Maria Curie-Sklodowska University

Lublin Science and Technology Park S.A.

International research and practice conference

MODERN METHODS, INNOVATIONS AND OPERATIONAL EXPERIENCE IN THE FIELD OF PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICS

October 20-21, 2017

Lublin, Republic of Poland
2017

International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics» : Conference proceedings, October 20-21, 2017. Lublin: Izdevnieciba «Baltija Publishing». 236 pages.

Organising Committee

• dr inż. Arkadiusz Małek, Dyrektor Działu Rozwoju, Lubelski Park Naukowo Technologiczny S.A.
• dr hab. Arkadiusz Bereza, prof. nadzwyczajny, Prorektor ds. Ogolnych UMCS
• prof., dr hab. Jan Adamowski, profesor nadzwyczajny Kierownik Zakładu Kultury Polskiej UMCS
• prof., dr hab. Maria Cymborska-Leboda, profesor zwyczajny Kierownik Zakładu literatury i kultury Rosyjskiej XX-XXI w. UMCS
• prof., dr hab. Henryk Gmiterek, profesor zwyczajny Zakład historii XVI – XVIII w. UMCS
• dr hab. Mariusz Korzeniowski, profesor nadzwyczajny UMCS Kierownik Zakładu Historii krajów Europy Wschodniej UMCS

Each author is responsible for content and formation of his/her materials.
The reference is mandatory in case of republishing or citation.

© Lublin Science and Technology Park S.A., 2017
ISBN 978-9934-571-07-7
© Maria Curie-Sklodowska University, 2017

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION
Aestheticization of comprehensive school educational environment as a key to aesthetic worldview formation
Bovt A. Yu. 9

Стратегія практичної підготовки студентів магістерського рівня спеціальності «дошкільна освіта»
Довбня С. О. 12

Сучасні тенденції психологічного супроводу навчально-виховного процесу
Ковчин Н. А. 16

Ланкова система організації навчального процесу 20-х років XX ст. в оцінці сучасників
Кравчук О. В. 19

Аналіз стану білінгвальної освіти у ВНЗ Німеччини
Левицька Л. А. 23

Зародження науково-педагогічної школи в Дерпському професорському інституті
Мільто Л. О. 25

School class as the main element of a child's educational process in the researches of Stefan Baley
Podoliak M. V. 29

Формування ключових компетентностей в майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення засобами інформаційних технологій на базі коледжу
Ратинська І. О. 32

Дослідження розвитку медичної освіти в Херсонській губернії кінця XIX – початку XX ст. як пошук шляхів реформування медичної освіти в сучасних умовах
Селятенко О. В. 35

Інноваційні підходи до управлінської діяльності в умовах освітніх округів
Ястребова В. Я. 38

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING
Проблемне навчання як педагогічна умова формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного обслуговування
Сушенцева Л. Л., Богоніс О. М. 41

Естетика здоров'я в модусі наукових інтерпретацій різних галузей знань
Винник В. Д. **44**

Особливості методичної роботи над характеристикою персонажа
в початковій школі
Гнатенко К. І. **47**

Блогінг як сучасна світова педагогічна технологія підготовки вчителів
Громов Є. В., Коломієць Д. І., Бабчук Ю. М. **51**

можливості інформаційно-комунікаційних технологій
в іншомовній підготовці студентів ВНЗ
Жовнич О. В. **54**

Some preconditions and the importance of the culturological training
of the cadets at the higher educational establishments of the system
of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine
Zelenska O. P. **58**

Професійне становлення і саморозвиток
як основа успішності майбутніх фахівців
Карабін О. Й. **61**

Визначення рівню сформованості здоров'язбережувальної компетентності
майбутніх соціальних педагогів за аналітично-організаційним критерієм
Костюченко Т. М. **64**

Підвищення якості навчання студентів-медиків
Лантухова Н. Д., Дубівська С. С., Бітчук М. Д.,
Григоров Ю. Б., Баранова Н. В. **68**

Зміст консультативної діяльності соціального педагога
в загальноосвітньому навчальному закладі
Неїжпапа Л. С. **69**

Content of the discipline for professional preparation
of future teachers to the tutor activity
Osadcha K. P. **73**

Структурні компоненти системи естетичного
виховання молодших школярів
Пагута Т. І. **76**

Content component of future software engineers training
for computer games development
Osadchyi V. V., Rakovich V. A. **79**

Особливості залучення молодших школярів
до здорового способу життя у навчально-виховному процесі
Кротова А. І., Семенова М. О. **82**

Теоретичні основи застосування інформаційних технологій в освіті
Стасюк Л. П. 85

Вплив мовних засобів образності на усне мовлення
майбутніх учителів-словесників
Фоміна І. Л. 88

Теоретичні засади педагогічної системи самопізнання
та особистісно-професійного самовдосконалення
Черкашина Т. В. 91

Історико-ретроспективний аналіз основних віх становлення та розвитку
природничої освіти (від найдавніших часів до початку XX століття)
Шукатка О. В. 95

THEORY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL, SCHOOL AND VOCATIONAL EDUCATION

Педагогічне наставництво у вимірах діяльнісно-особистісного підходу
Байдарова О. О., Гук О. Ф., Удовенко Ю. М. 99

Особливості професійної мотивації студентів
Білоус Р. М., Писаренко Д. О. 103

Організація і зміст професійно-педагогічної діяльності
вчителя музики загальноосвітньої школи
Жорняк Б. Є. 105

Теоретичні аспекти проблеми формування добродійності
у дітей старшого дошкільного віку
Канарова О. В., Москальова М. О. 109

Культурологічний підхід як основа формування
міжкультурної компетенції майбутнього спеціаліста
Кіш Н. В., Канюк О. Л. 113

Формування системної якості знань майбутніх педагогів
з дошкільної освіти в процесі підготовки в університеті
Кононенко Н. В. 116

Використання технологій формування елементарних
математичних уявлень в контексті особистісно орієнтованого підходу
до навчання і виховання дітей дошкільного віку
Кривошея Т. М., Любчак Л. В. 119

Технологія управління освітнім середовищем професійного
розвитку вчителів
Мартинець Л. А. 123

Формування інформаційно-комунікативної компетентності
майбутніх працівників медичної галузі у системі професійної освіти
Сікорська О. О., Орду К. С. 127

Компетентністний підхід до професійної підготовки
бортпровідників як умова ефективності готовності фахівця
Радзівілова І. А. 129

Принципи державного контролю за діяльністю дошкільних навчальних
закладів як основної функції управління у галузі дошкільної освіти
Соловей Ю. О. 132

Етнопедагогічна компетентність організатора в системі освіти
Ткаченко О. М. 135

Організація самостійної роботи майбутніх викладачів
під час вивчення курсу «Інформаційні технології в освіті»
Топольник Я. В. 139

Професійно-педагогічна підготовка вчителя математики
у контексті європейського освітнього простору
Хить Р. Г. 141

Технологія розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку
на заняттях із малювання: принципи організації
Шульга Л. М. 144

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

Аналіз статусу особистості учнів старшої школи
в навчальній системі у поведінковій теорії особистості
Гладка К. А., Байєр О. О. 148

Темпоральні аспекти особистісної та соціальної ідентичності
Джаббарова Л. В. 151

Цілісність особистості як психологічна проблема
Кельнер С. С. 155

Психологічні особливості ціннісно-часового аспекту
життєвої перспективи студентів
Міхалець Ю. Ю. 157

Психологічні особливості суверенності ціннісних
орієнтацій майбутніх психологів
Педоренко В. М. 161

План формування психологічної готовності майбутніх фахівців
морського транспорту до діяльності в екстремальних ситуаціях
Сорока О. М. 164

Проблема вивчення брехні як соціально-психологічного феномену
Фощій С. В. **168**

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGY

Psychological knowledge for the enhancement of translating and interpreting professional skills
Afonina I. Yu. **171**

Потенціал арт-терапії в організації реабілітаційної діяльності з комбатантами
Бриндіков Ю. Л. **175**

Сім'я як екологічне середовище розвитку дитини
Вовчик-Блакитна О. О. **179**

Професійно-особистісне зростання як складова продуктивної життєдіяльності особистості
Дьоміна Г. А. **182**

Духовний розвиток підлітка як фактор запобігання формування адиктивної поведінки
Железнякова Ю. В. **186**

Психологічні умови розвитку педагогічного мислення
Камінська О. В. **188**

Психологічні засади розвитку процесу самореалізації особистості у сучасному суспільстві
Колодич О. Б., Івашинюта О. С. **191**

Наставництво для дітей-сиріт в Україні – психологічний аспект
Парасєй А. О. **195**

Психологічна просвіта як напрям роботи психологічної служби вищого навчального закладу
Пляка Л. В. **197**

Actualization of personality self-construction: psychological and pedagogical discourse
Solomka T. M. **201**

Вплив ціннісно-мотиваційної сфери юнаків на формування їх соціальної компетентності
Чуловський В. Е. **204**

SOCIAL AND MEDICAL PSYCHOLOGY

Соціальна адаптація особистості в умовах сучасного соціуму
Завацький В. Ю. **208**

Соціалізація студентів-медиків за допомогою сайтів соціальних мереж
Лотоцька Л. Б., Блавацька О. Б. 211

Психокорекція як вид психологічної допомоги
Савчук Н. А. 213

Соціально-психологічний аналіз адаптації студентів
до навчання у полікультурному освітньому просторі
Смирнова О. О. 215

Структурно-функціональний аналіз посттравматичного
стресового розладу у осіб зрілого віку
Спицька Л. В. 219

Дискурс-аналіз асоціативного експерименту
Яцина О. Ф. 222

LABOUR PSYCHOLOGY AND ENGINEERING PSYCHOLOGY

Професійні навички та компетенції підприємців
в маркетинговій діяльності і управлінні
Добренко І. А. 225

Соціально-психологічні особливості діяльності
кредитно-фінансових організацій
Калин Р. Ю., Сняданко І. І. 228

Психологічні моделі професійного самовизначення
фахівців соціальної сфери
Савчук О. А. 231

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

AESTHETICIZATION OF COMPREHENSIVE SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A KEY TO AESTHETIC WORLDVIEW FORMATION

Bovt A. Yu.
Lecturer of Department of Germanic and Romance Philology and Translation
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
Severodonetsk, Luhansk Oblast, Ukraine

The term "aestheticization" is defined in the Oxford Dictionary as "the action or process of making something aesthetic in character or appearance". The term appeared in the early 20th century for the first time and the earliest use was found in The Jewish Quarterly Review [1]. In fact, the term gained widespread popularity thanks to Walter Benjamin who connected it with politics, and violence of fascists' regimes in particular.

However, the term "aestheticization" can be connected with much positive fields of human activities than violence and cruelty of political regimes. For example, Adrian Carr and Philip Hancok prove that "aestheticization is the embellishment and sensualisation of everyday objects, environments and experiences" [2, p. 176]. This notion comprises everything in our environment that possess aesthetic features. The world would be much duller and plainer if we did not have those object that give us pleasant sensory experiences. Wherever we are, aesthetics accompanies our lives and makes it more vivid, more emotional and more interesting.

In fact, there is one place where aestheticization plays an enormous role in forming a future personality, a man of culture. It is the comprehensive school learning environment that creates favourable conditions for not only intellectual abilities formation but also for aesthetic development and aesthetic worldview formation. The latter one is seen as a comprehensive system of ideas and images about human life, nature, culture, art in a particular period of time through the prism of aesthetic categories.

L. Masol defines aestheticization of the school environment as a complex of arranged and directed in a certain way arts and pedagogical means (creation of school picture galleries and museums, art chambers, art studios, clubs, etc.), which change qualitative parameters of the educational process, the entire learning environment and, what is more, life and activities of students at school and beyond [3, p. 246]. One of the main functions of aestheticization of the school environment is to help students to acquire aesthetic and artistic competences.

Aesthetic competences are the so-called complex of interdisciplinary personal entities, being formed during mastering of arts, which are a part of the educational process, and presuppose the student's ability to become aware of various aesthetic features of different spheres of life outside the artistic field in accordance with the integrated system of their artistic and aesthetic knowledge, values, experience [3, p. 247]. In other words, aesthetic competences are those knowledge, skills and abilities, which help students to recognize and perceive manifestations of the aesthetic in the environment, distinguish between aesthetic and non-aesthetic, between beautiful and ugly, between elevated and mean. No doubt, this process influences children's values and experience, as well as values and experience of students influence their aesthetic perception and aesthetic taste.

In its turn, artistic competencies presuppose students' abilities to cognitive and practical activities in the realm of arts; according to specifics of arts, they are divided into musical, visual, choreographic, theatrical [3, p. 247]. That means, that artistic competences are exclusively connected with the world of arts.

These two kinds of competences represent perceptive and productive abilities of students. In case of acquiring aesthetic competences, arts are only a tool for developing aesthetic abilities, as arts is the highest representation of the beautiful. In the second case, arts are the aim of education, of forming artistic skills and abilities. It should be mentioned that development of artistic skills within the comprehensive school educational environment does not presuppose outstanding artistic abilities of a child, as many scientists prove that there is an artist in every child. Surely, aestheticization of the educational environment becomes more effective if it is implemented with the help of not only one form, but various art forms, i.e. drama, music, visual arts, dance. When schoolchildren are involved into different art forms in their interaction, it contributes to formation of an integral aesthetic personality – a man of culture with artistic consciousness and ability to take part in various artistic activities, in which the acquired aesthetic and artistic competencies are implemented and provide a fertile ground for artistic and aesthetic self-realization and self-improvement.

