат отримання особистістю економічної ідентичності [6].

Виходячи з особливостей феномену економічного самовизначення, ми припускаємо, що економічне самовизначення старшокласника виконує такі функції: *інформативно-оціночну, рефлексивно-сміслову, регулятивно-прогностичну*. Сутність економічного самовизначення особистості проявляється в його структурі, яка представлена такими компонентами: *когнітивним, ідентифікаційним, діяльним*, які знаходяться в тісному взаємозв'язку та виступають в якості інтегративного утворення, в якому, з одного боку, всі складові є єдиним цілим, а з другого боку, кожен є досить автономним.

Отже, економічне самовизначення розглядається нами, з одного боку, в якості процесу усвідомлення особистістю власної економічної ідентичності, а з іншого боку, в якості результату – особистісної якості, що забезпечує готовність суб'єкта до активного проектування та прогнозування власної життєдіяльності в сучасному соціально-економічному просторі.

Перспективним напрямом дослідження є виявлення критеріїв і рівнів сформованості економічного самовизначення особистості.

Література:

1. Абульханова-Славская А. С. Деятельность и психология личности. М: Наука, 1980. 335 с.
2. Гинзбург М. Р. Психология личностного самоопределения : дисс.... доктора психологічних наук. М. 1996. 450 с.
3. Журавлев А. Л. Особенности экономического сознания работников предприятий разных форм собственности. Проблемы экономической психологии. Т. 1. М. : ИП РАН. 2004. С. 167-204.
4. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Экономическое самоопределение: теория и эмпирическое исследование. М. Изд-во «Институт психологии». 2003. 480с.
5. Сапожникова Р. Б. Анализ понятия идентичности : теоретические и методологические основания. Вестник ТПУ, 2005. № 1. С. 185-182.
6. Сафин В. Ф. Психология самоопределения. Свердловск. 1996. 260 с.

Гльїна Ю. Ю., кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах

Бунтовська М. О., магістр соціально-психологічного факультету

*Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ РОДИННИХ ВІДНОСИН ЯК УМОВИ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ОСОБИСТОСТІ РЯТУВАЛЬНИКА

Суспільство зацікавлене у створенні умов для забезпечення продуктивного функціонування сімейної системи, успішність якої багато в чому визначена якістю шлюбно-сімейних та дитячо-батьківських відносин. Будучи соціальним інститутом, сім'я визначає його і здатність демографічного зростання населення у кожному наступному поколінні. Для кожної людини життя починається в сім'ї, родина, що оточує особистість, формує її майбутнє, вчить встановлювати стосунки з оточуючими, передає свій власний досвід новому поколінню. Саме за зразком батьків або вихователів людина буде свою власну родину, яка буде її підтримувати та надавати впевненості у своєму майбутньому. Родина – це базовий інститут відтворення людських поколінь, їх первинної соціалізації. Сімейні стосунки є важливим елементом психологічного благополуччя особистості.

Останній сплеск активності у вивченні родинних відносин припадає на середину 90-х років ХХ століття, коли науковці зосередили свою увагу на вивченні питань подружньої сумісності в плані особистісних характеристик, а також рольових і ціннісних орієнтацій (К. Вітек, Т. Галкіна, Д. Ольшанський, Б. Петухов та ін.). Багато досліджень присвячено проблемі орієнтацій подружжя у сфері сімейних ролей (Є. Антонюк, В. Матина, М. Обозов та ін.). На необхідність врахування змін, що відбуваються в сім'ї на різних стадіях її життя, вказують роботи Ю. Альошина, А. Волкова, Т. Мішина та ін. На сьогодні вивчення сім'ї широко представлене у психологічній літературі (А. Варга, Л. Лічко, А. Ейдемелер), різні аспекти глобалізації та сім'ї висвітлені у роботах У. Бека, Д. Бела, Ю. Габермаса, М. Кастельса, Т. Нобля, Т. Парсонса, К. Слан, К. Слечкі, Е. Тоффлера.

Фомюк Г.А. і Кудіна О.А. вважають, що існує певний зв'язок між місцем і характером роботи людей і ступенем проблемності їхнього подружнього життя. Дослідники передумов виникнення невдалого подружнього життя виокремлюють певні професійні групи за ступенем тяжкості проблем у їхньому подружньому житті. До особливої групи вони віднесли правоохоронців та військовослужбовців [5]. Зокрема, до таких груп також можна віднести і рятувальників. Емоційна напруга

рятувальника постійно присутня в його житті, починаючи з процесу адаптації, закінчуючи ліквідацією наслідків надзвичайних ситуацій. Постійний стрес, відповідальність за прийняття рішень, ризик, небезпека – всі ці фактори негативно впливають на стан сімейних відносин

Сім'я – мала соціальна група, – зазнає певних динамічних перетворень, пов'язаних, головним чином, з перебігом життя індивідів. У розвитку кожної сім'ї можна виділити кілька фаз: початкова фаза подружнього життя – до народження першої дитини; три батьківські фази, що охоплюють періоди зростання й виховання дітей; фаза, коли діти стали соціально зрілими й відокремлюються від батьків; пенсійне подружжя. Перехід з однієї фази в іншу характеризується зміною структури сім'ї, її функцій, перебудовою внутрішньосімейних стосунків і взаємодії відповідно до нових завдань, що постають у різні періоди сімейного життя [2]. Сучасні негативні тенденції в розвитку інституту сім'ї, нестабільність шлюбів, руйнування сформованих морально-етичних норм і традицій негативно позначаються на суспільній і особистісній значущості сім'ї та впливає на якість життя особистості. У суспільстві активно йдуть процеси соціальної диференціації на групи, що відрізняються ціннісними пріоритетами. З іншого боку, у важких життєвих умовах саме сім'я протистоїть соціальній напруженості та є для особистості центром розвантаження [цит. 2]. У разі порушення нормального її функціонування страждає ритм життя особистості та її оточення. Ця дисфункція може прямо впливати на виконання професійних обов'язків рятувальників і мати негативні наслідки. Передумовою нормального виконання функціональних обов'язків є психічне здоров'я. Розлад у сімейних відносинах тягне за собою дезорієнтацію у житті, хвилювання та невпевненість у собі. Родина як «первинний осередок суспільства» має найбільший вплив на якість життя, благополуччя, психологічне, а часто і фізичне здоров'я її членів, виховання дітей. Тут отримують перші і найстійкіші уявлення про всі аспекти приватного і суспільного життя, моральні цінності, моделі поведінки.

Поняття «якість життя» є одним з найскладніших для вивчення характеристик суспільства [4]. Це сумарна характеристика фізичного, психологічного, соціального, емоційного та матеріального благополуччя людини, основана на її суб'єктивному сприйнятті [4]. До сукупності головних індикаторів якості життя відносять: рівень охорони здоров'я та якості початкової освіти, фінансування розвитку людського капіталу, демографічні зрушення. Загалом, якість життя – це комплексна характеристика задоволення матеріальних і культурних потреб людей, умов життєдіяльності, що склались, вільного розвитку суспільства в цілому і окремої людини, її психологічного благополуччя.

Психологічне благополуччя є одним із ключових елементів психічного та психологічного здоров'я та життя людини, яке може виступати

критерієм якості існування особистості. Поняття феномена «психологічне благополуччя особистості» розглядається як системна якість людини, що набувається нею у процесі життєдіяльності та виявляється в переживанні смислової наповненості свого життя і дозволяє актуалізувати свої індивідуально-психологічні можливості для досягнення внутрішніх, соціально орієнтованих.

Під час вивчення феномену «психологічне благополуччя особистості» сформувалися два погляди: гедоністичний та евдемоністичний. У гедоністичному підході акцент робиться на суб'єктивному благополуччі, яке надає особливого значення таким конструктам, як щастя, позитивний афект, низький негативний афект і задоволеність життям [3]. Евдемоністичний підхід акцентує увагу на особливостях особистості, необхідних для позитивного функціонування, її розвитку, і тому його можемо визначити як особистісно-психологічний.

Ціннісне ставлення особистості до сім'ї формується під впливом цілої низки об'єктивних і суб'єктивних факторів соціалізації, серед яких важливу роль відіграють ставлення до родини в суспільстві, модель взаємовідносин в батьківській родині, соціальна приналежність, стать, індивідуальні особистісні особливості та ін. Виникає необхідність у комплексному науковому вивченні впливу цих факторів на стан сім'ї, благополуччя її членів, в системі ціннісних орієнтацій особистості, що сприятиме кращому розумінню механізмів формування системи ціннісних орієнтацій в цілому. Система ціннісних орієнтацій сім'ї не є сталою протягом усього її життєвого циклу. Загальносімейні цінності не завжди включають у себе ціннісні орієнтації кожного з подружжя. Діапазон ціннісних орієнтацій окремих осіб родини може бути вузьчий або ширший від загальносімейних. Чим ширший обсяг індивідуальних цінностей подружжя, тим більше в них можливостей для взаєморозуміння, тобто для єдності. Численні дослідження засвідчують досить складну, багатокомпонентну структуру феномена ціннісних орієнтацій. Для розкриття механізму реалізації ціннісних орієнтацій залучається й поняття «відносини». Згідно з теорією відносин, ціннісні орієнтації – це конкретні прояви ставлення особистості до середовища, а також система настановлень, яка регулює поведінку особистості. Регулятором поведінки індивіда є система фіксованих настановлень, система відносин, ціннісна орієнтація. Серед фіксованих настановлень є такі, що мають власну вагу. Саме вони і є відносно стійкою системою фіксованих настановлень чи ціннісною орієнтацією особистості [1]. Якість родинних відносин можна розглядати як фактор становлення ціннісних орієнтацій особистості. Компонентами цього аспекту можуть бути: динаміка міжособистісних взаємин та їх оцінка, обговорення особистих проблем, рівень довірчості у спілкуванні, рівень конфліктності, оцінка самопочуття у взаєминах тощо.

Цінності і ціннісні орієнтації є мотиваторами поведінки людини. Взаємостосунки в родині, перш за все, впливають на комфорт та якість

життя, благополуччя особистості, а в подальшому на стосунки з оточуючими та ефективність професійної діяльності. Незадоволення рівнем якості життя, сімейними стосунками, або їх відсутністю, низький рівень благополуччя – це все може фатально вплинути на роботу рятувальника під час ліквідації надзвичайної ситуації, що може призвести до незворотних наслідків. Тому ми вважаємо, по-перше, провести дослідження впливу якості життя та сімейних стосунків на рівень благополуччя рятувальників. По-друге, враховуючи те, що система ціннісних орієнтацій у кожного різна, але родина в цій системі відіграє ключову роль, є доцільним вивчити місце сім'ї в системі ціннісних орієнтацій рятувальників у порівнянні з представниками неризиконебезпечних професій.

Література:

1. Битуева А.В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций. [Электронный ресурс]. – 2000. – № 3. – Режим доступа: <http://credonew.ru/content/view/184/25/>.
2. Ільїна Ю.Ю. Вплив родинної атмосфери на виникнення стресу / Збірка наукових праць «Проблеми екстремальної та кризової психології», Вип.14 частина II; Харків, 2013. – С. 110-115.
3. Олєфір В.О. Інтелектуальні та особистісні передумови саморегуляції вибору копінг-стратегій. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(26), Issue: 50, 2015.
4. Романюк І.П. «Якість життя» як соціально-економічна категорія та об'єкт статистичного дослідження // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Серія: Економіка. № 157. – 2014.
5. Фомюк Г.А., Кудіна О.А. Невдале подружнє життя: теоретичні та практичні аспекти психологічного діагностування і консультування. – К. : Оріони, 2004. – 144 с.

Саранча І. Г., кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології та соціальної роботи

Пастух Н. С., студентка IV курсу
Навчально-наукового інституту педагогіки

*Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА МОДЕЛЬ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА СЛУХУ ТА ЗБЕРЕЖЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ І В УМОВАХ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЦЕНТРУ

Діти з порушеннями психофізичного розвитку в залежності від складності дефекту і порушення пізнавальної сфери навчаються чи в спеціальних закладах освіти, чи в інклюзивному просторі.

Щоб цілеспрямовано впливати на соціалізацію дітей із порушеннями психофізичного розвитку, важливо стимулювати допитливість до навчальної діяльності, будувати процес навчання на основі співпраці з дорослими та позитивної мотивації. Важливо прищепити дітям самостійність, але при цьому надавати підтримку за потребою. Навчити дітей планувати свою діяльність, визначати цілі навчальної діяльності і передбачити результат. Вибудовувати навчальну діяльність з таким розрахунком, щоб в процесі роботи виникали нові питання, а завдання змінювалися з такою ж періодичністю. Оцінка педагога повинна відноситися не до здібностей дитини, а до тих зусиль, які докладає дитина при виконанні завдання. Необхідно пам'ятати, що правильніше буде порівнювати успіхи дитини не з успіхами інших, а з його колишніми результатами [2, с. 34-35].