However, not only arts are a key factor of aestheticization of the educational environment, as we are not talking about education of future professional artists, who will definitely need to possess great talent. We are talking about teaching schoolchildren to see beauty not only in arts, but also in their everyday lives. Aesthetic arrangement of their working places, leisure zones, playing grounds, using different colourful and vivid natural and artificial aesthetic objects (what is more valuable – hand-made things) will definitely contribute to helping children to form aesthetic worldview. It means that aesthetic component should be incorporated in not only all the subjects being studied, but even in the most common things that surround children at school. It includes furniture, textbooks, stationary, stands in classrooms and in halls; pet's corners; benches, flowerbeds, trees, sculptures on the school ground, etc. When children are getting used to see beautiful objects around them, this habit and this strive for beauty will accompany them throughout all their lives.

The sooner the process of aestheticization starts, the easier it will be for a child to develop artistic and aesthetic competences and form aesthetic worldview. The outstanding Ukrainian pedagogue G. Shevchenko proves that every subject being taught should be "human-oriented in its character, has aesthetic qualities, spiritual essence, aesthetic value...." [6, p. 6]. We believe that these words can be rightfully applied to all the objects surrounding children at school.

The ability to see the world through the prism of aesthetics includes the abilities:

– to intuitive sense or capture of aesthetic manifestations not only in different forms of arts, but also in everyday life and environment;

– to give emotional responses to the captured features;

– to create artistic associations, analogues and parallels;

– to compare, synthesize and generalize the aesthetic information;

– to get involved into different individual and collective creative activities [3, c. 248-249].

The thing is that aesthetic experiences help schoolchildren to change and expand their inner and outer world boundaries in response to the change of intellectual and emotional situations of their everyday activities.

N. Myropolska argues that aestheticization should open the prospects of forming new creative forms by students during their staying at school through introduction of the artistic methods of cognition, expansion of imagery in traditionally non-artistic educational subjects and specific technologies of cognition [4, p. 284]. It also goes without saying that aesthetic education should be student-oriented, i.e. be based on children's needs and interests.

G. Shevchenko believes that it is the environment of the educational establishment that enriches the personality with feelings of joy and aesthetic pleasure. The components of aestheticization are the aesthetic aspects of the content of education, the pedagogical process as a medium of communication; works of art; visual thinking; constant interaction with arts as a means of knowledge and acquisition of aesthetic experience [6, p. 6]. Surely, in order to make the process of aestheticization effective and productive, aesthetic samples should be chosen carefully in order not to inculcate a habit for mass culture of low quality, which will corrupt the worldview of a growing child. In such a case the effect will be quite opposite and it would be extremely difficult for to get used to positive outlook.

In such a way, we have shown that aestheticization of the educational environment of the comprehensive school should be given very important consideration. As V. Ragozina states "the beauty of art, which penetrates life and creates it, is a means of acmeological and spiritual development of man" [5, c. 399]. In our opinion, this is the main goal of education – not to simply impart knowledge, but to form a Human.

References:

1. Aestheticization [Electronic resource]: / English Oxford Living Dictionaries. – Oxford University Press, 2017. – Access mode: https://en.oxforddictionaries.com/ definition/aestheticization (reference date 08.10.2017) – Title from the screen.

2. Carr A., Hancok P. Art and Aesthetics at Work / A. Carr, P. Hancock. – UK: Palgrave Macmillan, 2003. – 215 p.

3. Масол Л.М. Естетизація навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – Вип. 14, кн. І. – 648 с.

4. Миропольська Н.Є. До проблеми естетизації навчально-виховного процесу школи // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – Вип. 14, кн. І. – 648 с.

5. Рагозіна В.В. Естетизація навчально-виховного процесу у знз як наукова проблема // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – Вип. 14, кн. І. – 648 с.

6. Шевченко Г.П. Естетизація начального процесу у вищій школі // Гуманізація навчально-виховного процесу: наук.-метод.зб. – Вип. 4 [за заг.ред. Легенького Г.І. та Сипченка В.І.]. – Слов'янськ: ІЗМН СПДІ, 1998. – 391 с.

СТРАТЕГІЯ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНЯ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

Довбня С. О.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і психології
дошкільної освіти та дитячої творчості
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

У сучасних умовах університетська освіта покликана формувати системні знання про професійну сферу діяльності, її специфіку. Передбачається, що це є одним з вирішальних чинників розвитку суспільства. Потреба у висококваліфікованих та ініціативних працівниках загострюється в нових умовах, де особливого значення набувають питання практичної підготовки та виховання конкурентоспроможного фахівця під час навчання у вищих навчальних закладах. Таким чином, основна проблема вищої школи України в теперішній час – це підготовка фахівців європейського рівня з вищою педагогіченою освітою, які були б здатні розв'язувати фахові проблеми [1].

Професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів – це складний, багатогранний і тривалий процес, який здійснюється протягом усього періоду навчання студентів в педагогічному вузі. Однією з основних форм професійного

становлення майбутнього педагога є виробнича практика, яка дозволяє синтезувати теоретичні знання та практичний досвід. Виробнича практика виступає органічною складовою єдиного навчально-виховного процесу, психолого-педагогічної та методичної підготовки майбутнього педагога, пов'язуючи теоретичне навчання студента у вузі з його майбутньою самостійною роботою у ВНЗ. Створюючи умови, максимально наближені до реальних умов самостійної педагогічної діяльності у ВНЗ, педагогічна практика реалізує сприятливі передумови для формування основ професійної майстерності педагога. У процесі виробничої практики є можливість певною мірою осмислити педагогічні явища і чинники, закономірності і принципи навчання і виховання, оволодіти професійними уміннями, досвідом практичної діяльності. Виробнича практика створює реальні можливості для формування готовності студентів до проведення навчально-виховної роботи з студентами, потреби здобувати і застосовувати нові теоретичні і методичні знання й одночасно засвоювати передовий педагогічний досвід. В процесі практики закріплюються й поглиблюються теоретичні знання, що були набуті у вищому навчальному закладі, виробляються професійні вміння й навички, розвиваються творчі здібності, педагогічне мислення, інтенсифікується процес формування професійних особистісних якостей. Важливого значення набуває розвиток комунікативної культури майбутніх педагогів, формування навичок педагогічної взаємодії та співробітництва [3, с. 4].

Питання організації педагогічної практики висвітлені в роботах О. Абдулліної, Л. Коваль, Н. Кузьміної, Л. Спіріна та ін.

О. Абдулліна у своїй праці розкриває сутність, завдання, зміст, форми і методи організації діяльності студентів в процесі педагогічної практики. Розглядаючи сутність педагогічної практики, дослідниця підкреслює необхідність взаємозв'язку практики з вивченням теоретичних курсів, актуалізації раніше засвоєних знань, їх синтезування, підкреслює необхідність цілісного характеру керівництва педагогічною практикою [1].

Аналіз педагогічних досліджень (О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Бриліна, М. Васильєва, Л. Коваль, О. Мельник, І. Мороз, І. Найдьонов, А. Сидоренко) дозволяє узагальнити суттєві функції та складові педагогічної практики студентів [1].

Таким чином, варто теоретично обґрунтувати зміст та структуру проходження виробничих практик студентами магістерського рівня спеціальності «Дошкільна освіта» із застосуванням педагогічних технологій в умовах кредитно-модульної системи організації начального процесу ВНЗ.

Практична діяльність забезпечує тісний зв'язок теорії і практики, оскільки в умовах реальної професійної діяльності відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь студентів, що зумовлює оволодіння ними складовими професійної компетентності. Практика забезпечує фундамент для розвитку професійних якостей особистості, підвищує рівень сформованості професійно спрямованої мотиваційної сфери майбутніх фахівців, створює умови для практичної фахової самореалізації та побудови індивідуальної траєкторії професійного зростання і набуття нових педагогічних знань, умінь та навичок.

Усі види виробничих практик передбачають досягнення конкретної мети і завдань, які в комплексі визначають основну **мету**, яка полягає в опануванні магістрантами основ професійно-педагогічної діяльності організатора дошкільної освіти та викладача вищого навчального закладу, якому надається можливість виявити і закріпити набуті теоретичні та практичні знання й уміння в різноманітних формах управлінської, викладацької діяльності, набути власний професійний досвід, прийняти рольову позицію організатора дошкільної освіти, викладача, який готує майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

У процесі виробничої практики студентів вирішуються **основні завдання**:

– ознайомлення магістрантів з концептуальними засадами управлінської діяльності та викладанням у вищих навчальних закладах;

– розвиток здатності обирати оптимальну стратегію організації управлінської та викладацької діяльності у залежності від мети і завдань навчання та рівня фахової підготовки;

– формування умінь планувати та організовувати навчально-виховну, методичну, організаційно-педагогічну, адміністративно-господарську діяльність дошкільного навчального закладу;

– формування умінь самостійно організовувати навчально-виховний процес, здійснювати його, створюючи продуктивне середовище пізнання під час проведення зі студентами різних форм організації навчання, відповідаючи за їх якість та ефективність;

– розвиток здатності магістрантів до інноваційної і самоосвітньої діяльності, сприйняття нововведень, їх відтворення в різних напрямах управлінської та педагогічної діяльності.

За час навчання студенти магістерського рівня спеціальності «Дошкільна освіта» проходять такі види виробничої практики (табл. 1).

Таблиця 1

Види проходження практик

№ з/п	Вид практики	Назва практики	Кіль-кість тижнів	К-ть кредитів ЄКТС	Семестр
1.	*Виробнича*	Інспекторосько-методична практика	3	4,5	1
2.	*Виробнича*	Стажистська практика	3	4,5	2
3.	*Виробнича*	Переддипломна практика	4	6	3

Ефективність практик залежить від дотримання певних умов: теоретична обґрунтованість системи підготовки студентів, їх навчальний і виховний характер, комплексний підхід до визначення завдань, змісту, форм і методів ор-

ганізації та проведення практик, забезпечення наступності та системності на різних етапах її проведення.

Проходження студентами практик здійснюється протягом всього періоду навчання і має наскрізний характер, що дозволяє майбутнім фахівцям, які здобувають другий (магістерський) рівень, оволодіти необхідним і достатнім обсягом практичної підготовки у відповідності з освітньо-професійною програмою стандартів підготовки фахівців окресленого профілю.

Практика розпочинається з настановчої конференції, у ході якої студентів ознайомлюють з програмою практики: окреслюють мету, ставлять конкретні завдання, інформують про зміст діяльності під час її проходження, роз'яснюють форму звітності, критерії оцінювання тощо.

Послідовність реалізації завдань практики студент визначає в індивідуальному графіку проходження практики. Він складається у перші дні практики, схвалюється методистом від фахової кафедри факультету та керівником від бази практики. Кожен студент працює відповідно до свого індивідуального графіка.

Протягом практики (кожного з її видів) практиканти ведуть щоденник педагогічних спостережень, у якому фіксують інформацію, необхідну для виконання завдань практики, висвітлюють хід їх виконання (згідно індивідуального графіка проходження практики). Матеріали щоденника використовуються для звіту про виконану під час практики діяльність.

Після завершення практики студент обробляє зібраний матеріал, складає звіт, у якому подає аналіз всіх напрямів своєї роботи під час практики, характеризує повноту виконання завдань, труднощі, з якими стикався, вказує на досягнення та нереалізовані ідеї, визначає причини недоліків та упущень, намічає основні шляхи самовдосконалення.

Виробнича практика завершується підсумковою конференцією на якій студенти звітують про свою роботу, аналізують результати, висвітлюють перебіг практики у формі відео або слайд-презентації, висловлюють пропозиції щодо покращення практичної підготовки магістрантів до майбутньої професійної діяльності.

Отже, виробнича практика здійснюється на основі здобутих теоретичних знань і характеризується такими процесуальними ступенями: мета, завдання, зміст, методи, форми, досягнуті результати.

Література:

1. Абдуллина, О. А. Педагогическая практика студентов [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / О.А. Абдуллина, Н.Н. Загрязкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.

2. Педагогіка вищої школи : Навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

3. Педагогічна практика студентів: Навчальний посібник для студентів фізико-математичних спеціальностей педагогічних вузів [текст] / уклад. Н. І. Труш, Б. Б. Беседін, Р. В. Олійник, В. М. Рибєнцев, О. М. Сипченко, В. П. Саврасов, В. В. Волков; за ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ, 2010. – 63 с.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Ковчин Н. А.
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна

Стрімкі темпи глобальних трансформацій, що відбуваються як у світі, так і в геосфері, соціумі потребують суттєвих змін організації навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Актуальною нині є орієнтація на динамічні процеси в Європейському освітньому просторі.

Оновлення і удосконалення сучасного навчально-виховного процесу в освітніх закладах, як середніх, так і вищих навчальних закладах потребує орієнтації на становлення, розвиток особистості учня, а також вивчення і застосування нових психологічних досліджень в галузі освіти.

В останні роки в освіті вагомим феноменом стали процеси зародження та динамічний розвиток когнітивної науки, яка досліджує і обгрунтовує інноваційні підходи до вивчення діяльності інтелекту, а також відкриває фундаментальні закономірності процесів пізнання особистістю оточуючого світу [2, 3, 7].

Організація сучасного навчально-виховного процесу має спиратись на когнітивну науку, завдяки цьому удосконалювати його даний процес.

Основним із важливих завдань когнітивної науки є сприйняття, увага, уява, навчання, мова, мовлення, мовна діяльність [1, 5, 7].

Когнітивна психологія в поєднанні з педагогікою є новим напрямком наукових досліджень. Адже завданням сучасної освіти, зокрема, школи, ВНЗ є формування цілісної і глибоко, всебічно розвиненої особистості, яка матиме змогу навчатися критично мислити.

Когнітивна наука, зокрема, когнітивна психологія, досліджує крім мислення, уяви, також вивчає можливість прийняття рішень особистістю.

Таким чином, використовуючи досягнення когнітивної психології в ході навчально– виховного процесу стає можливим формування особистості, яка здатна самореалізуватись в динамічному сучасному світі, сьогоденному житті.

Когнітивна наука – це сукупність наук про формування, здобуття, зберігання, перетворення та застосування знань [6].

Науковці сучасності вважають, що когнітивістика дозволить знайти і сформувати відповідь на «загадку розуму», тобто дослідити, описати, пояснити інтелектуальні процеси в корі головного мозку людини, які відповідають за вищу нервову діяльність.

Такі дослідження даватимуть поштовх до організації, підвищення продуктивності мислення, а також інтелектуальної діяльності особистості.

Отже, як зазначалось, предметом досліджень когнітивної науки виділяють мислення, сприйняття, увагу, пам'ять, мову. Вивчення особливостей перебігу інтелектуальних процесів дає можливість формувати особистість, її інтелектуальну сферу, емоційно-вольову сферу, емоційний інтелект, а також важливі особливості мислення, зокрема, критичного, системного.

Отже, в сучасних умовах динамічних трансформаційних процесів у світі, особистість має формуватись з врахуванням нових наукових досліджень.

Сучасні складні процеси потребують від особистості для адаптації у сьогоднішньому соціумі особливо, перш за все, формування і активізацію критичного мислення. Критичне мислення – це здатність особистості усвідомлювати власну, особисту позицію з того чи іншого питання та приводу.

Уміння знаходити нові ідеї, аналізувати та оцінювати їх, приймати ретельно продумані, зважені рішення щодо конкретних суджень та дій [4].

Це нестандартне мислення, що дозволяє особистості побачити і оцінити пріоритети, альтернативи, визначити достовірність, доцільність фактів, явищ, подій та спосіб усунення, корекції особистих помилок допущених в процесі власного мислення.

Розвиток критичного мислення має таку основу: уміння аналізувати, порівнювати, синтезувати, співставляти, ставити запитання, обгрунтовувати узагальнення і висновки.

Теорія і практика сучасної освіти доводять, що критичне мислення можна розвивати за допомогою спеціальних методів навчання, які можуть бути застосовані по-різному [4, с. 5].

О. Пометун виділяє такі етапи формування критичного мислення:

– мотивувати особистість працювати над своїм критичним мисленням – завжди;

– ставити вірні запитання, що допоможуть визначити, чи потрібна нам якраз ця інформація, чи є вона достовірною (якій можна вірити), достатньою для прийняття рішення чи вибору дії, яка мета тих, що надають інформацію;

– знаходити і формувати вирішення життєвих проблем від найпростіших – до найскладніших та оцінювати прийняті рішення;

– аргументувати прийняте рішення, свою позицію, усвідомлювати, чому і як ця позиція виникла.

Такі вміння дозволяють учню:

– захищатись від маніпуляцій та інформаційної інтервенції;

– робити менше помилок у прийнятті важливих рішень та почати вчитись на чужих;

– усвідомити стереотипи і шаблони особистого мислення і мислення інших людей та відмовитись від них;

– здобути впевненість у собі і своїх рішеннях;

– контролювати результати процесу мислення [4, с. 6].

Структура особистості, типи особистості.

Кожній особистості притаманні самобутні й неповторні риси та якості: індивідуальні властивості нервової системи, темперамент, інтереси, здібності, особливості мислення, уяви, пам'яті, емоцій, вольових дій, життєвий досвід, активність, темп роботи, швидкість засвоєння навичок тощо. Тому всередині кожної вікової групи існують індивідуальні відмінності, що залежать від природних задатків, умов життя і виховання дитини.

Темперамент (від лат. «темперо» – зміщую в належному співвідношенні)

– сукупність найбільш стійких індивідуально-психологічних особливостей людини, які виявляються в динаміці її поведінки та діяльності.

Вивчення фізіологічних основ темпераменту, яке було розпочато у XX ст. І. П. Павловим, дало можливість встановити: в основі темпераменту лежать властивості нервової системи: співвідношення сили нервової системи (сила збудження і гальмування), її рухливість (зміни швидкості процесів збудження і гальмування), і рівноваги процесів збудження і гальмування.

Саме це співвідношення властивостей нервової системи створює основні типи темпераменту: сангвінік (сильний, врівноважений, рухливий), холерик (сильний, неврівноважений), флегматик (сильний, врівноважений, інертний), меланхолік (слабкий, гальмівний).

Учнів із сангвінічним темпераментом характеризують легка збудливість почуттів, які не дуже міцні, але відносно стійкі. Вони енергійні, активні, довго не витримують одноманітної діяльності, здебільшого не сором'язливі, але стримані. Легко спілкуються, користуються повагою ровесників, не схильні ображатись, беруть участь у громадській роботі класу і школи. За сприятливих умов виховання ростуть спокійними, вміру рухливими, адекватно реагують на зміну обставин, за несприятливих – виявляють байдужість, безвідповідальність, самокритичність. Правила поведінки й уміння ними керуватися засвоюють легко, але без систематичних вправ швидко втрачають. Завдяки рухливості легко піддаються як позитивному, так і негативному впливу. На зауваження дорослих реагують спокійно, не опираючись.

Учні холеричного темпераменту характеризуються легкою збудливістю почуттів, силою й стійкістю їх у часі. Поведінка їх енергійна й різка. Вони бурхливо реагують на подразники, їм важко переключатися на спокійнішу справу. У колективі прагнуть самостверджуватись, люблять організовувати ігри, охоче залучаються до різних видів діяльності. За правильних умов виховання виявляють активність, наполегливість у роботі, за неправильних – стають неслухняними, запальними, образливими.

В учнів флегматичного темпераменту почуття важко збуджувані, проте тривалі й стійкі.

Учні з меланхолічним темпераментом надзвичайно чутливі. Почуття, що легко виникають у них. Є міцними й стійкими у часі.

Урахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні та вихованні – це не пристосування мети і змісту навчання і виховання до окремого учня, а пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних їх особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості.

Література:

1. Андерсон Д. Р. Когнитивная психология / Д. Р. Андерсон : пер. с англ. СПб. : Питер, 2002.– 469 с.
2. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии. В 2 т. – Т. 1. / Б. М. Величковский. –М.: АКАДЕМИЯ, 2006. – 448 с.
3. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии. В 2 т. – Т. 2. / Б. М. Величковский. –М.: АКАДЕМИЯ, 2006. – 432 с.
4. Пометун Е. И. Критическое мышление для всех : Самоучитель / Е. И. Пометун, И. М. Сущенко, Л. Н. Пилипчатина, И. А. Баранова. – К., 2012. – 184 с.
5. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо: пер. с англ. – СПб.: Питер, 2006 – 589 с.
6. Тетерев П. В. Когнитивная география как новая область научных исследований // «Непрерывное географическое образование: новые технологии в системе высшей и средней школы», Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2013 – С. 325-329.
7. The American Heritage Dictionary of the English Language. – 4 edition – Boston: Houghton Mif-flin Company, 2000. – 2112 p.

ЛАНКОВА СИСТЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ 20-Х РОКІВ XX СТ. В ОЦІНЦІ СУЧАСНИКІВ

Кравчук О. В.
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Черкаська область, Україна

Педагогічна думка та шкільництво 20-х рр. XX ст. – досить оригінальне явище, для якого характерне намагання зруйнувати засади колишньої «буржуазної» школи, побудувати освітню систему на нових ідейних концепціях та сильна орієнтація на досвід західної педагогіки.

Одним із типів нової школи в Україні у названий період стала так звана «трудова школа», яка працювала за системою комплексового навчання. Матеріалом цього дослідження слугували матеріали газети «Народній учитель» (1926 р.) та збірник праць учителів трудової школи м. Харкова, у якій практикувалась ланкова система навчання (1927 р.). Збірник містив матеріали про роботу дослідної школи під керівництвом професора П. Волобуєва і був підготовлений за редакцією професора О. Залужного, який закликав до обміну досвідом у впровадженні нової системи навчання. У передмові учений зазначив, що раціоналізація педагогічного процесу так само як і організація мало не кожного виробничого процесу, упирається в організацію робочого колективу. Обґрунтовуючи нову систему організації навчання, П. Волобуєв стверджує, що потреба в новій педагогіці, яка б орієнтувалася не на окрему дитину, а на дитячий колектив, тому що об'єктивною реальністю у педагогічному процесі є група дітей «спаяна в роботі єдиним подразниками й єдиними реакціями на них» [1, с. 77]. Педагоги вважали, що «далеко ближче дитяча маса підійшла до участи в організації педагогічного процесу через ланкову організацію», організацію дитячого колективу в ланку розцінювали як крок до досягнення максимального педагогічного ефекту» [6, с. 102-103].

Комплексова система навчання вимагала певних форм організації праці, ланкова система давала можливість брати участь у побудові педагогічних завдань, регулювати способи опрацювання навчального матеріалу, підсумовувати й оцінювати набуті досягнення.

У доцільності ланкової форми роботи при комплексовому навчанні переконують й дописувачі газети «Народній учитель» бо в процесі роботи за комплексом трапляються такі форми проробки матеріалу, які не можуть бути виконані індивідуально: масові екскурсії, розробка складних тем із суспільствознавства, різні технічні вправи, які потребують допомоги товаришів [3, с. 4]. Можемо зробити висновок, що сучасники ланкової системи вбачали в ній прогресивний метод організації навчально-виховного процесу, про що свідчать захоплені відгуки: «Охопити той або инший комплекс – це значить охопити життя в усій його різноманітності сприймання цього життя і його вивчення повинно відбуватися через десяток очей, вух, рук та ин.» [6, с. 103]; «Ланки і колективне опрацювання цих сприймань гарантують різноманітність і повноту в опрацюванні комплексу. За ланкового опрацювання виявляється багато деталей і висвітлюються такі моменти комплексу, що могли б затінитися при індивідуальному опрацюванні. Учителі переконували, що учні , які працюють за комплексовою системою значно розвиненіші й активніші, привчаються самостійно планувати свою працю [4, с. 4], акцентували на тому, що ланкова праця ставала не тільки методом виховання, а й найдоцільнішою, найпродуктивнішою методою засвоєння знань [5, с. 39].

Привертає увагу те, що автори надають об'єктивні відомості про недоліки нової системи. Учителі не приховують того, що існують труднощі у формуванні самої ланки. Існувала тенденція до вільного формування ланок самими

дітьми без втручання дорослих. У цьому випадку в ланку об'єднувались діти або однакових здібностей, або за ознаками дружби, віку, місця проживання, спільних інтересів. Проте завжди залишалися діти, які перебували поза ланками, в процесі трудового співжиття виявлялося, що не всі могли «спрацюватися» в ланці. Ланка могла бути сформована і під впливом педагога, особливо для молодших дітей, які слабо орієнтувалися в оцінці своїх товаришів, з великими труднощами знаходили своє місце в колективі.

Учитель констатує на зовнішній обстановці ланкової праці, здійснення навчання за новою системою відбувалося на базі традиційних класних кімнат, у яких працювало по кілька ланок, учні не мали змогу працювати вільно із власним матеріалом, шум, напруженість робили працю в ланці нервовою і втомливою. Крім зовнішніх перешкод, існували внутрішні: «Добре добрана ланка могла розколотися, якщо не забезпечити її можливість нагромаджувати матеріал для опрацювання. Ланка як лабораторія колективної думки постійно потребує свіжого матеріалу, щоб його опрацьовувати», однак зазначає, що додавання матеріалу дає позитивні наслідки при лабораторному опрацюванні, а при словесному, який треба запам'ятовувати, підриває інтерес до ланкової праці. Навчальний процес ланкової праці повинен базуватися на лабораторно-дослідній, екскурсійній, або активно-трудовій методах [6, с. 106].

Викликає зацікавлення опис організації праці в ланці. Перед опрацюванням матеріалу відбуваються організаційні збори ланки, на яких учитель знайомить із завданням-темою, вказує джерела і підручники й обговорює спільно з дітьми план виконання завдань. Одержавши завдання, ланка складала план праці і розподіляла між членами, потім через різні джерела відбувається нагромадження матеріалу, під час екскурсій, після проведення лабораторних експериментів. Кожен член ланки робить свої вказівки в обговоренні, або доповнює відомості товариша або додає до висновку власні міркування. Учителі схвалювали загалом ланкову організацію роботи, констатували, що різноманітність думок, вдало поставлене питання стимулюють думку, підвищує тонус праці а дискусія, що розгортається створює гаму емоцій, стверджували, що у такій атмосфері навіть найвідсталіші втягуються в роботу.

Презентуючи досвід роботи за ланковою системою педагоги-практики особливу увагу звертали на техніку роботи в ній. Автор публікації зауважує, що низький рівень володіння технікою роботи спричиняв відмову від нового методу організації навчання викликає прагнення повернутися до старого. Дописувач ділиться власним досвідом підготовки і акцентує, що ланкова форма складніша за індивідуальну, бо вимагає від учня знань методів роботи, а від учителя вміння не вчити, а керувати, тому тільки точне усвідомлення різниці між колективною та індивідуальними формами роботи приведе вчителя до зміни своїх позицій у новій системі роботи [3, с. 4].

Учителі вважають за необхідне поділитися досвідом техніки роботи в ланці. У досліджуваному збірнику та газетних публікаціях подано її опис, запропоновано схему і порядок проробки матеріалу, вказано, які питання комплек-

су треба з'ясувати, на що треба звернути увагу, яким способом краще працювати і де можна знайти матеріал, потрібний для завдання. Завершивши завдання, ланки роблять доповіді в групі, група обговорює ці доповіді [5, с. 36].

Ланкова система навчання змушувала шукати форми оцінювання праці дітей. Автори публікацій вважали, що об'єктивне оцінювання можливе тільки на ланковій конференції, яку називають звітною або обліковою. Знайомлячи читачів із власним досвідом, вважають, що секретар ланки повинен записувати виступи товаришів під час опрацювання матеріалу та реєструвати усі пропозиції, прийняті ланкою, саме їх треба врахувати при звіті ланок про пророблену роботу [3, с. 4]. Заслухавши доповіді усіх членів ланки, керівник виставляє оцінку усім членам ланки [2, с. 2-3], або ж висновки про пророблену роботу роблять загальні збори [6, с. 109].