Серед умов, що сприяють розвитку соціалізації у дітей дошкільного віку із ДЦП та порушенням зору та слуху із збереженим інтелектом, більшість науковців виділяють гру і бесіду з педагогом або батьками. В процесі гри та бесіди педагог передає дитині не тільки засоби і способи пізнавальної діяльності, а й розвиває мотивацію до навчання, через показ власного ставлення до навчальної діяльності. За участю педагога діти із ДЦП та з порушенням зору та слуху мають можливість звернутися за допомогою, виправити помилки, вибрати завдання відповідного рівня складності.

Важливою умовою формування навичок соціальної взаємодії є вміння правильно використовувати ігрову ситуацію. Сформувані соціальні навички можна за допомогою прийому дидактичної гри. При включенні дитини в ситуацію дидактичної гри зростає інтерес до

навчальної діяльності, підвищується працездатність. Хорошим прикладом дидактичної гри є зміна ролей, можливість прийняти відповідальність за чужу діяльність [1, с. 23-26].

Діти з ДЦП із порушенням зору та слуху швидко стомлюються від однотипної і тривалої роботи. Тому краще урізноманітнити вправи, але все-таки якщо необхідно виконати велику кількість однотипної роботи, потрібно включити її в ігрову діяльність, в якій заплановані завдання виконуються вже не просто так, а для досягнення ігрової мети. З цією ж метою можна включити ігри з елементом змагання, де дії виконуються в певній послідовності і з певними правилами і будь-яка наступна дія залежить від попереднього людини [3, с. 50-51].

Для позитивної соціалізації необхідно організувати діяльність дітей – ігрову або навчальну. У цих видах діяльності діти можуть показати себе. Дітей необхідно залучити до змагальної діяльності в іграх і на заняттях. Тому що, ігри мають змагальний момент, акцентують увагу дитини на власних якостях і перевагах, так само допомагають бути конкурентно спроможним, дитина орієнтується на оцінку оточуючих і тим самим мотивує себе на навчальну діяльність. Саме тому для формування успішної соціалізації важливо внести елемент гри.

Соціальна реабілітація в умовах реабілітаційних центрів сприятиме соціалізації дітей з ДЦП із порушеннями зору та слуху із збереженням інтелектом за таких умов:

1. Систематичне та глибоке психолого-педагогічне вивчення кожної дитини як до початку проведення курсу комплексної реабілітації, так і протягом усього терміну її здійснення

2. Складання програми соціалізації дітей з урахуванням усіх компонентів соціалізації.

3. Включення та чітке дотримання індивідуального підходу в реалізації програми соціалізації дітей.

4. Опанування методами соціалізації дітей усіма педагогічними працівниками центру соціальної реабілітації.

5. Усвідомлення дітьми впливу власних психофізичних порушень на їхню життєдіяльність взагалі.

6. Єдність в діях і здійсненні соціалізації дітей з боку фахівців центру комплексної реабілітації, родини та громадськості.

7. Забезпечення можливості отримання необхідних послуг з комплексної реабілітації протягом усього життя.

Метою системи корекційних занять для дітей з ДЦП із порушенням слуху та мовлення із збереженням інтелектом у умовах реабілітаційного центру є створення умов для формування навчальної готовності та подальшої соціальної адаптації в освітньому середовищі.

Завдання системи корекційних занять:

1. Формувати навчально – пізнавальні мотиви;

2. Сприяти формуванню позитивної мотивації для подальшої соціалізації;

3. Розвивати вищі психічні функції (увага, пам'ять, мислення, сприйняття, уяву) і формувати їх довільність;

4. Формувати комунікативні навички співпраці в спілкуванні з однолітками, необхідні для успішної соціалізації;

5. Підвищувати впевненість в собі і розвивати самостійність;

6. Формувати самосвідомість і адекватну самооцінку;

7. Забезпечувати атмосферу емоційного прийняття, знижує почуття неспокую і тривоги в ситуаціях навчання і спілкування;

Поставлені завдання розглядаються як єдиний комплекс, тому що тільки цілісний вплив на особистість дитини приведе до стійкої позитивної зміни (або формування певних соціально-психологічних компонентів).

Корекційна робота будується на наступних принципах:

1. Єдність діагностики і корекції. Даний принцип відображає комплексність і цілісність всієї роботи і полягає: по-перше, в попередньому діагностичному дослідженні з метою утвердження напрямки і завдань розвитку, а по-друге, у відстеженні динаміки результатів для отримання найбільш достовірної інформації про ефективність роботи.

2. Принцип нормативності розвитку. Принцип вказує на врахування психофізичних особливостей дитини молодшого шкільного віку з порушеннями зору та слуху.

3. Принцип системності і послідовності. Важлива роль приділяється безперервності та регулярності всієї роботи.

4. Діяльності принцип корекції. Відображає специфіку програми через провідну діяльність – ігру [4, с. 11-12].

Реалізація системи корекційних занять відбувається протягом року. Зустрічі відбуваються один раз тиждень. Кількість занять – 32.

Отже, основною метою корекційної роботи у процесі комплексної реабілітації дітей з ДЦП із порушеннями зору та слуху із збереженим інтелектом є адаптація дітей до майбутнього життя у соціумі. Формування та використання дітьми основних соціальних та освітніх умінь і навичок є обов'язковою умовою, виконання якої обумовлює рівень їх якості життя.

Література:

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. Вищ. навч. закл.] / О.В. Безпалько – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Кривошлик Ю. Сучасні методи фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, хворих на церебральний параліч: версії, теорії, суперечки (огляд літератури) / Ю. Кривошлик // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2013. – № 2. – С. 157-163.
3. Макаренко І. Комплексна програма соціально-педагогічної підтримки батьків і дітей «Щаслива родина» / І. Макаренко // Імідж

- сучасного педагога: наук.-практ. освітньо-популярний часопис. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2007. – № 4. – С. 34–38.
4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с. Друге видання.

Спринська З. В., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри практичної психології

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

ЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА

Сьогодні проблема толерантності набула особливої актуальності у зв'язку із процесом глобалізації, що зіштовхує релігійні, національні і етнічні ідентичності різних культур та народів. Формування сучасного громадянського суспільства неможливе без усвідомлення фундаментальних цінностей демократії. Однією з таких цінностей є толерантність.

Інтеграція нашої країни до європейського співтовариства супроводжується труднощами у системі взаємовідносин громадян різних етносів. Більше того – підсилюється роль стереотипів пострадянського простору – «мені повинні, зобов'язані». Як наслідок міжетнічні контакти можуть бути представлені у таких формах, як геноцид, асиміляція, сегрегація та інтеграція. Власне процес інтеграції є найбільш толерантним механізмом співіснування та сумісності різних етнічних груп.

Особливо чутливою до питання етнічної толерантності є студентська молодь. Зокрема, інтеграція в європейський освітній простір, розширення міжнародних контактів та підписання міжнародних угод в галузі освіти поступово приводить до збільшення іноземних студентів, які навчаються в вітчизняних вузах та українських студентів, які навчаються за кордоном, що, у свою чергу, актуалізує питання толерантності серед студентської молоді стосовно представників інших етнічних груп.

У науковій літературі толерантність розглядається, перш за все, як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм, вірувань і відмова від зведення цього різноманіття до однаковості або до переваги якоїсь однієї точки зору [цит. за: 1]. Таким чином,

толерантність можна вважати однією з важливих складових психологічної культури особистості.

На думку етнопсихолога Г.У. Солдатової «етнічна нетерпимість – реально значуща форма прояву кризових трансформацій етнічної ідентичності. Основою етнічної нетерпимості є підвищена чутливість до осіб інших національностей. Вона може виражатися в широкому діапазоні – від легкого дискомфорту і роздратування, що не реалізуються в поведінці, до різних форм негативної поведінки і навіть вибухів обурення і ненависті» [2].

Етнічна толерантність – здатність людини проявляти терпіння до малознайомого способу життя представників інших етнічних спільнот, їх поведінки, національних традицій, звичаїв, почуттів, думок, ідей, вірувань тощо.

Дослідження студентського віку підтверджує, що він має свої психолого-вікові особливості, які проявляються в відкритості, сугестивності, відсутності життєвого досвіду. Поділяючи думку Хазратової Н. про період від 16 до 22-23 років як «найбільш рішучий», слід зазначити, що він багато в чому визначає все майбутнє, і є інтенсивним періодом роботи людини над собою як особистістю, періодом освіти, залучення до людської культури і виокремлення себе в ній [3]. Поглиблене вивчення життєдіяльності та особистості студентів вузу свідчать, що пізнавальна діяльність в даному віці є визначальною, і студенти свідомо ставлять мету свого вчення, вибирають форми і методи, оцінюють успішність своєї праці.

У сучасному світі, наскрізь пронизаному незліченними та різноманітними міжкультурними комунікаціями, вже сьогодні стає практично неможливо повністю уникнути контактів між різними культурними традиціями і стилями. Міжкультурність передбачає і встановлення контактів з представниками різних національностей. Тим не менш, до сих пір залишається не до кінця вирішеним питання впливу різних умов на розвиток етноідентичності, зміна її когнітивного та афективного компонентів в процесі короткострокової і тривалої міжкультурної взаємодії та в умовах монокультурною середовища.

Формування етнічної толерантності студента пов'язане з усвідомленням себе як представника конкретного народу з його характерними рисами (етнічна ідентичність). В основі етнічної толерантності студентів лежить прийняття культурних і національних особливостей людини, здатність незалежно від етнічної приналежності до конструктивної співпраці і діалогу, вміння і бажання вислухати свого співрозмовника, поглянути на ситуацію очима іншої людини.

Особливу увагу, на наш погляд, слід приділити проблемі формування психологічної готовності студентів як майбутніх фахівців до толерантного спілкування, яке виступає як цілісний прояв всіх сторін особистості. Психологічна готовність до міжетнічного толерантного

спілкування, крім усього іншого, також є істотним критерієм професійної діяльності і важливою якістю фахівця у сфері «людина-людина».

Сьогодні прийняття чи неприйняття молоддю представників інших національностей, толерантне ставлення до відмінностей між людьми, готовність поважати ці відмінності залежить від багатьох чинників, якот: вплив найближчого оточення, цінності особистості і суспільства, виховання, менталітет тієї країни, в якій людина виросла, характер конкретної соціально-політичної ситуації в суспільстві, історія міжетнічних взаємин та ін. Динаміка міжетнічного спілкування в українському суспільстві, зокрема у студентському середовищі, актуалізує важливість проблеми етнічної толерантності.

Для формування толерантності необхідне відкрите спілкування, свобода у переконаннях, а, щодо етнічної толерантності – це сприйняття іншого – як самого себе – без будь-яких упереджень чи звинувачень.

Негативна соціально-психологічна установка стосовно інших етносів може бути стереотипом та завадити адекватному сприйняттю «Інших» [1]. Крайньою та негативною формою сприйняття інших етносів є ксенофобія, як неприязнь до іноземців.

Основною умовою етнічної толерантності, розуміння і прийняття інших культур є формування етнокультурної компетентності. Толерантність є однією з необхідних умов ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця. В процесі навчання студент набуває початкові навички не тільки професійного, але й соціального спілкування, засвоює як документально закріплені, так і неписані норми, які прийняті в тому чи іншому професійному співтоваристві, тобто опановує основи культури толерантної поведінки, толерантної особистості.

На наш погляд, робота, спрямована на формування етнічної толерантності в вузі, обов'язково повинна будуватися на комплексній основі, включаючи всіх суб'єктів освітнього процесу і всі компоненти освітнього середовища та повинна охоплювати такі основні напрямки: просвітницький, діагностичний, самостійна та дослідницька роботи студентів, яка передбачає розвиток етнопсихологічних компетентностей майбутніх фахівців і формування ціннісного ставлення до міжкультурної взаємодії, заснованого на принципах толерантності.

Просвітницька робота може включати колективні форми навчання, тренінгові та рефлексивні техніки, розвиваючі етнічну толерантність. В якості завдань просвітницької роботи ми визначаємо:

- надання інформації про толерантність і інтолерантності, форми їх прояву в міжетнічному взаємодії;
- формування уявлень про виникнення і закріпленні в суспільній свідомості різних форм етнічних стереотипів і дискримінації за ознакою раси і етнічності;

- навчання навичкам розпізнавання проявів етнічних стереотипів, етноцентризму і дискримінації за ознакою етнічності і раси в різних сферах суспільного життя.

- формування більш адекватних уявлень про різні культури і психологічні особливості їх представників.

Діагностична робота повинна бути спрямована на виявлення рівня самооцінки досліджуваних, інтенсивності прояву етнічних стереотипів, рівня етнічної самосвідомості та ідентичності особистості.

Самостійна робота студентів може включати пошук інформації з проблеми толерантності в додатковій літературі, в мережі Internet, а також перегляд і обговорення різних анімаційних, документальних, художніх фільмів, які зачіпають дану проблему.

Дослідницька робота студентів включає написання статей, рефератів, курсових і дипломних робіт.

Таким чином, толерантне ставлення до «Інших», окрім індивідуально-психологічних, зумовлюють і соціальні чинники, як мікро-, так і макрорівня.

Література:

1. Гусев А. К проблеме измерения толерантности к неопределённости. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 1. С. 21–28.
2. Солдатова Г. У. Шайгерова Л.А. Психодіагностика толерантності личности. М.: Смысл, 2008. 72 с.
3. Хазратова Н. Психологічні проблеми та особистісні кризи студентського віку. *Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. статей* / за ред. Т. М. Титаренко. Луцьк, 2001. С. 14–16.

Старик В. А., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

*Київський національний торговельно-економічний університет
м. Київ, Україна*

ВПЛИВ ВІРТУАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ НА КОМУНІКАТИВНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ МОЛОДІ

Бурхливий розвиток сучасної комунікації зумовлює появу нових наслідків проблеми негативного впливу різноманітних засобів онлайн-світу на вербальну свідомість молоді. Занурення людей у мережу віртуального спілкування опосередковує психічну реальність та особливості мовленнєвого спілкування її носіїв. Юнацький вік

характеризується певними сенситивними особливостями, зокрема, схильністю до сугестії, навіювання, саме тому, можна припустити, що особливою мірою проблема впливу віртуального спілкування на комунікативну компетентність стосується молоді.

Фахівці психології та суміжних наук досліджують особливості формування особистості у сучасному дискурсивному просторі, виокремлюючи новий тип мовної особистості. Результати досліджень переконливо доводять вагомість медійного впливу на процес інтерпретації психічної реальності людини, її особистого досвіду та особливостей соціалізації. У такий спосіб самопрезентація набуває нових форм, тому дослідження впливу Інтернету на розвиток особистості обумовлює в цілому процес її самопроекування.

Протягом останнього десятиліття дослідження впливу віртуальної комунікації викликає чималий науковий інтерес. Так, розроблено механізми семантичного аналізу змісту сторінок у соціальних мережах за допомогою комп'ютерних програм (Ríos, Aguilera, Nuñez-Gonzalez & Graña, 2019) [5]. У відкритому доступі дані сторінки користувача надають суттєвий масив інформації для аналізу, що застосовується у різних сферах, зокрема у соціальній роботі, як показано в статі Chan (2018) та інших галузях (Peng, Yu & Mueller, 2018; Yang, 2010; Sapountzi & Psannis, 2018).

Крім того, соціальні мережі є потужним джерелом впливу на громадську думку і можуть сприяти формуванню колективних ідей (Huang, Heidergott та Lindner, 2019) [6]. Узагальнення вивчення роботи соціальних медіа представлено у Sapountzi та Psannis (2018). Так, способи реалізації мережевої передачі інформації знаходимо у роботі Zhou, Wu та Jin (2019), Litou, Boutsis та Kalogeraki (2017), Tsai та Liu (2019), Sumith, Annappa та Bhattacharya (2018) та інших.

Докладний аналіз емпіричних досліджень впливу комп'ютерних ігор на психіку людини представлено в аналітичній роботі Boyle та інші (2016), впливу штучних мов на формування лінгвістичного світогляду в роботі Stria (2015).

Останні дослідження японських вчених підтверджують існування взаємозв'язку комп'ютерно-опосередкованої комунікації. У даному дослідженні вивчаються як позитивні, так і негативні наслідки впливу мобільних телефонів на використання вербального мовлення серед прогресивної молоді (Cult Cogn Sci, 2018).

Таким чином, on-line взаємодія стає для сучасної молоді людини однією з основних форм спілкування, що визначає у майбутньому основний вектор її особистісного розвитку. Віртуальний комунікативний простір диктує власні закони спілкування, перцептивна та інтерактивна функції якого реалізуються далеко не повною мірою. Саме цим і зумовлена потреба в емпіричному вивченні психологічних особливостей комунікативної компетентності майбутніх фахівців-

психологів, відмінності формування якої зумовлені особливостями професійного спрямування зазначених фахівців.

Як визначає комунікативну компетентність О. Корніяка, вона представляє собою складно-організоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних і мовленнєвих знань та вмінь, що вказують на цілі та результати здійснюваної суб'єктом комунікативної і мовленнєвої діяльності (Корніяка, 2016) [4]. На нашу думку, саме комунікативна компетентність виступає визначальним чинником соціального зростання та професійного самовизначення практичного психолога.

Нові способи сприйняття інформації визначають відповідно новий тип комунікативної поведінки (Камінська та інші, 2019) [2]. Психологічні особливості інтерфейсу 'людина-комп'ютер' та поведінки користувачів у взаємодії з комп'ютерними системами докладно розглянуто у дослідженні Камінської, Стежко та Глебової (2019) [2]. Вагомим чинником ефективної мовленнєвої комунікації юнаків є високий рівень розвитку у них саморегуляції, що сприяє саморозвитку особистості, конструктивній мовленнєвій взаємодії, формуванню комунікативних умінь, вирішенню внутрішніх особистісних проблем (Кириченко, 2018) [3].

Стратегічний європейський вектор України позначається і на реформуванні системи освіти, орієнтірі мовної політики держави та впровадженні компетентнісного підходу у навчанні, в основу якого покладені ключові компетентності. Саме комунікативна компетентність виступає однією з провідних, поряд з такими, як навчально-пізнавальна, загальнокультурна, ціннісно-смілова, інформаційна.

На відміну від терміну 'кваліфікація' компетентність включає не тільки професійно-важливі якості, необхідні для успішного опанування професійною діяльністю, але й низку інших здібностей, у формуванні яких освіта відіграє основну роль, тому, в останні роки поняття 'компетентність' вийшло на якісно новий методологічний рівень. Враховуючи той факт, що погляди науковців різняться щодо підходів до класифікації компетентностей, їх можна розділити на 3 групи: базові (надпредметні), освітні (загальнопредметні) та спеціальнопредметні.

Комунікативна компетентність включає ряд характеристик, а саме: лінгвістичні (опанування мовним матеріалом), психологічні (здатність та мотивація до особистісно-орієнтованого спілкування) та соціальні характеристики (адаптація, лабільність, соціальна активність тощо).

Структуру комунікативної компетентності студентів майбутніх психологів докладно розглянуто у роботі Н.Б. Завініченко (Завініченко, 2003) [1]. Так, автор виділяє її наступні компоненти:

1) гностичний компонент (представляє собою систему знань щодо сутності, структури, функцій та особливостей професійного спілкування, а також формування індивідуального комунікативного

стилю, творчого мислення, що опосередковано впливає на розвиток загальнокультурної компетентності її носія);

2) емоційний компонент (визначається гуманістичною установкою на спілкування, інтересом до іншої людини, готовністю вступати з нею в діалогічні взаємини, також впливає на розвиток емпатії та високий рівень ідентифікації з професійними та соціальними ролями);

3) конативний компонент (тракується автором як комплекс загальних та специфічних комунікативних вмінь, що дають можливість успішно налаштовувати контакт з клієнтом, формувати рефлексію, експресивні уміння, а також загальну культуру мовлення).

Методом експертного оцінювання студентської молоді викладачами кафедри психології Київського національного торговельно-економічного університету було встановлено, що тривале занурення у медійне середовище віртуального спілкування негативно позначається на розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців-психологів, що представлено гностичним, конативним та емоційним компонентами.

З огляду на вищесказане та з метою усунення деформаційних зрушень комунікативної компетентності у майбутніх психологів перспективного подальших досліджень є розробка та впровадження психологічного тренінгу 'Формування комунікативної компетентності', а також дослідження гендерних відмінностей віртуальної комунікації та їх вплив на психічний розвиток особистості в юнацькому віці.

Література:

1. Завініченко Н. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього психолога системи освіти: *Дис. ... канд. психол. наук.* К., 2003., С. 41–42.
2. Камінська О., Стежко Ю., Глебова Л. Психолінгвістика віртуальної комунікації в контексті залежності від соціальних мереж. *Психолінгвістика. Psycholinguistics.* 2019. № 25(1). Retrieved iz <https://psycholing-journal.com/index.php/journal/article/view/499>.
3. Кириченко Т. Особливості розвитку міжособистісної мовленнєвої комунікації підлітків. *Психолінгвістика. Psycholinguistics.* 2016. Вип. 20(1). С. 119–138. doi: 10.5281/zenodo.1211177.
4. Корніяка О.М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології. Т. VI: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* Київ : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2016. Вип. 16. С. 82–92.
5. Ríos, S., Aguilera, F., Nuñez-Gonzalez, J., & Graña, M. (2019). Semantically enhanced network analysis for influencer identification in online social networks. *Neurocomputing*, 326-327, 71-81. doi :10.1016/j.neucom.2017.01.123

6. Huang, J., Heidergott, B., & Lindner, I. (2019). Naïve learning in social networks with random communication. *Social Networks*, 58, 1-11. doi :10.1016/j.socnet.2019.01.004

Чиркова Т. І., науковий кореспондент

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

СПЕЦИФІКА ПРОБЛЕМАТИКИ ЗВЕРТАНЬ ЗА ПСИХОЛОГІЧНОЮ ДОПОМОГОЮ КРОС-КУЛЬТУРНИХ СІМЕЙ

Спектр можливих проблем, які є причиною звернення до психолога, може бути досить широкий: від фізіологічно обумовлених, до проблем, які стосуються безпосередньо основ існування людини.

У сучасній науці існують різні підходи до класифікації психологічних проблем. Виділяються, наприклад, проблеми особистісні, педагогічні, комунікативні, вікові тощо. Для клієнта проблеми можуть відрізнятися за ступенем їх складності від простих, коли йому буває достатньо звичайної роз'яснювальної бесіди, до складних, які вимагають від клієнта суттєвих внутрішніх змін, інсайтів, що можливо лише при тривалій консультативній роботі.

1) Оточення, тобто проблеми, пов'язані з сім'єю, місцем проживання людини, місцем навчання, роботи, відносинами зі знайомими, друзями тощо;

2) Життя людини в цілому, а саме, коли фіксуються загальні проблеми, такі як сенс життя, самореалізація, фінансово-побутові проблеми, суїцидальна активність);

3) Людина відображає проблеми фізіологічного плану, в тому числі нормальні психофізіологічні стани, сексуальні проблеми, хвороби, наркотичну залежність;

Але, на сьогодні, можна констатувати, що навіть наявність об'єктивних причин для звернення за психологічною допомогою не завжди призводять до того, що людина приймає рішення йти до психолога. Причини тут можуть бути досить різними. Серед основних – недостатній рівень освіти та інформованість з питань психології, відсутність знань про специфіку діяльності психолога в тому чи іншому виді надання психологічної допомоги, стереотипність мислення щодо роботи психологів та особистості психолога як спеціаліста, існування певних психологічних бар'єрів: страх оголити свій внутрішній світ, довіритись та відкритись, небажання позбутися деяких психологічних

проблем, що використовуються як захист, недовіра чи невпевненість в тому, що психолог може допомогти тощо .

В деяких випадках психологу потрібно створити поле мотивації для отримання психологічної допомоги. Іноді, для цього потрібні навіть треті особи. Психолог, як фахівець може проводити певні профілактичні дії із надання психологічної допомоги, такі як роз'яснення, заочні консультації, запрошення членів сім'ї. Але, в тому випадку, якщо мотивація для пропрацювання своїх психологічних проблем у людини не сформована, то втручатися у його внутрішній світ без його дозволу можливо лише у виняткових обставинах. Мова йде про загрозу здійснення суїциду, кримінального злочину, в інших критичних ситуаціях, коли негативні наслідки невтручання перевищують шкоду від порушення психологічної недоторканності. Тоді у таких випадках практичному психологу потрібно пам'ятати про дотримання етичного кодекса психолога та про те, що зайва активність іноді може мати протилежний ефект, тому зловживати нею не слід.