Аналізовані джерела демонструють специфіку практичного впровадження нової системи навчання. Спостерігаємо, що педпгоги-практики ділились досвідом роботи за новою системою, описували різноманітні методи та техніку опрацювання навчального матеріалу в ланковій системі, визнавали існування недоліків та оприлюднювали проблеми, які поставали у процесі практичної реалізації новацій, автори публікацій спонукали колег до діалогу та обміну досвідом. Актуальним для сучасної педагогіки залишаються методи впровадження новацій, які полягали у її всебічному вивченні та широкому обговоренні.

Література:

1. Волобуїв П. Спроба вивчення ланкової системи Ланкова праця в п'ятій групі // Практика ланкової праці в трудовій школі //за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України , Харків, 1927р. – с. 77-102.
2. Групові робочі конференції на облік праці ланків // Народній учитель (17 листопада 1926 року). – С. 2-3.
3. До техніки проробки навчального матеріялу в ланках // Народній учитель (10 листопада 1926 року). – С. 4.
4. Залужний О. Передмова // Практика ланкової праці в трудовій школі // за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України , Харків, 1927р. – С. 3–4.
5. Заріцька О. Ланкова праця в п'ятій групі // Практика ланкової праці в трудовій школі //за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927 р. – С. 32-56.
6. Павловський В. До справи ланкової організації праці в школах соцвиху // Практика ланкової праці в трудовій школі //за. ред. проф. О. Залужного: держ. вид. України, Харків, 1927 р. – С. 102–112.

АНАЛІЗ СТАНУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ

Левицька Л. А.
кандидат педагогічних наук, викладач кафедри німецької філології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

Аналіз стану білінгвальної освіти у ВНЗ Німеччини засвідчує тенденцію до зростання популярності ідей білінгвізму серед студентської молоді, що позначається на розширенні спектру впровадження білінгвальної освіти в різнотипних навчальних закладах. Білінгвальна освіта – вагомий технологічний інструмент реалізації процесів глобалізації, інтеграції й інтернаціоналізації навчальних процесів, що сприяє ліквідації бар'єрів у міжкультурній взаємодії ВНЗ, підвищенню конкурентоспроможності випускників на ринку праці, усебічному професійно-особистісному розвиткові викладачів і студентів як активних учасників міжкультурного діалогу [1].

Вагомого значення набуває міжнародна проектно-грантова діяльність у вищій школі, посутнім компонентом якої є розроблення білінгвальних освітніх програм для підготовки спеціалістів різного профілю. Ці програми поєднують предметну, мовну й міжкультурну компетенцію. Вони створені для вишівських і післядипломних етапів безперервної білінгвальної освіти, мають як предметний, так і дисциплінарний характер, узгоджені з міжнародними стандартами, сприяють формуванню єдиного світового й освітнього простору.

Найпоширенішою формою білінгвізму у вищих школах Німеччини є груповий штучний білінгвізм із домінантною системою рідної мови, що поетапно трансформується в об'єднаний білінгвізм, який передбачає рівноправне володіння рідною й іноземною мовами. Розвиток білінгвальної освіти відображає інтегративні тенденції у світовій культурі та освіті, оптимізуючи створення в сучасному полікультурному й багатомовному світі системи, яка має гетерогенне внутрішнє та зовнішнє середовище. Особливої значущості в процесі білінгвального навчання набувають суспільні дисципліни (історія, література, соціальні науки, географія), другорядну роль виконують музика, фізика, мистецтво, фізкультура, біологія, релігія. Пріоритетний предмет білінгвального навчання – так звані «європейські студії», що не є обов'язковим складником навчальних планів [1]. Білінгвальні заняття в Німеччині починаються в середніх класах і продовжуються у ВНЗ.

Для розуміння сутності білінгвального навчання необхідно апелювати до теорії соціальної діяльності («soziale Handlungskompetenz»), що наочно обґрунтована німецьким ученим У. Детлоффом (U. Detthloff) [2]. За цією теорією, студент-комунікант повинен бути готовий до міжкультурного спілкування, а також до спільних дій у галузі політики, освіти тощо.

Процес розвитку білінгвального навчання в Німеччині – певною мірою своєрідний, водночас у вищих школах країни використовують американський

і канадський досвід. На думку Б. Струбберга (B. Strubberg), США й Німеччину об'єднує велика кількість мігрантів, а отже, освітніх програм, покликаних полегшувати адаптацію емігрантської молоді до мовного та культурного простору. На розвиток полікультурної освіти в Німеччині, зокрема у ВНЗ, суттєво вплинув європейський досвід. На відміну від північноамериканських моделей, у яких білінгвальна освіта не має загального характеру, у Німеччині, а також в інших європейських країнах трапляється не лише білінгвальна, а навіть трилінгвальна система освіти.

Серед успішних методів реалізації білінгвального навчання у ВНЗ Німеччини варто назвати імерсію. Німецька психолого-педагогічна література трактує імерсію як спеціальний метод білінгвального навчання, що прогнозує організацію всього навчального процесу іноземною мовою. Дослідник Х. Воді (H. Wode) вважає цей метод найбільш дієвим у процесі навчання іноземної мови, оскільки завдяки його використанню зростає рівень знання мови. Крім того, це допомагає не завдавати шкоди спеціальним знанням із предметів, які викладають іноземною мовою [4]. Підтвердженням слугує дослідження Ф. Дженессі (F. Genessy), Ф. Хаммерлі (F. Hammerly) [3], де зіставлено рівень розвитку білінгвального навчання в різних країнах світу із ситуацією в Німеччині. Х. Воді зауважує, що білінгвальне навчання та імерсію тривалий час практикують у світі, проте в Німеччині це питання не постає предметом спеціального аналізу [4].

У педагогічній літературі запропоновано низку спроб класифікувати моделі білінгвальної освіти. Найпоширенішою та найґрунтовнішою, на нашу думку, є класифікація типів білінгвального навчання, розроблена М. Певзнером, А. Ширіним. Дослідники обґрунтували власне бачення класифікації типів. Витіснювальний, збережувальний і бікультурний різновиди білінгвального навчання є типовими для природного багатомовного й багатокультурного середовища, де існує потреба переходу етнічних меншин у домінантне мовне середовище. Для ізоляційного типу характерне навчання іммігрантів переважно рідною мовою. Це повинно сприяти залученню їх до культури більшості й повноцінної інтеграції в соціум. Такий тип поширений у Баварії, оскільки на її території перебуває багато трудових мігрантів, ідеться про сегрегацію, яка має як фізичні (житлові гетто, спецшколи), так і психологічні та політичні (дискримінація, расизм) наслідки й готує молодь до реемміграції [5].

Логіка викладу спонукає до висновку, що до основних завдань білінгвальної освіти належить: оптимізація засвоєння цінностей і норм поведінки, сформованих у сім'ї, на емоційному та когнітивному рівнях, що розвиває впевненість у суспільстві; сприяння постійному зіставленню двох культур; розвиток здатності виокремлювати й критично осмислювати цінності кожної культури, а також формувати власну культурну ідентичність.

Література:

1. Ширин А.Г. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ширин Александр Глебович ; Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2007. – 341 с.
2. Detthloff U. Interkulturelle Kommuikation: Übergehung zu einer Neuorientierung der Landeskunde in den neunziger Jahren // Zielsprache Französisch, 1992. – Heft (3). – S. 24–86.
3. Hammerly H. The Immersion Approach: Litmus Test of Second Language Acquisition through Classroom Communication / H. Hammerly // The Modem Language Journal. – 1987. – S. 395–401.
4. Wode H. Frühes Fremdsprachenlernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es? / H. Wode. – Kiel : Verein für frühe Mehrsprachigkeit an Kindertageseinrichtungen und Schulen FMKS e.V., 2004. – 32 S.
5. Певзнер М. Н. Билингвальное образование в Германии / М. Н. Певзнер, А. Г. Ширин // Ментор. – 1998. – № 2 (9). – С. 18–21.

ЗАРОДЖЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ В ДЕРПСЬКОМУ ПРОФЕСОРСЬКОМУ ІНСТИТУТІ

Мільто Л. О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
науковий кореспондент відділу змісту і технологій навчання дорослих
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна

Сьогодні в системі вищої освіти України відбуваються процеси модернізації, спрямовані на збереження її стабільності, фундаментальності, сталого розвитку кожної людини, що диктують загальноєвропейські стандарти, культурна глобалізація, інтеграція в загальноєвропейську систему професійної освіти. Однією з найгостріших проблем сьогодення є збереження для сучасної цивілізації цінностей, норм, найкращих традицій минулого, а також вибір актуальних ціннісних орієнтирів діяльності сучасного викладача вищої школи, усвідомлення спадкоємності ціннісних орієнтирів. В історії педагогіки під спадкоємністю розуміється процес збереження і передачі педагогічного знання і досвіду, характерного для певного історичного періоду, процес входження цінностей і знань попередніх поколінь у структуру цінностей і знань нового покоління.

Важливо зазначити, що в першій половині XIX ст. починає формуватися уявлення про авторитет професора, його статус, створюється образ професора-майстра своєї справи, який поєднує в собі високий рівень педагогічної майстерності, наукові знання, високу культуру, ерудицію і яскраву творчу індивідуальність. Кращі професори університетів того часу намагалися поєднувати наукову ґрунтовність лекції із майстерністю викладання матеріалу, що робило лекцію важливою подією в житті студентів. Викладацькі здібності професорів визначалися якістю і високим рівнем ораторської майстерності, оскільки саме майстерне викладання лекцій надавало професору академічну і громадську популярність серед слухачів та студентів.

Університетський Статут 1835 р. пред'являв високі професійні вимоги до професорсько-викладацького складу університетів. Так, на посаду ординарного або екстраординарного професора міг претендувати лише доктор наук за профілем відповідного факультету. Щоб стати ад'юнктом кафедри, претендент повинен був мати вчений ступінь магістра профільної галузі знань. Професор міг завідувати в університеті тільки однією кафедрою і лише за дозволом міністра народної освіти мав право поєднувати цю посаду з іншою роботою. Основним обов'язком професора було читання лекцій студентам в об'ємі не менше восьми годин на тиждень.

Кожен науковець, що брав участь у конкурсі на заміщення вакантної посади професора, зобов'язаний був прочитати три пробні лекції в присутності ректора університету і декана відповідного факультету. Після успішного проходження конкурсу кандидати затверджувалися в званні професора або ад'юнкта міністром народної освіти. Крім того, міністр мав особисте право своїм рішенням призначати відомих науковців на вакантні посади без проведення конкурсу [6].

Значний внесок у розв'язання проблеми підготовки викладачів вищої школи і становлення своєрідної системи професійно-педагогічної підготовки професорів для університетів нового зразку зробив Дерптський професорський інститут (1828–1839 рр.), створений при Дерптському університеті (Дерпт – нині м. Тарту). Це була спеціально створена установа для підготовки конкурентоздатних професорів загальноєвропейського рівня, які б володіли психолого-педагогічними знаннями, іноземними мовами, новими методами і прийомами організації навчально-виховної діяльності, лекторською майстерністю [1].

До вивчення діяльності Професорського інституту вчені зверталися ще в кінці XIX – початку XX ст. Д. Багалій, В. Бузескул, М. Загоскін, Г. Левицький, Є. Пєтухов, М. Сумцов, С. Шевирьов у нарисах, присвячених історії вітчизняних університетів відзначали, що Дерптський університет був справжнім культурним і науковим центром, який не поступався ні в чому західноєвропейським університетам. Університет мав високий науковий і організаційний рівень роботи, гарне обладнання науково-допоміжних установ, тісні зв'язки з передовими університетами Німеччини і німецької наукою, яка займала на початку XIX ст. провідне місце [2].

Варто відзначити, що випускники Професорського інституту повинні були володіти основами педагогічної майстерності, мати таки професійні уміння та риси як висока працездатність, постійне професійне самовдосконалення, зацікавленість у підготовці спадкоємців своєї справи, педагогічні уміння викликати інтерес до предмету викладання, здійснювати плідну науково-дослідницьку діяльність і залучати до наукового пошуку студентів.

Для кожного вихованця Професорського інституту були складені індивідуальні плани, що враховували рівень його підготовки. Відповідно до обраної спеціальності за слухачами закріплювалися професори-наставники, які встановлювали зі своїми вихованцями тісний науковий та особистісний контакт, створювали атмосферу взаємодовіри, налаштовували вихованців на конспектування та рецензування книг, написання статей або рефератів за обраною темою з подальшим науковим аналізом.

Архівні джерела засвідчують, що твори вихованців Професорського інституту писалися німецькою і латинською мовами, а потім проходили процедуру захисту та обговорення на спеціальних навчальних заняттях. У процесі педагогічної підготовки на заняттях широко використовувався метод диспуту, завдяки якому майбутні викладачі навчалися ораторському мистецтву. Вагоме місце в системі професійної підготовки майбутніх професорів займала самоосвіта. Строгий контроль професорів-наставників за навчанням їх вихованців здійснювався лише декілька перших семестрів, а потім вони самостійно займалися наукою [5].

Наші розвідки свідчать, що ґрунтовною була мовна підготовка майбутніх професорів. Вивчення німецької, грецької, латинської мов було обов’язковим, за бажанням слухачі мали можливість опанувати італійську і французьку мови, які були необхідні для продовження навчання за кордоном і спілкування з іноземними колегами.

У 30-ті рр. XIX ст. молоді вчені-педагоги, які отримали освіту за кордоном під керівництвом досвідчених професорів, почали свою викладацьку діяльність в Україні та Росії. Багато з них стали видатними вченими і талановитими педагогами (М. Куторга, М. Лунин, М. Пирогов, П. Редкін та інші), які розвивали ідеї педагогічної майстерності в вищих навчальних закладах країни. В Україні протягом 1806–1832 рр. єдиним центром підготовки педагогічних кадрів з вищою освітою і центром методичного керівництва освітою був Харківський університет. Педагогічна майстерність передавалась випускникам університету завдяки унікальним особистостям їх професорів. Проведення навчальних занять із студентами було доручене досвідченим викладачам, випускникам Професорського інституту О. Валицькому (класична словесність) і М. Луніну (історія і географія).