У будь-якому випадку, звернення щодо отримання психологічної допомоги – це вже перший крок, який свідчить про реальне бажання щось змінити в собі, в своїх особистих стосунках чи в професійному житті, і цей крок робить бажання про отримання допомоги більш реальним. Звернення за допомогою до психолога вказує, з одного боку, про усвідомлення потреби щось змінити у своєму житті, а з іншого – про готовність взяти відповідальність за власне життя. В цьому випадку, перший крок клієнта завжди буде правильно сприйнятий, і з першого візиту до психолога-консультанта, він може розраховувати на серйозне ставлення, підтримку й повагу фахівця, і, звичайно, кваліфіковану допомогу, як би не складалася ситуація і остаточне рішення клієнта потім.

Якщо розподіляти звернення на основні класи, то можна визначити два основні класи причин звернень за психологічною допомогою. Перший, це бажання людини розвиватися, удосконалюватися, розширювати свій внутрішній світ, більше розуміти себе. Для такого класу звернень психологічна консультація може мати інформаційний характер, тобто, надання інформації щодо результатів психодіагностичного дослідження або профорієнтаційною, коли клієнт прагне зорієнтуватися на певний вид діяльності.

Другий клас звернень, це, безпосередньо, конкретні особисті труднощі або проблеми. В цьому випадку комунікаційними маркерами у клієнта можуть виступати: «Я боюся...», «Я не можу впоратися самостійно...», «Я не знаю, як спілкуватися з партнером...», «Я не знаю як мені діяти...» тощо. На такий випадок консультація вже матиме корекційний характер. При цьому, її основна мета буде підтримуючою, або спрямованою на зміну ставлення до себе чи до інших людей та ситуацій (Васильківська).

Вчена Г. Колеснікова вказує на такі найбільш часті ситуації звернень клієнтів за психологічною допомогою (Колеснікова, с.12):

1) кризова ситуація, коли клієнт не знає як вчинити у відповідній ситуації, теоретично знає як вирішити проблему, але шукає підтримки;

2) «хронічний» важкий випадок, тобто коли клієнт не знає як вчинити у відповідній ситуації, знає як вирішити проблему, але шукає підтримки, тому що у нього вичерпані ресурси для самостійного вирішення проблеми;

3) так звана «остання капля» – стан емоційного зриву, коли клієнт не знає як вчинити у певній ситуації;

4) психологічна самотність клієнта, і як результат, прагнення до спілкування, зацікавленість, «кинути виклик».

Треба зауважити, що будь-яка диференціація причин звернень до послуг фахівця-психолога досить умовна, але як зазначають психологидослідники, надання психологічної допомоги стає можливим тільки в тому випадку, коли на неї є актуальний запит, що породжується занепокоєнням людини ситуацією, яку вона переживає. Тож прийняте рішення звернутися за психологічною допомогою мотивоване ситуацією, коли людина починає усвідомлювати, що певні події в її житті знову й знову повторюються з одним і тим же самим безрадісним результатом.

С. Петрушин вважає, що коли людина звертається до психолога, то частіше всього вона говорить про симптоми, а не про саму проблему, яка породжує їх: «Мене ніхто не розуміє, постійні конфлікти з партнером, не можу нормально спілкуватися з людьми, завжди не вистачає грошей і так далі».

У нашій вітчизняній парадигмі люди звикли, що візит до психолога має бути схожим на візит до лікаря, де тільки в якості таблетки клієнт очікує поради. Багатьом із них потрібен результат одразу, чіткий алгоритм, що саме треба.

Література:

1. Бондаренко О.Ф. Современное состояние проблематики социокультурных компетенций практикующего психолога / О.Ф. Бондаренко. // Психологічне консультування і психотерапія. – Харків, 2017. – Вип. 7, том 1. – С. 6–17.
2. Bondarenko A. F., Fedko S. L. Socio-Cultural Competence of a Present-Day Counselor: Current Prospects and Future Challenges / A. F. Bondarenko, S. L. Fedko // Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics: [зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2017. – Вип. 21(1). – 214 с.
3. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии / Ф.Е. Василюк. – М: МГППУ, «Смысл», 2003. – 240 с.

4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
5. Львовичкіна А.М. Етнопсихологія: навчальний посібник / А.М. Львовичкіна. – К.: МАУП, 2002. – 142 с.
6. Пезешкіан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапія / Н. Пезешкіан. – М., 1979. – 512 с.
7. Пезешкіан Н. Позитивная семейная психотерапія / Н. Пезешкіан. – М., 1985. – М., 201 с.
8. Титаренко Т.М. Психологія життєвої кризи / Т.М. Титаренко. – К. : Агрпромовідав України, 1998. – 348 с.
9. Ivey G. Pure Gold or Therapeutic Alloy? Some Issues Raised By The Conference «Change: Psychoanalytic Perspectives» // Psychology in society (PINS). – 1998. – № 23.
10. Patterson C. H. Multicultural Counseling: From Diversity to Universality // Journal of Counseling and Development. – 1996. – № 74. – P. 227–231.
11. Singha D. Culture and Psychology: Perspective of Cross-Cultural Psychology // Psychology & Developing Society. – 2002. – Vol. 14, № 11. – P. 11–25.

СЕКЦІЯ 12. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Велитченко Л. К., доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики практичної психології

Ма Фу, аспірант кафедри теорії і методики практичної психології

*Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна*

ПОВЕДІНКА ПОДОЛАННЯ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Педагогічна взаємодія як найбільш істотний атрибут педагогічного процесу пов'язана, як правило, з неминучістю виникнення ситуацій, що потребують певного напруження душевних сил, спрямованих на вирішення діалектичних протиріч, що виникають як наслідок зіткнення суб'єктних позицій вчителя і учня. В цих позиціях з усією очевидністю проявляються особливості їхнього минулого досвіду, висхідного до індивідуальної історії особистісного розвитку, що відбувався і відбувається на тлі соціального (суспільство, безпосередній соціум) та соціально-психологічного (малі групи) контексту. В цих історіях відображається рівень засвоєння комунікативних правил – моральних основ будь-якої інтерактивної ситуації, в якій з усією очевидністю простежується, в першу чергу, ставлення до себе та до іншого.

Наведене означає, що між цими ставленнями неминуче виникають відношення певного протистояння, які потребують відповідного урегулювання, основою якого виступає потреба збереження власного «Я» шляхом подолання обставин ситуації, вибираючи для себе найбільш сприйнятливі способи.

Оскільки існує різниця у минулому досвіді учасників педагогічної взаємодії, остільки у більше досвідченого є більше можливостей для варіювання своєї поведінки з метою отримання переваги в інтерактивному протистоянні. Це означає, що менш досвідчений учасник вимушений або підкоритися більш досвідченому, зберігаючи і закріплюючи цей спосіб поведінки у подальших ситуаціях, варіюючи його від ситуації до ситуації, або продемонструвати свою негідкоряємість, демонстрація якого перетворюється на певний стиль поведінки у майбутньому.

Якщо виходити з того, що вироблення свого власного стилю включає і запозичення компонентів спостережуваної поведінки іншого, то такі впливи ми можемо не тільки трактувати у термінах *соціального наування* – наслідування, внутрішня модель ситуації, спостережувані наслідки [5, с. 232], але й висновувати про поведінку подолання як наслідок соціального наування.

Проблематика поведінки людини у ситуаціях, які потребують від неї не тільки прояву певних душевних сил, але й знаходження способу дії, адекватного сприйняттю ситуації і себе в ній, простежується у багатьох сучасних роботах. Їхня основна увага спрямована на визначення прийомів, які застосовуються людиною у складних ситуаціях життєдіяльності з метою запобігання або подолання тих чи інших труднощів, а також утримання бажаного зиску, відповідно до її уявленню про себе. Ця обставина є, як нам здається, вельми важливою для визначення головного протиріччя і, отже, механізму особистісного розвитку – протиріччя між індивідуальним, особистим, особистісним, з одного боку, та необхідністю, вимушеністю бути залученим до певного кола групових, колективних подій, в яких випрацьовується та чи інша модель поведінки.

Термін «копінг», запропонований у 1962 році L. Murphy для позначення пристосування дітей дошкільного віку до стресової ситуації з використанням вроджених (рефлекс, інстинкт) та набутих форм поведінки, вказує на індивідуально-типологічні ознаки особистості у поєднанні із попереднім досвідом подолання стресових ситуацій. У механізмі копінгу було виділено когнітивну і поведінкову складові.

Вже сама ідея використання минулого досвіду вказує на онтогенетичність поведінки подолання, яка сходить до значного континууму життєвих ситуацій – суб'єкт-суб'єктних (суб'єкт-об'єкт-суб'єктних), де особа у будь-якому разі відстоює своє право на індивідуальність. Отже, саме континуум ситуацій, якщо слідувати методологічному принципу детермінізму, визначає особливості механізмів пристосування до умов життєдіяльності.

Копінг забезпечує психосоціальну адаптацію при переживанні стресу за рахунок активізації адаптаційних можливостей (Lazarus, 1966). Подолання стресу з метою забезпечення психологічного благополуччя відбувається за рахунок використання таких найбільш типових індивідуальних стилів, як: а) *унікнення* та *наближення* до джерела стресу; б) *придушення* (унікнення) та *контролювання* загрозливих подій (інтелектуалізація) (Вугне, 1961); в) *відстеження* інформації (моніторинговий стиль) та *ігнорування* негативної інформації (блантерний стиль) (Miller, Mangan, 1983); г) *стереотипність* поведінки в стресі (Абабков, Перре, 2004); д) *когнітивні* (когнітивна інтерпретація ситуації) і *поведінкові* зусилля у конкретній ситуації з урахуванням ресурсів індивіда (Lazarus, 1966) [цит. за 4].

Наведений перелік думок щодо найбільш істотних ознаках копінгу, як способу подолання неприйнятних для особистості обставин, які в тій чи іншій мірі зачіпають його самоповагу, знижуючи тим самим відчуття психологічного комфорту, можна розглядати як систему понять для більш ґрунтовного опису досліджуваного явища. Для цього необхідний деякий методологічний базис, що дозволяє в найзагальніших рисах описати логіку поведінки індивіда в будь-якій ситуації як такої.

Таку основу ми вбачаємо в понятті підходу і його конкретизації в положеннях суб'єктного і суб'єктно-діяльнісного підходів. Розглядаючи підхід як апіорну думку про сутність досліджуваного явища, логічний суб'єкт і логічний предикат якого утворюють вихідну посилку в теоретико-емпіричному аналізі [3], і вбачаючи сутність поведінки подолання в розв'язанні діалектичного протиріччя між суб'єктами ситуації, ми необхідним чином приходимо до висновку про необхідність формулювання суб'єктно-ситуаційного підходу. Згідно нашої теоретичної позиції, істотні ознаки в змісті понять «суб'єкт» (Л.І. Анциферова, А.В. Брушлинський, О.О. Сергієнко, В.О. Татенко та ін.) і «ситуація» (О.Є. Данілова, С.В. Духновський, С.В. Ковальов, Д. Магнуссон та ін.) при їх зіставленні утворюють основу для створення теоретичної моделі досліджуваного явища з виділенням в ній відповідних взаємозалежностей.

Головною тезою суб'єктно-ситуаційного підходу має бути судження про суб'єкта не просто як про носія діяльності і пізнання [6, с. 661], а як про центр з імпліцитно представленою внутрішньою програмою, націленою на забезпечення основного імперативу буття – збереження існування за рахунок використання зовнішніх ресурсів (у нашому випадку ресурсів ситуації).

Внутрішня програма як суб'єктне утворення є результатом актів самоорганізації, з одного боку, а з іншого – передумова регулювання та моделювання власної поведінки відповідно до осмислювання змісту ситуації, що переживається індивідом як безпосередня даність його існування.

У психологічній теорії розрізняють поняття ситуації і її суб'єктивної картини (суб'єктивного життєвого простору) [1, с. 16]. У понятті «ситуація» – основної одиниці розвитку психічної діяльності [2, с. 5] – виділяють такі ознаки, як: 1) візуальна і просторова інформація; 2) культуральні схеми поведінки; 3) часові, причинно-наслідкові, оцінні характеристики. До структури ситуації також входять: 1) тема і пов'язані з нею думки; 2) побудова дискурсу і його оцінювання; 3) результат, узагальнення, підсумок [7, с. 399–401].

Поведінка людини в ситуації вписується в такі характеристики, як соціальний статус (значущість, вплив, активність), солідарність (досягнення загальної мети, забезпечення спільних зобов'язань), задоволення міжособистісними контактами [8, с. 50]. Соціальна

взаємодія передбачає наступні компоненти: 1) вплив (соціальний статус, що асоціюється з соціальною значимістю); 2) довірливість (самопрезентація, саморозкриття); 3) інтеграція (солідарність, обоюльні зобов'язання). Ці компоненти визначають міжособистісний простір (interpersonal space) соціальної взаємодії [8, с. 55].

Зі сказаного випливає, що суб'єктивне відображення ситуації і себе в ній є, по суті справи, процесом контролю особистості за своєю поведінкою в середовищі [9], де найбільш інформативними є дискурсивні ознаки міжособистісного простору, які входять у наступному до складу відповідних копінг-стратегій.

Література:

1. Бурлачук Л.Ф., Михайлова Н.Б. К психологической теории ситуации. *Психологический журнал*. 2002. Том 23. № 1. С. 5–17.
2. Васильев Я.В. Ситуативний підхід у психології та рівнева структура особистості. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 5–10.
3. Величченко Л.К. Методологічна сутність категорії підходу у науковому дослідженні. *Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України*. 2009. № 2. С. 72–79.
4. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни. СПб.: Издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.
5. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
6. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, Н. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
7. Clark Н.Н., Bly В. Pragmatic and discourse. *Speech, language and communication* / ed. by Joanne L. Miller, Peter D. Eimas. San Diego: Academic Press, 1995. 410 p.
8. Danziger K. Interpersonal communication. New York: Pergamon Press Inc., 1976. 238 p.
9. Ziller R.C. Photographing the self: methods for observing personal orientatios. Newbury Park. London. Delhi: SAGE Publications, 1990. 167 p.

Друк М. С., студентка ІV курсу
факультету психології та спеціальної освіти

*Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

ХАРАКТЕР ЗВ'ЯЗКУ ГЕНДЕРНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ТА РІВНЯ ЕМПАТІЇ У ОСІБ МОЛОДОГО ВІКУ

Відомо, що гендерні характеристики входять до складу Я-концепції особистості, а такий їх компонент як гендерні стереотипи є невід'ємною частиною суспільства та окремого індивіда. Саме вони породжують гендерну нерівність чоловіків та жінок, що гостро постає у сучасному суспільстві та є причиною виникнення фемінізму. Яскравим прикладом гендерної нерівності є погляди на емпатію. Стосовно зв'язку гендерних характеристик та рівня емпатії на сьогодні існують різні погляди, тому ця тема є вельми актуальною для дослідження.

Різне трактування гендерних характеристик розкрито в наукових підходах (гендерний, статоворольовий, біодетерміністський, соціально-конструктивістський). Відомо, що гендерні характеристики як комплекс, що включає в себе гендерну ідентичність, маскулітні та фемінні риси особистості, стереотипи та установки, пов'язані зі статовотиповими формами та моделями поведінки. Гендерна ідентичність означає ототожнення себе з певною статтю, ставлення до себе як до представника певної статі, засвоєння відповідних до неї форм поведінки і формування особистісних характеристик (Т. В. Бендас). Вона є результатом самостійної ідентифікації індивіда з певною гендерною групою. Починається цей процес з народження та відбувається під впливом соціуму. Соціальним проявом гендерної ідентичності індивідів є гендерні ролі, обумовлені диференціацією людей в суспільстві за статевою ознакою (Л. Г. Степанова). Формування гендерної ідентичності та засвоєння гендерних ролей відбувається в процесі гендерної соціалізації, на котрий впливають гендерні стереотипи – спрощені, схематизовані, емоційно чітко забарвлені стійкі образи чоловіків та жінок, поширювані зазвичай на всіх представників тієї чи іншої гендерної спільності, незалежно від особистісних особливостей тих чи інших представників (Л. Г. Титаренко). Гендерні стереотипи формуються у процесі соціалізації з раннього дитячого віку та вирізняються підвищеною стійкістю, що сприяє їх відтворенню з покоління в покоління. До складу гендерних характеристик входять також маскулітні та фемінні риси особистості. І. В. Костікова зазначає, що терміни «маскулітність» та «фемінність» використовують для позначення «уявлень про відмінності між чоловіками та жінками». На ці характеристики особистості впливає гендерна ідеологія – певна

сукупність суспільних уявлень про якості, бажані для чоловіків та жінок. Вивчаючи гендерні характеристики, слід звернути увагу і на гендерні установки – позитивний чи негативний настрій, ставлення до своєї та протилежної статі: бажання бути представником певної статі; вподобання відповідних статевих ролей, занять; позитивна чи негативна оцінка статі (Т. В. Бендас).

Єдиного загальноприйнятого визначення терміну «емпатія» у психології немає. Наприклад, Г. Ю. Чередник та О. О. Лоза трактують це поняття як усвідомлення емоційного стану іншої людини і здатність розділити її досвід, а також зазначають, що емпатія може проявлятися у вигляді співпереживання та співчуття. У першому випадку відбувається переймання почуттів іншого як своїх, у другому – відокремлення власних почуттів від почуттів іншого. У структурі емпатії виділяють раціональний, емоційний, інтуїтивний канали (Д. Ю. Гнезділов) та когнітивний, емоційний (афективний), поведінковий (дієвий) компоненти (В. І. Долгова, О. В. Мельник). Розрізняють наступні рівні емпатії: 1) найнижчий (нездатність розрізнити почуття інших, більше уваги приділяється власним думкам); 2) епізодична сліпота до почуттів та думок інших, властива будь-кому у різних проявах; зустрічається найчастіше; 3) найвищий (розуміння переживань інших, яке характеризується точністю та глибиною) (С. М. Балашов).

Загальноприйняті стереотипи несуть ідею про те, що чоловіки та жінки мають певні відмінності у здібностях до емпатії. Ш. Берн знаходить причину цього у тому, що соціалізація розвинула у чоловіків здатність придушувати емпатійну чуйність, адже вона не відповідає їх гендерній ролі. І. С. Кльоцина наголошує, що процес гендерної соціалізації направлений на розвиток емпатії саме у жінок. Н. Эйзенберг-Берг та П. Массен вважають, що особливості соціалізації впливають на розвиток емпатії тільки у хлопчиків. Проте, П. Бланк з'ясував: існує тенденція до вирівнювання статевих відмінностей емпатії в міру дорослішання. Але повністю відмінності не зникають. Думку про залежність емпатії від гендерних ролей висловила і К. Тавріс. Вона вважає, що емпатійної чутливості вимагають так звані «жіночі заняття». У дослідженнях чоловіків, які змушені були займатися чимось, що постійно потребує емпатійної чутливості, було виявлено типово фемінні риси (дбайливість, співчуття і т.п.). Д. Майерс, Т. В. Бендас та І. Г. Малкіна-Пих пов'язують розбіжність у здібностях до емпатії з гендерними стереотипами.

Проте чоловіки не гірше жінок можуть розпізнавати почуття інших та співпереживати, але через невідповідність емпатії гендерній ролі приховують цей факт. Це підтверджує аналіз дослідницьких робіт Айзенберга та Леннона, який показав, що дослідження з використанням шкал, у яких досліджуваний мав визначити міру свого бажання емпатійності, мали результати з більшою розбіжністю між чоловіками

та жінками. У роботах, у яких використовувалися виміри фізіологічних показників та мімічних реакцій, розбіжностей виявлено не було.

З огляду на теоретичні відомості, було вирішено провести дослідження характеру зв'язку гендерних характеристик та рівня емпатії із залученням 50 осіб, віком від 18 до 28 років. Біологічна стать досліджуваних не враховувалася. Було використано наступні психодіагностичні методики: опитувальник «Хто я?» М. Куна та Т. Макпартленда, «Статеворольовий опитувальник» С. Бем та «Діагностика рівня емпатії» І. М. Юсупова.

У ході дослідження було виявлено статистично значущі від'ємні кореляційні зв'язки між показниками рівня емпатії та типом особистості, а саме: між низьким рівнем емпатії та андрогінним типом особистості, високим рівнем емпатії та фемінним типом особистості. У першому випадку можна сказати, що люди з андрогінним типом особистості, у якому гармонійно поєднуються маскулінні та фемінні характеристики, зазвичай формують правильні судження про почуття та думки інших. Таких людей виявилось найбільше серед досліджуваних, тому розподіл маскулінних та фемінних характеристик можна порівняти з розподілом соціальних ролей. Тобто сучасна середньостатистична особа молодого віку поєднує у собі набір з маскулінних та фемінних рис, а також різноманітні соціальні ролі незалежно від статі. Такому поєднанню відповідає рівень емпатії не нижче середнього (за результатами респондентів). Можна припустити, що таке переважання андрогінного типу сприяє зростанню середнього показника рівня емпатії серед осіб молодого віку. Від'ємну кореляцію між високим рівнем емпатії та фемінним типом особистості можна пояснити тим, що досліджуваних з цим типом лише 3 з 50, а тому даний результат потребує додаткової перевірки за умови розширення вибірки. Статистично значущих кореляційних зв'язків між показниками рівня емпатії та соціальних ролей виявлено не було.

Можна зробити висновок, що у сучасній молоді межі між маскулінними та фемінними рисами та соціальними ролями все більш розмиті, що позитивно впливає на середній рівень емпатії у суспільстві. Чоловіки більше не змушені придушувати емоції, почуття та емпатійну чуйність, вони все частіше займаються тим же, що і жінки. Вірогідно, такі трансформації відбуваються внаслідок зміни впливу соціуму на чоловіків та жінок, адже саме він породжував розбіжності у емпатійних можливостях обох статей.

Література:

1. Балашов Е. М. Психологічні особливості соціальної емпатії студентів як засобу самореалізації / Е. М. Балашов // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 28. – С. 28-39.

2. Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с. : ил. – (Серия «Учебное пособие»).
3. Берн Ш. Гендерная психология. – М. : Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с. – (Секреты психологии).
4. Гнезділов Д. Ю. Особливості внутрішньої структури емпатії // Наука і освіта. – 2013. – № 1-2. – С. 22-26.
5. Долгова В. И., Мельник Е.В. Эмпатия / Монография. – М. : Издательство «Перо», 2014. – 185 с.
6. Карягина Т. Д. Феномен конгруэнтной эмпатии / Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61–68.
7. Клецина И. С. Гендерная социализация: Уч. пособ. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.
8. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия. Справочник практического психолога. – М. : Эксмо, 2006. – 928 с.
9. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.
10. Степанова Л. Г. Актуальные проблемы гендерной психологии: курс лекций / Л.Г. Степанова. – Минск : БГПУ, 2009. – 68 с.
11. Чередник Г. Ю. Конспект лекцій з курсу «Соціальна психологія» [Текст] / Г. Ю. Чередник, О. О. Лоза. – Д. : РВВ ДНУ, 2009. – 76 с.

Колінець Г. Г., кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ

В умовах реформування соціально-економічного розвитку країни, у зв'язку з реалізацією нового, більш широкого підходу до соціальних функцій закладів освіти, значно зростає роль психологічних знань в структурі професійної діяльності педагогів, які покликані не лише озброїти підростаюче покоління знаннями, але й навчитись розуміти їх внутрішній світ, правильно прогнозувати їх дії як суб'єктів пізнання, спілкування і праці.

Важливим аспектом є оволодіння уміннями аналізувати власну педагогічну діяльність, визначати ефективні шляхи і методи оптиміза-

ції навчально-виховного процесу з метою формування активної, творчої особистості, що нерозривно пов'язано з розвитком і впровадженням в освітню практику сучасних інформаційно-комунікаційних інновацій.

Спираючись на матеріали аналізу зарубіжного досвіду (С. Штігельбауер, М. Фуллан [1]), можна виділити основні умови, що дозволяють здійснити ефективне впровадження інновацій. До них, на нашу думку, належать: цінність, технічне опрацювання; готовність персоналу до змін; спрямованість на вирішення проблем, рівень ініціації; характер інновацій [2].

Невід'ємною складовою інформатизації освіти є інформатизація навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах, тобто створення й розвиток комп'ютерно-орієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, мереж, ресурсів та технологій, побудованих на базі сучасної обчислювальної й телекомунікаційної техніки. Вона суттєво впливає на зміст, організаційні форми і методи навчання та управління навчально-пізнавальною діяльністю учасників навчально-виховного процесу та сприяє підготовці підростаючого покоління до повноцінної плідної діяльності в інформаційному суспільстві, підвищенню якості, доступності та ефективності освіти.

З метою забезпечення оволодіння учнями комп'ютерною грамотністю необхідно розв'язати наступні психолого-педагогічні завдання: визначити мету комп'ютерного всеобучу, компоненти комп'ютерної грамотності; уточнити зміст навчання; розробити ефективні методи навчання; дослідити умови, які сприяють формуванню позитивної мотивації школярів щодо використання комп'ютера.