Яскравий відбиток у житті Харківського університету залишила викладацька діяльність історика М. Луніна (1807–1844 рр.). У першій половині XIX ст. його лекції з історії мали велике наукове й громадське значення і доносили до слухачів нове слово європейської науки. Свій предмет М. Лунін

викладав у вигляді спеціальних курсів. Професора М. Луніна, як ученого і викладача, вирізняли ерудиція, відмінне знання джерел і сучасної літератури, увага до фактів, висока натхненність, здатність яскраво і живо описувати історичні факти [2].

З 1834 по 1852 рр. лекції з педагогіки в Харківському університеті читав професор О. Валицький, один з кращих випускників Дерптського професорського інституту. При читанні курсу педагог використовував твори Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Шварця, Ріхтера. Для слухачів Педагогічного інституту професором О. Валицьким був підготовлений і вперше прочитаний у 1839–1840 навчальному році лекційний курс з педагогіки.

Отже, одним із головних завдань професійної освіти XIX ст. було створення вітчизняної педагогічної системи підготовки викладачів вищої школи, що повинна була відповідати загальноєвропейським вимогам і враховувати національні особливості України, створювати і розвивати традиції вітчизняної вищої школи. Досвід підготовки науково-педагогічних кадрів в Дерптському Професорському інституті є частиною світової організаційно-педагогічної культури, тому є необхідність подальшого вивчення системи професійної підготовки професора у вітчизняній і світовій практиці, а також застосування світового досвіду професійної підготовки викладача вищої школи.

Література:

1. Album Academicus der Kaiserlichen Universität Dorpat… – Dorpat, 1867. – S. 139.

2. Бузескул В.П. Профессор М.М. Лунин – «харьковский Грановский»: к столетию Харьковского университета / В.П. Бузескул. – СПб., 1905.

3. Ліман С.І. Проблеми німецької історії й історіографії в працях медівістів українських земель Російської імперії / С.І. Ліман // Вісник Харківської державної академії культури. – Вип. 14, 2004. – С. 59-72.

4. Петухов Е.В. Императорский Юрьевский, бывший Дерптский, университет за сто лет его существования (1802-1902) : Ист. очерк : Т. 1 : Первый и второй периоды (1802-1865) : С фототип. прил. / Е.В. Петухов, ординар. проф. Имп. Юрьевского ун-та. – Юрьев : Тип. К. Матиссена, 1902. – 4, 605, 39 с. : 2 л. ил.

5. Правила для учащихся в Императорском Дерптском Университете // ЖМНП, 1834. – Ч. 2. – № 4–6. – С. XXV–LVIII.

6. Харківський університет XIX – початку XX століття у спогадах його професорів та вихованців : У 2 тт. / Укл. : Б.П. Зайцев, В.Ю. Іващенко, В.І. Кадєєв, С.М. Куделко, Б.К. Мигаль, С.І. Посохов – Харків : «Видавництво Сага», 2011. – 540+550 с.

SCHOOL CLASS AS THE MAIN ELEMENT OF A CHILD'S EDUCATIONAL PROCESS IN THE RESEARCHES OF STEFAN BALEY

Podoliak M. V.
Lecturer at the Department of the Ukrainian and Foreign Languages named after Ya. Iarema
Lviv National University of Veterinary Medicine and Biotechnologies named after S.Z. Gzhytskyi
Lviv, Ukraine

Stefan Baley is a prominent Ukrainian and Polish scientist, pedagogue, philosopher, educator and psychologist. He is considered to be one of the founders of pedagogical psychology in the Eastern Europe and in particular in Poland and Ukraine. He was born in Ukraine, in Ternopil region in 1885. He studied in Lviv University and obtained the PhD degree under the scientific supervision of K. Twardowski. Stefan Baley had an internship in Germany, France and Austria to improve his knowledge. He published profound works in pedology, educational psychology, age psychology, sociology etc. The most famous are: "Osobowosc" (1939), "Zarys psychologji w związku z rozwojem psychiki dziecka" (1935), "Psychologia wychowawcza w zarysie" (1938), "Wprowadzenie do psychologii wspołcznej" (1959), "Über den Zusammenklang einer größeren Zahl wenig verschiedener Töne" (1915), "Versuche über den dichotischen Zusammenhang wenig verschiedener Töne" (1915), "Фільософія Ляйбнїца", "Нарис психольогії" (1922), "Нарис логіки" (1923), "З психології творчості Шевченка" (1916). The scientist was the head and member of numerous Polish scientific circles and Polish Academy of Sciences as well. He died in 1952.

While researching child, stages of its development, psychology of a child, Stefan Baley concentrates on the phenomena that influence child's psyche formation and educational and development processes as well. In this context, one of the most important elements in the process of child's education and development is school and a class as its basic element. A group of children in school is formed in a school class that has its own characteristics, norms and the way of formation. The class, according to Stefan Baley, is the main organizational component of the school. Children spend a lot of time in it, therefore, it has a significant influence on the educational process, learning, development and formation of the child's personality.

The school class, according to Stefan Baley, is a certain form of social communication, which is given to the child from the outside. The class is also a manifestation of social behavior when, for example, the students rejoice for some news or express collective rebellion against the teacher. As a result school life evokes friendship and solidarity. Such solidarity manifests itself most clearly in children during the period before ripening, when pupils of 12-13 years of age may like a particular teacher or hate him. In the period of maturation, pupils may already have something more than friendship. The scientist calls this amicability [1, p. 196]. In

the background of the school class, certain forms of social communication are formed, that is different kinds of clubs, circles, groups, etc., based mainly on friendship.

According to Stefan Baley, the important psychological and pedagogical features of the school class are:

- School regulations and norms. This means the generally accepted norms of forming a class at school, for example, in the class students should be of the similar age, a large difference in age is unacceptable. Students in order to pass on to the next class must have a certain level of knowledge, fixed in the form of a test or exam: „... here refers to a requirement relating to age or training, for example, the ground for moving a child to the next class is obtaining a certificate of the end of the lower class, at least for a satisfactory mark" [1, p. 590].
- An important feature of the school class is the appointment of a class leader or, according to S. Baley, a class teacher, among the teacher's staff. This person must adhere to certain regulations, but he can make changes in order to create an effective and organized group – the school class.
- Another feature is the unification of the students themselves in the classroom, due to certain common interests and the need for social contact with others: „... the social maturity of the members of the class" [1, p. 590].

The school class, according to the scientist, is not formed immediately, but it should pass some time for its formation. Stefan Baley takes the initial class as an example, which recruits children who are not familiar with each other, so all members of this class have different psyche and different types of behavior in certain situations. Such group of students Stefan Baley calls the mass: „At this stage, the students of the same class are free objects that by their nature are close to the mass" [1, p. 591]. The class, as the unity of children, appears only after its pupils learn more about each other, and try to work together to achieve a common goal. Teacher or educator also plays an important role in creating the class.

The unity of a certain number of children in one class occurs gradually. Stefan Baley noted that at the beginning of the year in the first class each pupil answers the „I", when teacher addresses to him, for example, „I did", „I will go", etc. However, after a certain period of time passed, pupils mostly answer „we", for example, „we did", „we go". Pupils in the class are often consolidated into a single group. The reason for such consolidation consist in a single certain opinion about something or about someone. The researcher gives an example when one of the pupils creates a problem at school, then all his classmates respect him and thus they are consolidated, and when the teacher wants to find the one who is guilty, most of them would not show the guilty pupil, because they already have group consolidation. It can be argued that the class becomes a social group as a result of such consolidation, because it already acquires certain features characteristic of such group.

In this context, Stefan Baley uses the term „spirit of the class", which he explains as a certain customs, traditions, common expressions, nicknames and behaviors inherent in a certain class: „The manifestations of the spirit of the class (objective and

subjective) will be first all the certain customs and traditions in class, certain common expressions and turns, certain details of dressing (invented by the class itself), different kinds of manners and fashion in the classroom" [1, p. 601]. Classes also try to develop a certain ethos or customs, different from other classes in the school. There is usually a certain atmosphere of work in the classroom that forces certain pupils to improve their outcomes, thus facilitating their learning. According to the scientist, the spirit of the class is an integral part of the spirit of the school. The class passes through certain experiences together, for example, when pupils are laughing together at the teacher's joke. One can also see such common features as enthusiasm or curiosity during a game in a class. Class solidarity can also be seen when class misses a lesson or its rebellion. In this case, the whole class is involved or a certain part of it. Two groups can be formed in the class that will unite around themselves certain thought or principles. For example, one part of the class escapes from the lesson and the rest remains. These groups in the classroom can often be in antagonism to each other.

Stefan Baley noted that school rules and regulations could further normalize the composition of the class, taking into account the degree of mental development of its members. According to the scientist, the members of the class who does not correspond to a certain level of mental development, which is average in the class, should be given to specially created classes for such children or to special institutions: „... providing for the elimination of persons mentally retarded from normal classes, due to the creation for them special classes or transfer them to special schools" [1, p. 593].

In today's society schools for children with special mental needs are common and parents of such children take them to these institutions. These schools have different teaching system, as well as a curriculum. They are intended for such children. Stefan Baley emphasized not only on the creation of classes for pupils with special needs, but also on classes for children with difficult character traits. He also insisted on the creation of classes for the mentally neglected or those who are difficult to educate. There may be some negative reviews, which, according to the scientist, refer to the fact that the grouping of all „difficult" pupils will have negative effect, because they will not have good examples to follow in the class. A kind of negative will be the effect that more capable pupils may despise other children, which will also cause negative consequences.

The school class and pupils as members of this social group can be better understood through different researches and observations. This, in the opinion of the researcher, will allow to adapt better material to the needs of pupils, the behavior of teachers and school psychologists. That is why, Stefan Baley gives three methods of studying the socio psychological characteristics of the school class:

1) an individual detailed description of each student;

2) the characterization of certain psychological properties of each student in the relationship to all other members of the group or class;

3) the characterization of the class and its life.

Thus, school class in the researches of Stefan Baley is one of the main elements in a child's education and development in a school. The scientist researched the principles of the class formation as well as its psychological structure.

References:

1. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / S. Baley.– Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1938. – 688 s.
2. Baley S. Psychologja wieku dojrzewania / S. Baley. – [wyd. 2-e]. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1932. – 262 s.
3. Baley S. Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży / S. Baley. – Wyd. 3. – Warszawa : Nasza Księgarnia, 1948.
4. Baley S. Zarys psychologji w związku z rozwojem psychiki dziecka / S. Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.

ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ В МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБКИ ІНФОРМАЦІЇ ТА ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА БАЗІ КОЛЕДЖУ

Ратинська І. О.
викладач
ДНЗ «Тернопільський професійний коледж
з посиленою військовою та фізичною підготовкою»
м. Збараж, Тернопільська область, Україна

Одним з напрямків модернізації освіти є його інформатизація, під якою розуміється забезпечення сфери освіти методологією і практикою використання засобів інформаційних технологій, орієнтованих на досягнення цілей навчання. У зв'язку з цим різко зросли вимоги до інформаційної компетентності особистості, як одних з важливих структурних компонентів професійної компетентності [2, с. 8].

Вимоги, що пред'являються зараз до сучасного фахівця, відмінні від тих, які були раніше до випускника професійного коледжу.

Справжній професіонал повинен вміти та мати:

- безперешкодний доступ до різноманітних джерел інформації за рахунок професійного використання інформаційних технологій і технічних засобів;
- вчасно, швидко та якісно обробляти великі обсяги інформації, оптимально вибираючи інформаційні технології;
- на основі наявного знання створювати нове і застосовувати його до тієї чи іншої діяльності;

- компетентність в суміжних галузях;
- швидко і ефективно приймати рішення;
- прагнути до постійного самовдосконалення, самореалізації, саморозвитку.

Однією з форм прояву конкурентоспроможності фахівця є його компетентність. Поняття «компетентність» охоплює в себе складний та об'ємний зміст, що інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові та інші характеристики. В узагальненому вигляді компетентність фахівця представляє собою сукупність здібностей, якостей і властивостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності в тій чи іншій сфері [3, с. 45].

У зв'язку з вимогами, що пред'являються державою до навчальних закладів, завдання професійного коледжу – підготовка фахівця, що володіє запасом необхідних теоретичних знань, добре сформованих професійних навичок, здатного кваліфіковано вирішувати виробничі завдання. Реалізація учнем індивідуальної освітньої траєкторії в розвитку професійної компетентності пов'язана з освоєнням і оволодінням системою професійних знань і умінь. Високий рівень сформованості професійних навичок свідчить про здатність майбутнього ІТ-фахівця реалізовувати їх у конкретній практичній діяльності (компетенції). Бути компетентним означає вміти мобілізувати в даній ситуації отримані знання та вміння на уроках інформатики.

Підготовку майбутніх операторів з обробки інформації та прогрманого забезпечення в професійному коледжі в галузі інформатики та інформаційних технологій здійснюється на двох рівнях: теоретичному і прикладному в рамках дисципліни «Інформатика» (1-2 курс), та професійному – в рамках дисциплін «Інформатика та інформаційні технології у професійній діяльності» (3 курс), На цих двох рівнях вона здійснюється з урахуванням її специфіки – інтегративності, що передбачає виявлення і реалізацію міжпредметних зв'язків зазначених навчальних дисциплін з іншими в рамках навчального плану професійного коледжу [4, с. 59].

При вивченні теоретичного матеріалу заняття проводяться у формі уроків, лаболаторних, практичних та самостійних робіт учнів, уроків із захистом рефератів. Для цієї частини уроку розроблені комплексні контрольні роботи, теми рефератів, каталог рекомендованої літератури. При цьому діяльність учнів організована таким чином, щоб вони твердо засвоїли теоретичну програму, вміли розробляти алгоритми розв'язання задач, набули навичок навчальної праці (працювати з підручником, конспектувати та ін,). По закінченню певного блоку уроків учні пишуть контрольну роботу. Це може бути у формі тестових завдань за допомогою ІТ технологій, в формі реферату або захист презентації [5, с. 85].