При використанні комп'ютера в учбовому процесі слід враховувати певні психологічні особливості організації навчальної діяльності школярів. Однією з них є наявність усвідомленої потреби в необхідності оволодіння комп'ютерною грамотністю – успішно засвоювати і ефективно використовувати найновіші комп'ютерні засоби. Наступна – дослідження умов, які сприяють формуванню позитивної мотивації школярів в оволодінні комп'ютером, зокрема, використання психологічного чинника, названого відчуттям перемоги над технікою. Це відчуття характеризується виникненням впевненості в своїй силі, великим емоційним підйомом за умови успішної та правильної роботи з комп'ютером. Тому необхідно так побудувати навчання, щоб якомога раніше залучити учнів до роботи з комп'ютером, дати їм можливість скласти певну програму, розв'язати задачу, здійснити обробку результатів експериментальних досліджень тощо. При цьому слід пропонувати посильні завдання з метою досягнення успіху, що стане важливим джерелом позитивного ставлення до навчання.

Сприятливий вплив на мотивацію має включення учнів у проблемні ситуації, застосування ігрових форм навчання та уміле поєднання одного й іншого – застосування ігрових форм в проблемних ситуаціях.

Використання комп'ютерів має як позитивні, так і негативні моменти. Позитивні: сприяє підвищенню мотивації досягнень та саморозвитку, організації індивідуального та диференційованого навчання, активізації учіння завдяки застосуванню різноманітного програмного забезпечення.

Успішно використовують комп'ютер з метою забезпечення контролю за успішністю учнів, ефективного унаочнення основних понять, демонстрування закономірностей та зв'язків між ними, моделювання фізичних та хімічних процесів, розв'язання задач, обробки результатів певних експериментальних досліджень тощо.

Спілкування з комп'ютером є важливим чинником позитивного переносу навичок роботи з ним на навички традиційної діяльності, підвищення розвитку когнітивних здібностей, кмітливості, уяви школярів.

До негативних моментів можна віднести: швидку втомлюваність учнів, біль в спині, погіршення зору, послаблення пам'яті, порушення концентрації уваги, розлад нервової системи – за умови тривалої роботи на комп'ютері. Діалог з комп'ютером, стимулюючи формалізоване сприймання матеріалу, затримує розвиток наочно-образного та творчого мислення, обмежує можливості усного мовлення та проявів почуттів. До того ж, фахівцями зареєстровано велику кількість користувачів комп'ютерів із симптомами хронічної втоми, психічного стресу, депресії та підвищеним рівнем тривожності.

Деякі психологи вважають, що надмірне захоплення комп'ютером часто стає компенсацією невдач у процесі міжособистісного спілкування, а дітей-інтровертів це може спрямувати до соціальної ізоляції.

Дедалі більше користувачів, серед яких значна частина учнівської молоді, залучається до роботи у всевітній комп'ютерній мережі – Інтернеті, стає Інтернет-залежною. За результатами досліджень зарубіжних та вітчизняних психологів, особливостями цієї залежності є наявність ейфорії (піднесеного стану) від перебування в Інтернеті, відмова від сну та харчування заради розваг в Інтернеті, погіршення пам'яті й уваги, нехтування інтересами рідних і близьких, роздратованість з приводу відволікання від перебування в мережі та ін.

Фахівцями встановлено деякі з причин залежності від Інтернету:

- емоційна виснаженість дитини;
- не сформованість у дитини інтелектуальних умінь подолання труднощів, реалізації плану та ідей;
- відсутність підтримки вихователів;
- пасивне сприймання інформації за допомогою нових інформаційних технологій;
- спотворення моральних норм та цінностей у процесі пошуку легкого задоволення;
- порушення психічних процесів.

Ступінь залежності від Інтернету визначається не стільки тривалістю перебування в ньому, скільки втратами в реальному світі, зокрема, в житті своєї сім'ї, у спілкуванні з друзями. Зменшується час на виконання повсякденних обов'язків, на повноцінний сон та заняття спортом. У Інтернет-залежних дітей можуть втрачатися повноцінні соціальні контакти, які забезпечуються відвідуванням концертів, переглядом театральних вистав тощо. Про читання художньої літератури, періодичної преси, перегляд телепередач також забувається. Практика свідчить, що дедалі більше дітей втрачають інтерес до навчання – вони перестають відвідувати школу, просиджуючи у комп'ютерних клубах. Тому користувачам сучасних засобів ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) потрібно формувати культуру поведінки в Інтернеті.

Таким чином, впровадження відповідних інформаційних комп'ютерних технологій зможе зробити процес здобуття освіти більш гнучким, індивідуалізованим, і водночас надасть змогу використовувати глобальні ресурси для навчання, спілкування та обміну досвідом.

Література:

1. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. «Літопис», 2000.
2. Колінець Г.Г. Запровадження інноваційних освітніх технологій: зарубіжний досвід. Science and society: Collection of scientific articles. Edizioni Magi. Roma. Italia, 2017. P. 430-434.

Стахова О. О., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології

Куліш І. В., студентка III курсу
Навчально-наукового інституту педагогіки

*Житомирський державний університет
імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПАМ'ЯТІ В МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Постановка проблеми. Молодший шкільний вік є важливим етапом розвитку дитини, найголовнішою подією якого є зміна соціального статусу, соціальної ролі дитини – її вступ до школи. Під впливом провідної діяльності цього вікового періоду – учіння – створюються передумови активного формування у школяра різних складових його

психіки, серед яких варто виокремити пам'ять, яка відіграє важливе значення в навчальній діяльності дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема дослідження психологічних особливостей пам'яті в молодшому шкільному віці, в силу своєї актуальності, знайшла широке відображення в працях багатьох науковців, зокрема С. П. Бочарової, Л. С. Виготського, П. Жане, Л. М. Житнікової, Л. В. Занкова, П. І. Зінченка, З. М. Істоміної, О. М. Леонтєва, В. Я. Ляудіс, Л. Ф. Обухової, С. Л. Рубінштейна та ін. Поглиблюючи теоретико-прикладні аспекти окресленої проблеми, представники психології й педагогіки зосередили свою увагу насамперед на становленні основних видів пам'яті молодшого школяра, специфіці розвитку його мнемічних процесів, шляхах, способах, прийомах формування даного психічного пізнавального процесу в учнів початкової ланки шкільної освіти.

Виклад основного матеріалу. Як зазначають укладачі «Психологічного словника-довідника» Ю. О. Приходько та В. І. Юрченко, «Пам'ять – це процеси запам'ятання, збереження, наступного відтворення і забування людиною різноманітного досвіду» [2, с. 125].

Виступаючи складовою пізнавальних процесів, пам'ять, як і кожен із них, протягом життєдіяльності особистості зазнає кількісних та якісних змін.

Особливо помітними ці зрушення є в молодшому шкільному віці. Переконливим підтвердженням цьому є міркування А. О. Смирнова: «...якщо нам важко або майже неможливо пригадати що-небудь із подій раннього дитинства, то молодший шкільний вік вже залишає багато спогадів» [1, с. 68].

У молодшому шкільному віці пам'ять набуває виразного пізнавального характеру, який звернений на зміст навчальної діяльності.

Утім, як і раніше, на початку цього вікового етапу у дітей переважають елементи механічної пам'яті. Молодші школярі схильні до запам'ятовування шляхом повторення, без усвідомлення смислових зв'язків. Серед причин домінування механічної пам'яті над смисловою науковці виокремлюють недостатній розвиток в учнів початкових класів мовлення: дитині легше запам'ятати матеріал дослівно, ніж передати його своїми словами. Крім того, на користь питомої ваги механічної пам'яті в молодшому шкільному віці спрацьовує відсутність володіння дітьми даної вікової категорії прийомами смислового запам'ятання (складання плану тексту, виділення в ньому опорних пунктів, чергування запам'ятовування й відтворення матеріалу тощо).

Водночас, характеризуючи пам'ять молодших школярів, необхідно наголосити на тому, що наочно-образна пам'ять у них більш розвинена, ніж словесно-логічна: діти краще запам'ятовують конкретні предмети та факти, ніж визначення й пояснення. Однак із часом учіння викликає потужний розвиток словесно-логічної пам'яті, що, безперечно, є прогресивним явищем у її становленні.

Щодо співвідношення мимовільної та довільної пам'яті, поступово зростає роль останньої, яка успішно співіснує з мимовільною.

Порівняно з пам'яттю дошкільника, пам'ять молодшого школяра більш свідомо, організована. На думку П. І. Зінченка, цих характеристик вона набуває з третього класу, коли починає інтенсивно зростати її цілеспрямованість, пов'язана перш за все з мотиваційним характером заучування матеріалу.

Утім, незважаючи на суттєві кількісні (зростання обсягу запам'ятованого матеріалу та збільшення тривалості його збереження) й якісні (активізація довільної пам'яті, зростання питомої ваги осмислення) зміни у становленні пам'яті молодшого школяра, вона залишається недосконалою та потребує свого систематичного розвитку з боку батьків, педагогів, практичних психологів, які при цьому повинні дотримуватись низки правил:

1) під час запам'ятання слід активізувати різні види пам'яті (зорову, слухову, дотикову тощо) дитини;

2) під час запам'ятання варто чергувати матеріал, різний за формою і змістом;

3) під час запам'ятання потрібно застосовувати ейдетичні прийоми, штучно наділяючи інформаційний матеріал смисловими зв'язками;

4) під час запам'ятання необхідно обробляти інформацію, спираючись на асоціації;

5) під час запам'ятання слід налаштовувати дитину на уявлення, а не на сам процес запам'ятовування;

6) під час запам'ятання варто зважати на фізичний і психічний стан дитини.

Висновки. Таким чином, як показали результати теоретичного аналізу, під впливом учіння – провідної діяльності молодшого шкільного віку відбувається активне становлення пам'яті учнів початкових класів. Її розвиток характеризується як кількісними, так і якісними змінами. Утім, незважаючи на прогресивні зрушення у генезисі даного психічного утворення, пам'ять молодших школярів потребує цілеспрямованої, систематичної роботи з її вдосконалення, яка передусім полягає в озброєнні дітей мнемічними прийомами, спрямованими на підвищення продуктивності запам'ятовування, збереження й відтворення матеріалу.

Література:

1. Заїка Є. В. Пам'ять в структурі діяльності та в процесі розвитку. Харків: ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. 514 с.
2. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 328 с.

Юрченко Д. О., студентка IV курсу факультету психології
та спеціальної освіти

*Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ У ОСІБ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Найбільший вплив на формування статевої ролі дитини мають агенти соціалізації, поведінка яких є для неї основною моделлю специфічної статевої поведінки й джерелом інформації про статеві ролі – зазвичай, це батьки. Через те, що частіше матір проводить набагато більше часу з дітьми, ніж батько, вони засвоюють материнську поведінкову роль, це призводить до того, що хлопчиків набагато складніше наслідувати відповідну його статі рольову ідентифікацію, тому у майже будь-якій культурі їм притаманна фемінінна ідентифікація. Більшість теорій дотримуються спільної думки про запозичення дітьми поведінки, манери розмовляти, реагувати та діяти відповідно до статі батьків. У дослідженні статевої диференціації слід враховувати взаємозв'язки дитини з важливими для нього оточуючими людьми та рівня усвідомлення та переживання ним цих взаємин.

Вже на перших роках життя можна помітити відмінності у поведінці матері по відношенню до дітей різної статі: протягом перших двох місяців вона більше фізично контактує з хлопчиками та раніше позбавляє їх цього, а з дівчинками більше розмовляє, проте після шести місяців життєвих обіймів та поцілунків стає більше. Головним фактором формування статевої приналежності є спілкування з дорослим, завдяки чому батьки заохочують типову для своєї статі поведінку дитини та висловлюють незадоволеність, якщо поведінка стає нетиповою або незвичною. Тому діти обирають ту модель поведінки, за яку отримують нагороду. На період після 11 місяців діти починають більше взаємодіяти з тим, хто відповідає їх статі, бо для них стає цікаво спостерігати за відмінностями та збігом поведінки та реакцій, таким чином діти ідентифікують себе з чоловіком або жінкою. А щоб закріпити цей досвід, вони повторюють поведінку, ставлення, професійну діяльність та реакцію на своїх іграшках.

У 2-3 роки формується первинна ідентифікація або психологічне самовизначення, яке проявляється у розмовах та особливостях мовлення дитини; до цього часу вже 75% дітей вважають себе хлопчиком чи дівчинкою. Вони закріплюють поняття за статевою та рольовою диференціацією: мамо, тато, хлопчик, дівчинка та подібні. Діти починають розрізняти стать оточуючих, проте можуть плутати її,

якщо чиясь поведінка, реакція або одяг не відповідають біологічній статі.

Хлопчики та дівчата починають групуватися за своєю статтю у невеликі компанії, обирають цікаві їх статі ігри. Проте зазвичай в основі такої сформованості лежить тільки зовнішні статеві ознаки – зачіска, одяг, імена; а діяльність, інтереси, емоційна прихильність усвідомлюються у період шкільного віку. У підлітковому віці спостерігається нетерпимість підлітків до проявів неадекватного уявлення про статево-приналежність, таким чином статева ідентичність нарешті стає помітною. Хлопчики починають сприймати себе більш складними, сильними, поганими і хорошими одночасно, а дівчинкам притаманно підкреслювання своїх відмінностей за допомогою позитивних та негативних персонажів – їх поведінка набуває демонстративний характер[3; 4]. У хлопчиків відбувається статеворольова ідентифікація паралельно із відчуттям жіночності у дівчат, проте дівчата не переживають того ж. Самооцінка у хлопчиків визначається «почуттям дорослості» – ідентифікацією із статево-віковим еталоном дорослого чоловіка, самооцінка дівчат формується на приєднанні до світу дорослих в цілому.

Більшість авторів поділяють статеворольову ідентичність на *статево-ідентичність* (розуміння приналежності себе до певної статі) та *власне статеворольову ідентичність* (знання та засвоєння ролей чоловіка та жінки). Статева ідентичність формується пізніше, ніж статеворольова диференціація поведінки. Було виокремлено 5 типів ідентичності підлітків: *адекватний тип, інвертований, тип вікової диференціації, недиференційований, інфантильний*.

На процес формування статеворольової ідентифікації індивіда впливають фактори: *великий соціум* – він є значимим для людини, тому вона не може від'єднатися від суспільства і стає одним з елементів у системі моральних вимог, традицій, політики, економіки, права, моралі, які корегують поведінку та реакцію людини, таким чином набуваються матеріальні і духовні цінності; *приналежність до певної вікової, статевої або національно-етнічної групи* – окремі ціннісні орієнтації, оціночні еталони у певній суспільній категорії, що корегують вплив великого соціуму – так складається власний соціально-психологічний тип особистості; *мала група (сім'я, шкільний клас, об'єднання підприємців тощо)* – найважливіший фактор, бо від нього залежить те, якою стане особистість зрештою – чим сильніші психологічні зв'язки у групі, тим більше вона впливає на індивіда.

До факторів впливу також додають надмірну маскуліну ідентифікація дівчинки з татом та надмірну фемініну ідентифікацію хлопчика; ситуацію, коли у сім'ї надзвичайно авторитарний батько, що призводить до зближенні з матір'ю та зміні полярності у формуванні особистості в цілому (не тільки у фемінізації поведінки); розвиток дитини у неповній сім'ї, що призводить до неправильного засвоєння

своїєї статевої ролі та ідентифікації; коли дитина неохоче ідентифікує себе з родичем своєї статі, якщо відносини між ними порушені; складність засвоєння маскуліної ідентифікації для хлопчика через те, що з самого початку у дитини є фемінінна ідентифікація (через її близькість з матір'ю у перші роки життя) та повна залежність від матері, яка формує фемінінність; фемінінний тип організації сучасних інститутів – навчання, обслуговування, лікування тощо.

Такий процес формування статевої та рольової ідентичності стали цікавими, тому вибірку досліджуваних склали 30 підлітків з повних сімей і 30 підлітків з неповних сімей від 12 до 15 років, які навчаються у 6-9 класах загальноосвітніх українських школах. Щоб перевірити гіпотези щодо наявності певних особливостей у формуванні статево-рольової ідентифікації у підлітків, було використано методика «Хто я?» М. Куна й Т. Макпартленда, «Статево-рольовий опитувальник» С. Бем та методика «Розподілу ролей у сім'ї» Ю. Альшиної, Л. Гозмана, Е. Дубовської.

Отже, було встановлено, що діти в обох групах адекватно засвоюють сформовані суспільством загальноприйняті положення та правила у різних сферах діяльності та подіях, що відображається у гармонійному сприйнятті соціальних ролей в умовах розвитку великого соціуму та малої групи (сім'ї). Також переважають відповіді, пов'язані з «нейтральними характеристиками», що може вказувати на нестатеву типізацію відчуття особистого Я підлітка або андрогінний тип особистості, який являє собою гармонійне поєднання традиційно чоловічих та жіночих рис.

Сімейні ролі «виховання дітей», «емоційний клімат у сім'ї», «організація розваг», «організація сімейної субкультури» у більшості дітей з обох груп однаково виконуються дорослими, вони повинні здійснюватися однаково жінками та чоловіками. Середні показники у дослідженні «матеріального забезпечення сім'ї» підлітків з повних та неповних сімей вказують на те, що цю роль повинен виконувати чоловік. Показники у підлітків з обох груп вказують на те, що «роль господаря/господині» повинні однаково виконувати і жінка і чоловік; проте, середній показник у підлітків з повних сімей наближений до того рівня, за якого цю роль повинна виконувати жінка, а середній показник підлітків з неповних сімей наближений до рівня, за якого цю роль повинен виконувати чоловік. Середні показники за критерієм «сексуальний партнер» в обох групах вказують на те, що цю сімейну роль повинні однаково виконувати і жінка і чоловік, проте результат в обох випадках наближений до рівня, що відповідає за виконання чоловіками цієї ролі.

Таким чином було з'ясовано, що в уявленні підлітків з неповних сімей чоловік є більш сучасним, незалежним, ініціативним та господарчим, в уявленні підлітків в обох групах жінка є більш незалежна та

маскулінна, проте в їх уявленнях батьки мають андрогінний тип особистості.

Література:

1. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 74–82.
2. Ижванова Е. М. Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелом возрастах: Дис. ...канд. пс. наук. / Ижванова Елена Михайловна – М., 2004. – 215 с.
3. Коломинский Я. Л., Мелтсас М. Х. Ролевая дифференциация пола у дошкольников // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 165–171.
4. Романов И. В. Особенности половой идентичности подростков // Вопросы психологии. 1997. – № 4, с. 42–46.

СЕКЦІЯ 13. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

Камінська О. В., доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри загальної психології та психодіагностики

*Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ ВОЇНАМИ АТО

Враховуючи нестабільність соціально-політичної ситуації, що склалася в останні роки в Україні, дослідження психологічних особливостей виникнення та протікання посттравматичного стресового розладу (ПТСР) у воїнів АТО є особливо актуальним завданням, що повстає як перед теоретиками, так і перед практиками.

Посттравматичні стресові розлади – стійкі негативні зміни в психіці, які можуть проявлятися через місяці і навіть роки у осіб, що перенесли психічну травму. ПТСР мають характерні прояви у вигляді типових симптомокомплексів: вторгнення, уникання та гіперзбудження, при наявності яких у досліджуваних діагностуються згадані розлади. Головними чинниками, що детермінують виникнення посттравматичних стресових розладів, є екстремальні або стресогенні умови, які діяли на психіку індивіда [5].

Етіологічним фактором психосоматичної патології в учасників війни є бойовий стрес. Участь у бойових діях – стресор, травматичний для будь-якої людини. На відміну від інших стресорів, участь у війні є пролонгованою психотравматизацією. Перебування на війні супроводжується комплексним впливом низки таких чинників: чітко усвідомленого відчуття загрози для життя (біологічний страх смерті, поранення, інвалідизації); стрес, що виникає у людини, яка безпосередньо бере участь у бойових діях; психоемоційний стрес, пов'язаний із загибеллю на очах товаришів по зброї або з необхідністю вбивати людину, нехай і противника; вплив специфічних факторів бойової обстановки (дефіцит часу, прискорення темпів дій, раптовість, невизначеність, новизна); негаразди (відсутність повноцінного сну, особливості водного режиму і харчування). Умови проведення військових дій можуть ставати додатковими стресовими факторами та впливати на формування ПТСР [1].

О.В. Тополь виділяє такі обставини воєнно-травматичного стресу: військовослужбовці перебувають в ситуації, яка безпосередньо загрожує їхньому життю, вони опосередковано переживають смерть та поранення товаришів, психологічна напруга підтримується постійними негативними очікуваннями; військовослужбовці в бойових умовах знаходяться в стані психічної депривації, що викликана неможливістю довгий час задовольнити важливі життєві потреби (зміна цивільного життя на воєнне, розлука з близькими тощо); бійці в зоні АТО, які здебільшого, стримують натиск супротивника, а не проводять активних наступальних дій, переживають психічний стан фрустрації, який виникає при невідповідності реальної дійсності очікуванням людини. Стан фрустрації може виникнути при зіткненні з об'єктивними непереборними труднощами (наприклад, неможливістю одержати перемогу над супротивником з об'єктивних причин його кращої технічної оснащеності) або суб'єктивними переживаннями (наприклад, з приводу неможливості побороти ворога, оскільки керівництво не видає відповідних наказів) [7].

У полонених виявляються інші психотравмуючі чинники у вигляді стану невизначеності та невідомості, відсутності інформації; небезпеки непередбачуваних дій терористів, тяжких побутових умов, відсутності їжі, води, можливостей задовольнити природні потреби; чутки про значну кількість загиблих у полоні; загроз, що спричиняють думки про розправу та загибель [4].

Участь у проведенні антитерористичної операції українських військовослужбовців, які морально не готові до бойових дій, також може ставати причиною посттравматичних стресових розладів. Слід розуміти, що війна, як і будь-яка інша діяльність, по-перше, висуває свої вимоги до особистості, й не кожна людина їм відповідає за своїми психологічними, фізичними та духовними якостями. По-друге, воєнна діяльність вимагає кваліфікованої підготовки, оскільки від неї залежить не лише професійне виконання завдань, а і власне життя військовослужбовця та товаришів по службі [7].

Існують загальні закономірності формування змін особистості і поведінки, що складають постстресовий патофізіологічний симптомокомплекс, незалежно від характеру пережитих екстремальних подій: переважання і поступове посилення рис підозріливості; своєрідність і ригідність поведінкових та емоційних реакцій; збіднення мотиваційної сфери і песимістична оцінка власного майбутнього. В сфері міжособистісних стосунків спостерігається тенденція до обмеження соціальних контактів [2].

Типовими емоційно-особистісними особливостями людей, які постраждали в результаті різних екстремальних подій, є виражена фіксованість на соматичних відчуттях, своєрідність сприйняття оточуючого, емоційні порушення у вигляді тривожних, фобічних і

депресивних переживань, імпульсивність, тенденція уникати міжособистісних контактів, зниження адаптивного потенціалу особистості [2].

Для воїнів АТО, що мають ознаки ПТСР, характерним є страх, демонстративність поведінки, агресивність і підозрілість, конфліктність в сім'ї, спалахи гніву. Крім того притаманна нестійкість психіки, при якій навіть самі незначні втрати, труднощі можуть штовхати людину на самогубство; боязнь нападу ззаду; почуття провини за те, що залишився живим; ідентифікація себе з убитими. Для учасників бойових дій характерні також емоційна напруженість і емоційна відособленість, підвищена дратівливість і агресивність, безпричинні спалахи гніву, напади страху і тривоги. Відзначаються повторювані яскраві «бойові» сни і нічні кошмари, нав'язливі спогади про психотравмуючі події, що супроводжуються важкими переживаннями, раптові сплески емоцій з «поверненням» до психотравмуючої ситуації [3].

У людини, яка потрапила в загрозову для життя ситуацію, виникають хворобливі особистісні зміни, особливо різко змінюються її соціальне функціонування. Останнє проявляється у вигляді трансформації, частіше негативної, особистісних особливостей (у ціннісно-смысловій сфері, індивідуально-типологічних рисах, механізмах психологічного захисту), порушень поведінки та формування різних психічних розладів. Зміни особистості мають стійкий характер, при цьому найбільш часто зустрічаються тривожний, педантичний, демонстративний та збудливий варіанти [6].

Корекція психологічних наслідків ПТСР є складним завданням, яке потребує довіри до психолога, дотримання принципів комплексності, диференційованості виконання реабілітаційних програм, поєднання низки психотерапевтичних технік. Психотерапія повинна допомогти впоратися з почуттям провини, безпорадності, безсилля, віднайти контроль над оточуючим [6].