Завдання комп'ютерного практикуму, нерозривно пов'язані з основною освітньою програмою учнів, їх спеціальностями і спеціалізацією. Облік напряму підготовки дозволив перейти від загально дидактичних вказівок до індивідуалізації навчання до конкретних рекомендацій з урахуванням активізації індивідуалізованої навчальної мотивації і спеціальних (професійних)

здібностей. Учні того чи іншого рівня навченості отримують свою траєкторію розвитку.

До практичних робіт розроблені індивідуальні картки з основних тем: «Текстовий редактор», «Електронні таблиці», «Операційна система», карти – консультанти, навчальні практичні завдання, тести з основних розділів інформатики, контрольні питання , питання для самоконтролю, питання до практичних робіт [4, с. 59].

На другому етапі навчання (3 курсі) в учнів формуються вміння використовувати ІТ в різних галузях діяльності людини, вміння застосовувати готове прикладне програмне забезпечення, а також вміння застосовувати комп'ютер, охоплюючи організацію, підтримку і контроль навчального процесу, а також різні види навчально методичної та організаційно-методичної діяльності. А саме на уроках учні вчаться створювати документацію, різні дидактичний матеріал, таблиці з діаграмами і графіками, виконують розробки в рамках кожної змістової лінії за допомогою засобів ІТ (продукти, що мають практичну значимість для вирішення завдання професійного зростання: карти самооцінки, буклети анотацій, резюме, презентаційні матеріали, бази даних компютерної інформації і т.п). Учні вивчають існуючі програмні засоби, оцінюють доцільність і ефективність їх застосування. У кабінеті є спеціальні середовища для початкового навчання різних предметів з кумедними виконавцями, які в ігровій формі відпрацьовують прості навички [4, с. 63].

У процесі професійної підготовки перед учнями ставляться завдання оволодіння інформаційною культурою, що дозволяє орієнтуватися в потоці різноманітної інформації: документо-графічні, бібліографічної та ін. Майбутні ІТ-фахівці повинні мати уявлення про інформаційні ресурси Internet з проблем їх майбутньої професійної діяльності; знати найбільш популярні Web-сайти з питань освіти і науки; вміти проводити пошук в електронних каталогах і базах даних інформаційних центрів, що займаються проблемами їх професійної діяльності та багато іншого. Використання інформаційних технологій в процесі формування ключових компетенцій майбутніх фахівців виконують важливі функції в життєдіяльності кожної людини:

– по-перше, формування у людини здатності навчатися і самонавчатися;

– по-друге, забезпечення випускникам, майбутнім працівникам, більшої гнучкості у взаєминах з роботодавцями;

– по-третє, закріплення репрезентативності, отже, наростаючої успішності (стійкості) в конкурентному середовищі проживання [6, с. 57].

Підводячи підсумок, слід зазначити, що інтеграція традиційних і сучасних комп'ютерних методів навчання на уроках інформатики дозволяють зробити більш ефективним якість всього навчального процесу в цілому. Такі заняття сприяють розвитку ключових компетенцій учнів: інформаційних, комунікативних, навчально-пізнавальних.

Література:

1. Вульфов Б. З. Основы педагогіки [Электронный ресурс] / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 288 с. – Режим доступа: http://www.studmed.ru/vulfov-bz-ivanov-vd-osnovy-pedagogiki-v-lekciyahsituaciyah-pervoistochnikah-uchebnoe-posobie_459bd71d19d.html.
2. Гуржій А. Інформатизація освіти і проблеми створення комп'ютерних програмно-педагогічних засобів на– вчання / А. Гуржій, В. Волинський, В. Коцур // Газета «Освіта України». – 2003. – № 23. – С. 7, 10.
3. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов / В.Г.Первутинский. [Електронний ресурс] / Режим доступу : http://akmeo.rus.net/index.php?id=119
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. № 2. – С. 58–64.
5. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста : поняття компетентності й компетенції [Текст] / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–87.
6. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста : инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 9. – С. 56–59.

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ КІНЦЯ XIX – ПОЧАТКУ XX СТ. ЯК ПОШУК ШЛЯХІВ РЕФОРМУВАННЯ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Селятенко О. В.
аспірант кафедри педагогіки початкової освіти
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського
м. Миколаїв, Україна

Аналізуючи історичні документи медичних закладів освіти , що існували наприкінці XIX – на початку XX ст. в Херсонській губернії та зіставляючи їх з фактами сьогодення, маємо можливість знайти ідентичні риси та відмінності, віднайти історично виправдані кроки та регіонально актуальні засоби подолання прогалин в освіті медичних працівників. Так, сучасний стан здоров'я населення України характеризується вкрай високими показниками захворюваності та смертності, низьким рівнем тривалості життя, відсутністю можливості отримувати належну медичну допомогу. Відповідно в Херсонській губернії наприкінці XIX ст. нестача медичного персоналу та лікарень при стрімкому зростанні кількості жителів призводили до розповсюдження епідемічних хвороб (станом на 1883 р. хворі заразними хворобами становили 13% усієї кількості хворих губернії [5, с. 41]), що і стало передумовою для реформування системи медичної осві-

ти та формування мережі медичних навчальних закладів у відповідності до потреб даної місцевості в окреслений історичний період.

На сучасному етапі розвитку держави медична освіта в України забезпечується мережею медичних, фармацевтичних і стоматологічних коледжів, інститутів, академій та університетів, окрема система закладів підпорядковується збройним силам України. Відповідно на початку XX ст. на території Херсонської губернії була сформована дуже подібна система медичних навчальних закладів, представлена Новоросійським університетом, Вищими жіночими медичними курсами, зуболікарськими школами, фельдшерськими, фельдшерсько-акушерськими, повивальними школами, общинами сестер милосердя, для потреб військового відомства працювали військові фельдшерські школи.

Але створенням відповідної кількості спеціалізованих навчальних закладів та підготовкою значної кількості необхідних медичних працівників подолати загальні проблеми в галузі надання медичних послуг населенню не вдавалося як в минулому, так і на сьогодні це питання залишається актуальним. Мова йде про рівень підготовки медичних працівників та його відповідність вимогам часу.

Сьогодні значна кількість професіоналів пропонує підвищувати якість навчання шляхом створення мережі університетських клінік, які забезпечуватимуть підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації медичних працівників. Наприкінці XIX ст. значущість практичної підготовки майбутніх медичних працівників різних рівнів відчувалася спільнотою з неменшою силою. На той час існування університетських клінік було питанням безсумнівним і в 1893 р. Одеська міська дума постановила асигнувати на устрій клінік для медичного факультету Новоросійського університету 250 000 рубл. [8, с. 650]. В інших медичних навчальних закладах Херсонської губернії практичній підготовці учнів також приділяли великої уваги: вихованці Миколаївської військова фельдшерська школа проходили практику в військово-морському шпиталі [2, с. 12], евакошпиталі, деяким з них доручалося завдання по санітарній обробці (дезінфекції) кораблів, що привозили хворих [2, с. 9], учениці Херсонського інституту повитух у пологовому відділенні надавали допомогу при пологах [3, с. 168], сестри милосердя навчалися обов’язково біля ліжка хворого у лікувальних закладах общини [4, с. 1].

Зараз значної уваги потребує і післядипломна освіта медичних працівників, що на рівні державному має вражатися у сприянні «академічній мобільності викладачів та студентів, стажуванню за кордоном» [6]. Канони післядипломної освіти медиків започатковувалися наприкінці XIX – на початку XX ст.: лікарі Херсонської губернії за державний кошт командирувалися в університети Європи і по поверненні складали докладні наукові звіти, земські лікарі направлялись на стажування на медичні факультети університетів [7, с. 130], для земських фельдшерів та фельдшериць-акушерок організовувалися «повторювальні курси» [7, с. 137].

Особливої актуальності в умовах виникнення воєнної загрози, проведення бойових дій набуло питання підготовки медичних кадрів для потреб оборони

як сьогодні, так і наприкінці XIX ст. в Херсонської губернії, де виникли об'єктивні передумовами для створення мережі медичних навчальних закладів для потреб військового відомства і було відкрито дві військові фельдшерські школи – в м. Миколаєві та в м. Херсоні. З метою вдосконалення освіти сучасних військових медиків на сьогодні актуальним є питання всебічного вивчення засад підготовки військових фельдшерів на території Херсонської губернії у військових фельдшерських школах і особливої уваги потребує організаційний уклад в цих навчальних закладах, зміст навчально-виховного процесу, система управління цими навчальними закладами.

Література:

1. Грибанов Э. Д. История развития медицинского образования: [учебное пособие]. – / Э.Д. Грибанов. – М.: Авангард, 1974. – 40 с.
2. Губанов С.Н. Николаевское медицинское училище, краткий исторический очерк (1789-1999 гг.) – / С.Н. Губанов , А.Ф. Киселев. – Николаев: Отдел. НФ НаУКМА, 1999. – 56 с.
3. Єрмілов В.С. Громадська медична допомога Півдня України (друга половина XIX – початок XX ст.): популяризація та впровадження наукової медицини: [монографія] / В.С. Єрмілов. – Миколаїв: ПП Ірина Гудим, 2014. – 596 с.
4. Нормальный устав общин сестер милосердия Российского общества Красного Креста. – К.: Типография Штаба Киевского Военного Округа, 1905. – 50 с.
5. Обзор Херсонской губернии за 1883 год. – Х.: Типография Губернского правления, 1884 .– 48 с. + прил. // Центральний державний історичний архів (м.Київ). Ф. 442. Оп. 537. Спр. 150. 23 арк.
6. Про Рекомендації парламентських слухань на тему: "Медична освіта в Україні: погляд у майбутнє": Проект Постанови Верховної Ради України // Режим доступу: http://search.ligazakon.ua / l_doc2.nsf / link1 / DH4ZN00A.html
7. Рогоза О.М. Діяльність земств України по створенню і розвитку системи охорони народного здоров'я (1864-1917): дис … канд. іст. наук: 07.00.01 / Олександр Миколайович Рогоза. – Харків, 2002. – 294 с.
8. Филатов В.П. Борьба за открытие медицинского факультета в Одессе во второй половине XIX века / В.П.Филатов, В.А. Рукин // Врачебное дело. – № 7. – 1950. – с. 650-651

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ОКРУГІВ

Ястребова В. Я.
кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри менеджменту освіти та психології
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
м. Запоріжжя, Україна

Одним із основних напрямків реформування Української держави є децентралізація влади шляхом передачі досить широкого кола повноважень органам місцевого самоврядування. Принципи децентралізації визначено у Законі України «Про співробітництво територіальних громад» (2014 р.) та Концепції реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні (2014 р.). Базовою територіально-адміністративною одиницею у процесі децентралізації виступає об'єднана територіальна громада (далі ОТГ), для якої чи не найпріорітетнійшою виступає освітня галузь. Для цього є декілька причин: значна частка (біля 40%) бюджету громад витрачається на надання освітніх послуг; система освіти на селі забезпечує 20-25% постійних робочих місць [1]; для майбутнього розвитку громади є дуже важливою якість освіти, яку отримує молодь; заклади освіти виконують не тільки освітні, а й соціокультурні функції на території громади тощо. Але при всій важливості цього сектору в житті громади саме управління освітою виступає найбільш складною функцією громади в умовах децентралізації.При цьому спостерігається декілька рівнів управління освітою: 1) управління освітою на рівні ОТГ; 2) управління освітнім округом; 3) управління опорним навчальним закладом; 4) управління філіями. Структура та суб'єкти управління освітою на рівні ОТГ визначаються органами самоуправління. На даному етапі існує три основних підходи до управління освітою на цьому рівні: 1) створення гуманітарного відділу при органах самоврядування ОТГ, який, в тому числі, охоплює й сферу освіти; 2) створення відділу освіти при органах самоврядування ОТГ; 3) призначення уповноваженої особи з питань освіти в органах самоврядування ОТГ. Як доводить практика, більшість ОТГ рухаються у найбільш звичному напрямку-створення відділу освіти, копіюючи, на жаль, не тільки формальну структуру цих органів державного управління освітою,але й бюрократичні підходи до управління.

Зупинимося на найбільш інноваційній організаційній освітній моделі – освітній округ – та особливостях управлінської діяльності на цьому рівні.

Округ як об'єднання навчальних закладів, закладів культури, фізичної культури і спорту утворюється з метою створення єдиного освітнього простору, забезпечення рівного доступу осіб до якісної освіти, створення умов для здобуття особами загальної середньої освіти, впровадження допрофільної підготовки і профільного навчання, поглибленого вивчення окремих пред-

метів, забезпечення всебічного розвитку особи, а також допрофесійного навчання незалежно від місця їх проживання, раціонального і ефективного використання наявних ресурсів суб'єктів округу, їх модернізації. Засновниками освітнього округу можуть бути представницькі органи місцевого самоврядування об'єднаних територіальних громад, районні ради [3].

Більшість проблем управління освітнім округом виникає з тієї причини, що управлінці будь-якого рівня не усвідомлюють необхідність зміни методологічних орієнтирів під час переходу до моделі освітніх округів. По-перше, мова йде про те, що модель освітнього округу – це є певне відображення мережевого підходу в управлінні, для якого є характерними децентралізація, перевага кооперативних зв'язків над ієрархічними; часткове лідерство, коли кожен суб'єкт у якій-небудь одній галузі може бути лідером, а в іншій – лише розробником, зацікавленим учасником; широка соціалізація, яка передбачає розв'язання в рамках мережі не стільки вузькопрофесійних проблем, скільки розташованих на перехресті різних сфер діяльності тощо[4].Отже однією з проблем управлінської діяльності в умовах освітніх округів є намагання побудувати ієрархічні зв'язки (як правило, навколо опорного закладу освіти) замість кооперативних, що викликає активне несприйняття іншими керівниками навчальних закладів.