Отже, проблема появи симптомів ПТСР у воїнів АТО залишається актуальною, враховуючи продовження воєнних дій на Сході країни. ПТСР чинить вплив на всі сфери функціонування особистості, змінюючи як її індивідуально-психологічні особливості, так і специфіку взаємодії з оточуючими. Участь у воєнних діях зумовлює інтенсивне переживання психотравми, оскільки наявна безпосередня загроза життю та здоров'ю людини, високим є ризик інвалідизації, дуже напруженою є сама атмосфера, що панує у зоні АТО. Важкість симптомів ПТСР визначається як індивідуально-психологічними особливостями особистості, так і об'єктивними умовами впливу психотравмуючої ситуації. Корекція ПТСР вимагає здійснення психологічного супроводу та роботи не лише з самими воїнами АТО, а також з членами їх сімей, застосування комплексу психотерапевтичних технік. При цьому найбільш ефективним є індивідуальний підбір корекційних засобів з урахуванням важкості психотравми та індивідуальних особливостей клієнта.

Література:

1. Діагностика, терапія та профілактика медико-психологічних наслідків бойових дій в сучасних умовах: метод. рекомендації / уклад.: Волошин П.В. та ін. Харків, 2014. 155 с.
2. Кожевнікова В. А. Особливості особистості та поведінкові зміни у осіб, що пережили екстремальні події : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / АМН України, Ін-т неврології, психіатрії і наркології. Х., 2006. 186 с.
3. Лазебная Е.О., Зеленова М.В. Военно-травматический стресс: особенности посттравматической адаптации участников боевых действий. *Психологический журнал*. 1999. № 5. С. 62–74.
4. Науменко Л.Ю. та ін. Посттравматичний стресовий розлад – нова проблема медико-соціальної служби. *Український вісник медико-соціальної експертизи*. 2015. № 4. С. 4–7.
5. Садковий В. П. Особливості прояву посттравматичних стресових розладів у працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / Національний ун-т внутрішніх справ. Х., 2005. 224 с.
6. Токман Г. О. Психодіагностика та корекція особистісних дезадаптацій у шахтарів, які постраждали в аваріях: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.04. К., 2006. 22 с.
7. Тополь О.В. Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 124. С. 230-233.

Шинкарьова Л. В., студентка V курсу
Інституту людини

Циганчук Т. В., кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології

*Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

ПОРІВНЯННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ТА ЦИВІЛЬНОГО НАСЕЛЕННЯ

Надання психологічної допомоги учасникам бойових дій є відносно новою галуззю в Україні, яка потребує детального вивчення теми. Сьогодні необхідно розуміти які уявлення про майбутнє, які перспективи та перестороги бачать учасники бойових дій. Але у той же час військові є частиною соціуму. Тому і постало питання вивчення та

порівняння складових ціннісно-мотиваційної сфери учасників бойових дій та цивільного населення.

Зокрема мотивацію ми можемо розглядати як систему факторів, що детермінують поведінку, наприклад, потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення. Водночас мотивацію можна розуміти як характеристику процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні [3].

Питання мотивації вивчали вітчизняні та зарубіжні психологи Т. Гордєєва, А. Мехрабіан, Г. Мюррей, М. Магомед-Еміно. Внесок у вивчення мотивації досягнень зробили А. Бандура, К. Двек, М. Селігман. Феномен внутрішньої мотивації розглядали В. Климчук, Е. Сидоренко. Питання мотивації до підвищення ефективності професійної діяльності висвітлене у роботах О. Житника, Л. Калена, К. Кальницької, Д. Кобзіна, А. Москаленко, С. Москвичова, А. Стародубцева та ін.

Мотивація є системою спонукань, що зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Вона розкриває поняття цілеспрямованості дій, організованості і стійкості цілісної діяльності, спрямованої, на досягнення певної мети. Саме мотивація відіграє одну з вирішальних ролей у процесі формування особистості [3].

Мета військової служби для військових спрямована на задоволення власних потреб та досягнення певних результатів. Також вона включає в себе сам процес діяльності, активності, успішності, розкриття своїх можливостей, самоактуалізації та самореалізації своїх здібностей. Негативна мотивація чи відсутність її виснажує людину, знижує рівень енергійності, руйнує її внутрішній світ, психічні сили та позитивне сприйняття життя. Специфіка мотивації залежить від особистісних властивостей та особливостей професійної діяльності, якою вона займається [2]. Тому питання мотивації буде актуальним і для ветеранів, які повертаються до мирного життя. Військові після прибуття до дому потрапляють в іншу соціально-психологічну ситуацію з її цінностями та пріоритетами, стикаються з труднощами професійного самовизначення, пошуку роботи, створення сім'ї, відновлення контакту з рідними [4].

У результаті тривалого впливу стресових факторів у особистості змінюється звична картина світу, зникає довіра до нього, втрачається позитивна перспектива на майбутнє, деформується система відносин з оточуючими людьми.

Саме тому для побудови ефективної взаємодії та полегшення процесу адаптації військових, важливо розуміти відмінності в мотивації та уявленнях про майбутнє в учасників бойових дій та мирного населення, яке не мало воєнного досвіду. Образ майбутнього є складним інтегральним утворенням. Він включає в себе ціннісні орієнтації, життєві плани, засвоєні стереотипи і настановлення, елементи рефлексії і самооцінки, емоційне ставлення до майбутнього [1].

Для змістового аналізу мотиваційної сфери учасників бойових дій та цивільного населення було використано «Метод мотиваційної індукції» Жозефа Нюттена та контент-аналіз. Емпіричне дослідження проводилось на базі VeteranHub та ГО СУВІАТО (Спілка Учасників, Ветеранів, Інвалідів АТО та бойових дій) [5]. У дослідженні представлено дві вибірки – учасники бойових дій та мирне населення. Група бійців, що повернулися з зони бойових дій віком від 23 років до 52. Кількість досліджуваних – 40 осіб. Друга група досліджуваних – цивільне населення складає 30 осіб віком від 20 до 52 років.

«Методика мотиваційної індукції» містить в собі два блоки – позитивної та негативної індукції. Відповідно до цих двох частин було визначено, які слова найчастіше вживаються учасниками бойових дій. Зокрема, такі як: бути вільним, відпустка, вірити, закінчення, ЗСУ, кращий, справедливий, успіх, одруження, працювати – відносяться до блоку позитивної індукції. У цивільного населення провідними словами цього блоку будуть: життя, краще, бути, здійснити, добро. У блоці негативної індукції в учасників бойових дій переважають наступні патерни: не буде, війна, загиблі; у той час як в другій групі – злий, життя, сварка.

Варто зазначити, що більшість відповідей військових містили в собі аспекти, пов'язані з військовим минулим. Це є свідченням того, що незважаючи на перебування поза зоною бойових дій, негативний травмуючий досвід домінує в уявленнях про майбутнє у військовослужбовців. Проаналізувавши відповіді досліджуваних, були визначені також сфери життєдіяльності, в яких прагнуть розвиватися військові, що повернулися з зони бойових дій. Варто звернути увагу на те, що у 33% досліджуваних життєві цілі проявляються у семи життєвих сферах, у той час як у 13% військових лише у трьох. У 54% досліджуваних переважає чотири-п'ять сфер спрямованості на майбутнє. Серед цивільного населення життєві цілі проявляються у трьох сферах у 30% досліджуваних. Проте показник чотири-п'ять сфер життєдіяльності спільний з військовим населенням 50%. Шість-сім сфер проявляє 20% цивільного населення.

Провівши аналіз відповідей, можна зробити висновок, що у всіх військових та цивільних переважає мотивація, що стосуються безпосередньо самих себе, наприклад, стати сильним, уміти себе контролювати, подолати лінь. 87% військових надають важливого значення соціальним контактам, що пов'язані з дітьми, дружинами, сім'єю вцілому, друзями, військовими побратимами. Особливо варто відзначити бажання бачити захищеними своїх дітей та прагнення бачити загиблих воїнів живими. У той час як 65% цивільного населення сфокусовані на соціальних контактах. Тема дружби менш виражена, натомість прослідковується бажання знайти своє кохання, турбота про здоров'я батьків та прагнення бачити щасливими своїх дітей. Ще однією сферою, що зустрічається у 50% військових є трансцендентні

цінності. Зокрема, досліджувані хочуть бачити мир, припинення війни, але одночасно існує переживання про продовження війни, марність людських жертв, подальші смерті. Серед цивільного населення даний показник 40%. Тут так само як і серед військових прослідковується прагнення до миру, припинення війни та смерті, створення умов для кращого життя в країні.

Серед військових наявна мотивація до професійного розвитку (46%), саморозвитку (40%), матеріального збагачення (40%), що виражається у прагненні мати квартиру чи машину, гідний матеріальний рівень життя для себе та своєї родини. Водночас 20% учасників бойових дій виявили бажання покинути країну і виїхати за кордон. Вони відчувають страх, що ситуація не зміниться або погіршиться, розчарування, якщо витрачені зусилля були марними. Серед мирного населення прагнення покинути країну у 10% досліджуваних. Також 60% цивільного населення зорієнтовані на професійний розвиток. Вони прагнуть реалізувати свої проекти та розвиватися як професіонали. Приблизно однаковий показник мотивації до саморозвитку у порівнянні з військовими (38%) та матеріального збагачення (45%). Якщо детальніше розглядати фінансову сторону, то 15% досліджуваних виявили бажання мало працювати, але водночас мати гарний зарібок. У той час як 5% досліджуваних прагнуть мати «власний острів».

У майбутньому, воїни, що повернулися з зони бойових дій прагнуть відпочити (26%), поїхати у відпустку, подорожувати. Варто зауважити, що лише 20% бійців прагнуть продовжити своє навчання та 13% прагнуть до більшого володіння інформацією, як у своїй професійній галузі так і у сфері розвитку держави. Серед цивільного населення прагнуть відпочинку 33% досліджуваних, навчатися 15%, володіти інформацією 10%. Проте водночас прослідковуються нереалістичні бажання у 15% досліджуваних, такі як подорожі у часі та політ у космос. 5% досліджуваних звертаються до Бога у складних ситуаціях та просять його підтримки.

У результаті даного дослідження ми можемо говорити як про позитивні так і про негативні тенденції у формуванні уявлень про майбутнє, як у військових так і в цивільних. Не зважаючи на те, що у великій кількості досліджуваних структурними компонентами картини світу є віра в свої сили через прагнення до самореалізації, бажання самовдосконалюватися, реалізуватися в професії. В уявленнях про майбутнє присутні і такі елементи, як відсутність віри на краще життя у власній країні, тривога про сім'ю, прагнення помститися. Серед цивільного населення великий відсоток прагне до професійного становлення та реалізації себе, саморозвитку. Вони висловлюють бажання розвинути та покращувати життя в країні, припинити війну, хочуть щастя для своїх рідних.

Література:

1. Гавриловська К. Динаміка образу майбутнього у студентів психологічних спеціальностей протягом навчання у ВНЗ / К. Гав-

- риловська, Г. Пелешок // Психологічні дослідження. Наукові праці викладачів та студентів соціально-психологічного факультету. – № 8. – С. 39–41.
2. Ковальчук О. П. Професійна мотивація офіцерів у розвивальній взаємодії / О. П. Ковальчук // Вісник Національного університету оборони України 1. – 2013. – № 32. – С. 202–207.
 3. Солтис Г. М. Психологічні особливості мотивації студентів до навчальної діяльності / Г. М. Солтис // Збірник наукових праць РДГУ.. – 2013. – С. 189–191.
 4. Циганенко Г., П'яста Р., Дідик Н. Любити, жити і чекати. Путівник для родин військових, які перебувають у зоні бойових дій. – Львів: Колесо, 2018. – 144 с.
 5. Циганчук Т. В., Шинкарьова Л. В. Вплив стресу на уявлення про майбутнє в учасників бойових дій / Т. Циганчук, Л. Шинкарьова // Психологічний часопис. – Київ, 2019. – № 5 – С. 264–276.

НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
Міжнародної науково-практичної
конференції

«СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ФАКТОРИ
РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНИХ
ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК»

31 січня – 1 лютого 2020 року, м. Київ

ЧАСТИНА ІІ

Видавник: ГО «Київська наукова організація
педагогіки та психології»

Поштова адреса редакції: 04108, Київ, а/с 62

Електронна пошта: office@knoopp.org.ua сайт: www.knoopp.org.ua
tel: 38 066 699 58 42

Підписано до друку 03.02.2020 р. Здано до друку 04.02.2020 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Цифровий друк. Ум. друк. арк. 8,14.

Тираж 100 прим. Зам. № 0402-20.