Другим аспектом, який на жаль, мало враховується у визначенні особливостей управлінської діяльності в освітніх округах є перехід від державно-громадської до громадсько-державної моделі управління.

Громадсько-державна модель управління в освіті потребує постійної співпраці адміністративної вертикалі на кожному із структурних рівнів з громадськими радами, які мають широкі управлінські повноваження щодо прийняття управлінських рішень. Орган управління територіальним освітнім округом забезпечує зміщення основних пріоритетів в управлінні із адміністративних до організаційно-педагогічних дій [2].

Ще одним напрямком інноваційної управлінської діяльності в умовах освітніх округів є впровадження технології соціального партнерства.У традиційній педагогічній практиці основними партнерами закладів освіти вважаються вчителі, батьки та учні, що не вичерпує в умовах розбудови громадянського суспільства в Україні кола соціальних суб'єктів, які є зацікавленими в якості освітньої діяльності навчальних закладів.В умовах освітніх округів більше відповідає запитам громади модель закладу освіти як відкритої системи, яка взаємодіє із соціумом за типом соціального партнерства. У сучасному освітньому просторі України здійснюються активні пошуки моделей соціального партнерства. Найбільш відомими є модель громадсько-активної школи[5] та модель школи відкритої освіти, яка передбачає всебічну відкритість навчального закладу як в інформаційно-освітньому просторі,так і в соціумі.Особливість цієї моделі полягає в розширенні кола соціального партнерства: партнерами можуть виступати громадські та молодіжні організації, державні та приватні підприємства, засоби масової інформації,заклади культури тощо[6.].Досить широкі можливості для

впровадження соціального партнерства в об'єднаних територіальних громадах надає участь у соціальних проектах та акціях, в яких учні,батьки, державні установи та громадські організації виступають у якості рівноправних партнерів.

Література:

1. Нова школа у нових громадах : посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах. / Сеїтосманов А., Фасоля О., Мархлєвскі В. – К., 2017. – 128 с.

2. Осадчий І.Г. Організаційний механізм управління освітнім округом сільської місцевості: посібник / Осадчий І.Г. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 74 с.

3. Положення про освітній округ.Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 777 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 20 січня 2016 р. № 79) [Електронний ресурс]-Режимдоступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/79-2016-%D0%B]

4. Управління освітою сільської місцевості : науково-методичний посібник / [В.Я. Ястребова, О.В. Варецька, Л.Г. Кондратова, Т.М. Бабко]. – Запоріжжя: Акцент Інвест-Трейд, 2012. – 266 с.

5. Школа як осередок розвитку громади:досвід формування освітньої політики в контексті децентралізації та інших змін/Під заг.ред.Софій Н.З., – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2016. – 181 с.

6. Ястребова В.Я., Овдієнко Л.К., Сібіль О.І., Тягушева О.Г. Концепція моделі школи відкритої освіти // Журнал Рідна школа. – № 2-3. – 2016.

THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ГОТЕЛЬНОГО ТА РЕСТОРАННОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

Сушенцева Л. Л.
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та соціального управління
Національний університет «Львівська політехніка»

Богоніс О. М.
аспірант
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України,
викладач
Львівський професійний коледж готельно-туристичного
та ресторанного сервісу
м. Львів, Україна

Використання проблемного навчання дає можливість моделювати процес майбутньої професійної діяльності студентів з метою отримання умінь і навичок безпосередньо у навчальному процесі. Проблемне навчання з'явилося у 50-х роках XX століття, ґрунтується на отриманні студентом певних знань та вмінь шляхом вирішення теоретичних і практичних проблем, а не на передаванні готової інформації. Суттєвою характеристикою цього викладання є дослідницька діяльність студента, яка з'являється в певній ситуації і змушує його ставити проблемні запитання, формулювати гіпотези та перевіряти їх під час розумових і практичних дій» [2]. Висновки та відкриття студент робить самостійно в умовах проблемних ситуацій, які є спеціально організовані у процесі проблемного навчання, частково-пошукового та дослідницького методів навчання [1]. Проблемне навчання (в т. ч. ігрові технології) є більш структурованим, студенти мають можливість співпрацювати та навчатися один в одного із врахуванням професійної спрямованості навчальної дисципліни. Викладання призначене для залучення студентів до безпосереднього досвіду, який тісно пов'язаний з реальними професійними проблемами та життєвими ситуаціями. Викладач є консультантом на занятті, що дає можливість студенту оцінювати навчальний матеріал та проблемну ситуацію і робити узагальнення на свій розсуд [3]. Студенти будуть більш мотивовані до навчання, якщо ма-

тимуть особистий досвід вивчення теми, ніж при традиційному розгляді навчального матеріалу або читанні підручників.

Структура проблемного навчання при формуванні економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного обслуговування може бути відображена таким чином: проблемне питання – ситуація з професійним економічним змістом, що потребує вирішення – проблема – гіпотеза – вирішення проблеми – аналіз та узагальнення. Тобто, студенти повинні усвідомити і виокремити суперечності у навчальному матеріалі, самостійно сформулювати та перевірити гіпотезу, що пояснює проблему шляхом наукового пошуку чи експерименту. Методами проблемного навчання економічних знань є: евристична бесіда, дослідницький метод, лабораторно-експериментальний, курсове та дипломне проектування, проблемне викладення матеріалу.

Інтенсифікація інформаційно-комунікаційних технологій зумовлює значні можливості проблемного навчання на сучасному етапі освітніх процесів.

Характерно для такого методу навчання є те, що знання й способи їх набуття не даються у готовому вигляді. Матеріал задається як предмет пошуку. І весь зміст навчання полягає у стимулюванні пошукової діяльності студента. Тому, дуже важливо дотримуватись диференційованого підходу в навчанні який визначає ролі суб’єктів освітнього процесу.

Переваги проблемного навчання полягають у розвитку розумових здібностей студентів, стимулюванні зацікавленості навчанням, сприянні появи мотивів та мотивації навчальної діяльності, у формуванні здатності до узагальнень та аналізу різноманітних ситуацій, генерації креативності студентів, сприянні формування спроможності особистості вирішувати можливі професійні або життєві ситуації.

Недолік проблемного навчання в тому, що через складність матеріалу та недостатній рівень підготовки студентів його не завжди можна використати.

Важливим є застосування проблемного навчання, якщо проблемні завдання перебувають в зоні найближчого розвитку пізнання студентів та практичного професійного чи повсякденного застосування вирішення заданої проблемної ситуації. Зміст навчального матеріалу економічних дисциплін повинен бути спрямований на формування понять, знань та навиків, які будуть дотичні до майбутньої професійної діяльності студентів сфери готельного та ресторанного обслуговування.

Наприклад, при вивченні дисципліни «Економіка підприємства» (для майбутніх молодших спеціалістів, що навчаються за напрямами 5.140140101 «Готельне обслуговування» та 5.140140102 «Ресторанне обслуговування») тема практичного заняття: «Організація виробництва і виробнича структура підприємства» рекомендуємо запропонувати студентам на опрацювання проблемну ситуацію «шведський стіл». Завдання студентам: 1) з’ясувати основні переваги та недоліки «шведського столу», 2) як ресторатору вийти на точку беззбитковості та досягти певного рівня рентабельності, 3) чи варто ресторатору використовувати «шведський стіл» для збільшення доходів підприємства? Можливі варіанти ситуації: клієнти, ймовірно, будуть споживати їжі більше

ніж передбачено у технологічній карті; клієнти будуть споживати більше одного виду їжі ніж іншого; залишається багато їжі після «шведського столу». Можливі варіанти для ресторатора: якщо «шведський стіл» є збитковим, то варто переглянути стратегію ціноутворення, застосовувати «двоставковий тариф», або виключити дорожчі продукти із технологічної картки та замінити їх та більш дешеві, або переглянути розмір порцій приготування, або відмовитись від «шведського столу» як форми організації харчування відвідувачів. Можлива реакція споживача: деякі клієнти перестануть купувати «шведський стіл», деякі – ті, хто люблять багато їсти, все ж, оберуть «шведський стіл». Економічний зміст проблеми в тому, що клієнти продовжують споживати їжу, поки кожна додаткова порція більше не надаватиме їм додаткового задоволення (гранична корисність споживання продукту останньої споживаної одиниці-порції рівна нулю), особливості визначення рентабельності підприємства в даній ситуації. Професійний зміст завдання для майбутнього фахівця сфери готельного та ресторанного обслуговування полягає в тому, як правильно організувати харчування клієнтів по типу «шведського столу», враховуючи багато можливих наслідків, економічних чинників та, при цьому, отримати найвищий рівень рентабельності для підприємства і встановити обґрунтовану ціну харчування.

Студенти мають зрозуміти, що не буває простих рішень, проте через динамічний процес обміну думками на занятті, різноманітні точки зору і протидій, на основі ідей один одного, вони стають вправними аналітиками, проектують певні рішення, практикують певну майстерність на задану тематику.

Такий педагогічний підхід є дуже приємний, легко сприймається, сприяє активній мотивованій участі студентів у навчальному процесі, на його основі легко спроектувати запропоновану методику формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного обслуговування. Економічна ситуація запропонована до вирішення в контексті конкретної професійної проблеми фахівця сфери HoReCa.

Отже, проблемне навчання є необхідною педагогічною умовою формування економічної компетентності майбутніх молодших спеціалістів готельного та ресторанного обслуговування. Успішність занять за проблемною технологією залежить від потенційних можливостей студентів та професійної компетентності викладача.

Література:

1. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
2. Оконь В. Введение в педагогіку: навч. посібник / В. Оконь. – М: 1989. – 220 с.
3. University of California Davis (UC Davis), (2011). 5-step experiential learning cycle definitions http://www.experientiallearning.ucdavis.edu/ module1/ el1_40-5stepdefinitions.pdf.

ЕСТЕТИКА ЗДОРОВ'Я В МОДУСІ НАУКОВИХ ІНТЕРПРЕТАЦІЙ РІЗНИХ ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ

Винник В. Д.
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спортивних дисциплін
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

Наприкінці минулого століття людство порушило глобальну проблему здоров'я, від розв'язання якої залежить його подальший прогрес.

Більшість учених естетичну сутність здоров'я пов'язує з категоріями гармонії, порядку, краси, доцільності, цілісності, динамізму, збалансованості, довершеності й досконалості. Однак використання цих понять у педагогіці вищої школи обмежена.

З давніх часів люди замислювалися над проблемою людської краси в її тілесному, фізичному й духовному аспектах. Про це свідчать прадавні малюнки на стінах печер, де зображено гармонійно пропорційні фігури чоловіків і жінок, що випромінюють динамізм подій життя тих часів, зумовленість його якості від здоров'я людини. Античність також дає нам широкий спектр таких уявлень.

Категорія «здоров'я» визначає зміст медицини як галузі людського знання, у якому серед численних її тлумачень можна виокремити естетичний аспект.

В «Великій медичній енциклопедії» здоров'я трактується як «природний стан організму, що характеризує його повну врівноваженість з біосферою й відсутністю виражених хворобливих змін» [1, с. 356].

Нині відомо сотні визначень категорії «здоров'я», проаналізувавши значну кількість котрих, П. Калью виокремив кілька позицій щодо її розуміння як: норми функціонування організму на всіх рівнях його організації; динамічної рівноваги (гармонії) життєвих функцій організму; повноцінного виконання основних соціальних функцій, участь у житті суспільства і трудова діяльність; здатності організму адаптуватися до мінливих умов середовища; відсутності хворобливих змін і нормального самопочуття; повного фізичного, духовного, розумового й соціального добробуту [2].

Як бачимо, здоров'я людини правомірно розуміти в контексті гармонії життєвих функцій організму на соматичному й психічному рівнях. Це підтверджується й аргументованим твердженням вченого-педагога Л. Мітіної, що його сутність полягає в гармонійному поєднанні фізичних і духовних якостей людини, мірі внутрішньої й зовнішньої рівноваги [5, с. 12].

У працях українського філософа В. Косяка панує думка про глибинну зв'язок тілесної й духовної краси людини: «В людині як високоорганізованій істоті чітко виступає суперечлива єдність фізичного й духовного, формальної та функціональної краси, злиття яких в одне ціле робить людину прекрасною.

Як самостійні естетичні об'єкти фізичне та духовне можуть сприйматися з певною долею умовності...» [4, с. 258].

У логіці філософських міркувань нині стає дедалі очевиднішим те, що фізична досконалість – це не лише здоров'я, міць, сила людини, а й краса її тіла.

У валеологічних визначеннях сутності здоров'я людини вітчизняних і зарубіжних науковців усталено фігурують естетичні категорії гармонії, порядку, краси, цілісності, динамізму, збалансованості, довершеності й досконалості тощо.

У соціальному контексті естетка здоров'я розглядається як єдність біологічних, психологічних і соціальних якостей людини, завдяки яким вона адаптується до умов мікро-, макро-, мезо– й мегасередовища. У цьому процесі важливу роль відіграє гармонія триєдиного: біологічного фізичного тіла, екологія психосоматики особистості та індивідуальної свідомості й духовного «Я», яке, на думку сучасних учених-фізиків України В. Козака й М. Курика, усвідомлює себе духовно-соціальною особистістю [3].

Провідний російський учений у галузі соціології Р. Айзман розробив цілісну холістичну модель здоров'я, у якій виокремив соматичний, психологічний і духовний компоненти [9].

У соціальному контексті естетика здоров'я загалом розуміється як інтегральна цілісність, зумовлена складними взаєминами індивіда із соціумом і довкіллям, у процесі яких на функціональному рівні конструктивної діяльності й праці людина прагне до фізичної досконалості, психічної рівноваги й гармонії внутрішньоіндивідуальних, міжособистісних, соціоінституційних і середовищних взаємозв'язків.

У психологічних концепціях теж є спроби визначити естетичний аспект здоров'я. Так, радянський психолог С. Рубінштейн зазначав, що людина власне тіло відносить до своєї особистості й пов'язує його з певним зовнішнім виглядом. Включення тіла в особистість ґрунтується на взаємовідносинах між фізичною й духовною сторонами здоров'я людини на основі їх єдності і внутрішнього взаємозв'язку [6, с. 242]. Отже, у концепції здоров'я фігурує принцип відповідності (гетеростаз), тобто можливості й здатності, а також прагнення до досягнення людиною балансу (гармонії) між власними потребами та умовами, які ставить їй світ.

Отже, психологічний аспект здоров'я нероздільно пов'язаний із духовністю людини, її прагненням до розуміння сенсу власного життя й орієнтації на вищі етичні цінності, пошуком та усвідомленням шляхів досягнення душевної рівноваги й балансу між різними психічними якостями особистості.

Педагогічний аспект естетики здоров'я насамперед пов'язаний з іменем чеського педагога-реформатора Я. Коменського, який вважав, що молодь повинна вчитися всьому тому, що людину робить прекрасною. Велику увагу розв'язанню проблемі здоров'я відведено і в педагогічній спадщині українського просвітителя Г. Сковороди, котрий пропагував ідею гармонії здоров'я на засадах природовідповідності народного виховання [10].

Розуміючи естетичний аспект здоров'я як гармонію фізичного й духовного, світовий класик педагогічної думки наголошував на виключній ролі фізкультури й спорту в розвитку організму й особистості вихованців: «Людина повинна займатися спортом не тільки для досягнення успіху в змаганнях, а й для формування своєї фізичної досконалості» [6, с. 140].

Отже, здоров'я – категорія педагогічна. Учені-педагоги минулого й сьогодення доводять, що здоров'я людини є сукупністю духовного, тілесного й зовнішнього естетично-виразних складників, котрі формуються в процесі навчання, виховання й розвитку. Зважаючи на це, педагогічну сутність поняття естетики здоров'я людини ми інтерпретуємо як психічну, фізичну, духовну й соціальну досконалість особистості, що формується завдяки естетичному досвіду самопізнання, адекватному використанню естетичних форм саморозвитку, а також цілеспрямованому й неперервному процесу педагогічному впливу з боку сім'ї, школи, фізкультурно-спортивних інституцій, навчальних закладів професійної підготовки, громадськості та трудового колективу.

У педагогіці сучасної вищої школи намітились тенденції до поширення окреслених наукових знань про естетику здоров'я для формування в студентів відчуття своєї цілісності. Про це свідчить провідна ціль фізичного виховання студентів – сформувати гармонійно розвинену, високодуховну і високоморальну особистість, кваліфікованого фахівця, котрий оволодів би стійкими знаннями і навичками у сфері фізичної культури [8]. Для досягнення цієї мети потрібно виконати завдання щодо сприяння гармонійному розвитку організму молодої людини, котра здатна стати творцем естетичних цінностей, активізувати здібності до творчої праці, навчитися бачити красу в оточуючій дійсності і насолоджуватися нею.

Література:

1. Большая Медицинская Энциклопедия : в 30 т. / под ред. Б. В. Петровского. – 3-е изд. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – Т. 8. – 356 с.

2. Калью П. И. Сущностная характеристика понятия «здоровье» и некоторые вопросы перестройки здравоохранения : обзорная информация / П. И. Калью. – М. : ВНИИМИ, 1988. – 66 с.

3. Козак В. В. Екологія душі людини / В. В. Козак, М. В. Курик // Трибуна : Всеукраїнський громадсько-політичний і теоретичний журнал Товариства «Знання» України і Спілки журналістів України. – 2004. – № 1/2. – С. 22–23.

4. Косяк В. А. Эпистемология человеческой телесности / В. А. Косяк. – Сумы : ИТД «Университетская книга», 2002– 362 с.

5. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л. М. Митиной. – М. : Академия, 2005. – 368 с.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.

7. Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : У 5 т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – С. 7–390.

8. Теорія і методика фізичного виховання: [підручник] ; за заг. ред. Т. Ю. Круцевич : [у 2 томах]. – К.: Олімпійська література, 2008. – Т. 2. – 391 с.

9. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / Альберт Швейцер. – М. : Прогресс, 1992. – 576 с.

10. Шикула О. Проблема зовнішньої і внутрішньої краси у творах Григорія Сковороди / Олександра Шикула // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2003. – Вип. 5. – С. 200–206.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ НАД ХАРАКТЕРИСТИКОЮ ПЕРСОНАЖА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Гнатенко К. І.
аспірант кафедри теорії та методики викладання
філологічних дисциплін в початковій школі
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

У сучасному світі, коли дуже активно розвиваються різноманітні комунікаційні канали, зокрема мережа Інтернет, постає питання про місце та значення читання художньої літератури. Учені різноманітних галузей гуманітарного знання зазначають, що хоча читання знаходиться в жорсткій конкуренції з іншими мас-медіа, однак художню літературу як певну форму зберігання культурної пам’яті не може замінити ані телебачення, ані Інтернет, ані будь-які інші засоби масової комунікації. Зменшення частки читаючого населення, призупинення традицій сімейного читання призводить до появи великої кількості некваліфікованих читачів з поверховим сприйняттям твору. Про це свідчать результати різноманітних вітчизняних і міжнародних досліджень. Проведене нами дослідження окремих аспекти сприйняття персонажів молодшими школярами показало, що більшість опитуваних (70%) не уявляють героїв твору, неправильно усвідомлюють їхні емоційні реакції і, відповідно, поверхово розуміють художній твір. На нашу думку, відсутність спеціально організованої роботи над сприйняттям персонажів негативно впливає на формування вмінь адекватно розуміти художній твір.

Зазвичай ґрунтовна робота з опрацювання образів персонажів відбувається в середній школі (О. Бандура, Ю. Бондаренко, М.Кудряшов, Є. Пасічник). Сьогодні стало можливим вирішення цього питання в початковій школі на якісно новому рівні. Про це свідчать зміни в програмі «Літературне читання» 2016 року, де вказано, що основним завданням аналізу художнього твору в

початковій школі є сприймання художнього образу, усвідомлення ідеї твору [1]. Згідно з програмою, на кінець початкової школи учні повинні вміти називати персонажів твору; визначати події, причини, час і місце подій у творі, підтверджувати думки рядками тексту; визначати причино-наслідкові зв'язки між подіями, між вчинками персонажів (з допомогою вчителя). Також молодші школярі повинні вміти характеризувати дійових осіб: оцінювати їх вчинки, поведінку, визначати риси характеру персонажів твору (з опорою на перелік назв рис характеру і самостійно).

На уроках літературного читання в початкових класах, на відміну від середньої школи, робота над персонажами та твором у цілому відбувається разом з учителем, коли він не тільки наглядає й оцінює, як учні сприймають і розуміють твір, а й сам демонструє свої міркування над подіями твору. Особливо це важливо під час визначення причино-наслідкових зв'язків між подіями, між вчинками персонажів, їх внутрішнім станом, оскільки молодшим школярам складно визначати це самостійно і пов'язане це, перш за все, з їхніми віковими особливостями, обмеженим життєвим досвідом.

Важливе місце в читацькій діяльності займає сприйняття твору під яким розуміють «акт первісного емоційного пізнання художнього тексту» та «першої сходинки до логіки пізнання літератури» [2, с. 16]. Наприклад, у класичному творі дитячої літератури, оповіданні М. Носова «Огірки», важливим для адекватного розуміння є місце подій (колгоспне поле й село, а не фермерське і не власне господарство), вік дітей – героїв твору (дошкільник і молодший школяр, перший підпадає під вплив другого), образ сторожа (а не охоронця). Проведене нами дослідження показало, що більшість молодших школярів не уявляє героїв художнього твору, або уявляє дуже розпливчасто. Більше того, для більшості учнів була незвичною навіть постановка завдання. Вони постійно уточнювали в учителя, що саме вони повинні записати. Спостереження за процесом опитування виявили і той факт, що учні не намагалися звернутися до тексту і пошукати в ньому відповідь. Третина опитуваних, які виконали завдання описати, як виглядав герой, пофантазували трохи щодо кольору очей і волосся, але ці описи ніяк не були пов'язані із розумінням твору. Аналіз наукових праць дозволив виділити низку методів та прийомів, спрямованих на роботу над характеристикою персонажів художніх творів. Обираючи методичні підходи, важливо враховувати жанр та характер твору, мету заняття, тему твору, рівень підготовки дитини-читача та власний досвід.

Бесіда − один з популярних методів, спрямований на освоєння літературного твору, отримання безпосереднього системного досвіду для осмислення змісту твору. Учитель залучає дітей до обміну думками, демонструючи зразки власного міркування. Продуктивна бесіда чергується з виразним читанням учителя й учнів. За словами відомого методиста М.О. Рибнікової, виразне читання вчителя зазвичай передує розбору твору і є основним ключем до розуміння його змісту. Виразне читання учня полегшує процес розбору, підсумовує аналіз, практично реалізує розуміння і тлумачення твору [3].

На уроках літературного читання застосовують прийом вибіркового читання, який використовують з метою пошуку відповіді на поставлене запитання, змісту, окремих фрагментів тексту; повільне читання потрібних частин з метою одержання нової інформації. Цей прийом часто використовують, коли необхідно віднайти певну частину тексту для підтвердження своїх думок. Для найменших читачів більш продуктивним є послідовний аналіз твору з перечитування, для більш досвідчених можливий шлях від постановки проблемного запитання до колективного обговорення з цитуванням твору. Бесіда, підкріплена перечитуванням тексту, дозволяє побачити і зрозуміти учням емоційний стан героїв, зрозуміти мотиви поведінки. Наприклад, після знайомства учнів з твором М.Носова «Огірки» учням були запропоновані для обговорення такі запитання: *«Куди забралися хлопчики, повертаючись додому?», «Що вони зробили?», «З якими почуттями Котька йшов додому з огірками?», «Як мама відреагувала на вчинок сина?», «Як ви вважаєте, чи очікував Котька, що його мама саме так відреагує дна його вчинок?» Чому Котька все-таки вирішив віднести огірки назад, а не викинути їх?», «Чому у Котьки на душі було радісно, коли він повертався додому?», «Автор хотів, щоб ми задумалися. Над чим?».*

Для того щоб підтвердити або спростувати свою думку, необхідно було знайти й прочитати в тексті оповідання підтвердження. Такий прийом дозволяє поглибити сприйняття учнями твору та акцентувати увагу на тих питаннях, які є необхідними для розуміння персонажа та твору в цілому. Під час бесіди стає можливими уточнити наскільки учні розуміють слова на позначення емоційних станів, поглибити їхні знання і показати, як «вичитування» твору допомагає охарактеризувати його героїв. Наші спостереження свідчать про те, що на початкових етапах такої роботи учням обов’язково необхідно пропонувати перелік слів-прикметників для характеристики.

Ще одним дієвим прийомом є робота з ілюстрацією, вона доповнює, поглиблює зміст твору, викликає в дітях ті емоції і почуття, які розвивають і поповнюють їх внутрішній світ. Ілюстрація дозволяє коментувати, тлумачити, пояснювати літературний текст в зорових образах. Саме цією своєю особливістю ілюстрація представляє велику цінність при вивченні художніх творів у початковій школі. Найбільш корисними для дитячого сприйняття є класичні ілюстрації. Наприклад, для творів М. Носова такими є ілюстрації І. Семенова і Г. Валька. Використання на уроці малюнків саме цих ілюстраторів допомогла учням уявити зовнішність персонажів, їх вік, місце дії, стосунки. Традиційним завдання використання таких зображень на уроці в початковій школі є її розгляд та пошук у творі епізодів, які підтверджують зображене на кожному з малюнків, оцінити зображені почуття та прочитати виразно. Цікавим для учнів і показовим для розуміння рівня сприйняття є завдання, де учень обирає серед низки запропонованих зображень те, що, на його думку, найбільше відповідає змістові. Спочатку пропонуються малюнки, де зображені різні хлопчики (різних століть і різних соціальних станів), мами, сторожі. Учні складають ситуативну картинку, аргументуючи свій вибір.

Результативним узагальнюючим прийомом є перегляд мультфільмів, художніх фільмів, вистав. Майже всі такі поставки є інтерпретацією художнього твору, баченням постановника, режисера тощо, а значить ступінь відхилення від початкового тексту може бути різна. У нашому дослідженні після опрацювання з твору М. Носова «Огірки» учням було запропоновано перегляд фрагменту фільму «Фантазери» (1965). Такий перегляд, на відміну від ілюстрацій, які статичні і не передають в повній мірі емоцій, дозволив учням співпереживати та спостерігати за стосунками між персонажами. Дорослий глядач обов'язково зверне увагу на дивовижну режисерську роботу, завдяки якій гра дитини-актора викликає справжнє здивування.

Наведений перелік прийомів, звичайно, не є остаточним, однак наші дослідження дозволяють стверджувати, що названі прийоми допомагають глибше проникнути в твір, викликають співчуття до персонажів, стають засобом вираження власного ставлення до прочитаного.

Література:

1. Літературне читання. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2 − 4 класи [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html .

2. Орлова О. Сприйняття художнього тексту як методична проблема / Ольга Орлова // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – № 2. – С. 14–18.

3. Рыбникова М. А. Очерки по методике преподавания литературного чтения / М. А. Рыбникова. – Москва: Просвещение, 1985. – 288 с.

БЛОГІНГ ЯК СУЧАСНА СВІТОВА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ

Громов Є. В.
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри методики навчання іноземних мов
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Коломієць Д. І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри технологічної освіти,
економіки і безпеки життєдіяльності
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Бабчук Ю. М.
аспірант кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна

В умовах стрімкої інформатизації суспільства та освіти відбуваються процеси наростання складності й упорядкування професійно-педагогічної інформації, що потребує формування та розвитку інформаційної культури в усіх учасників освітнього процесу [2, с. 404]. Тому є нагальною необхідність застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) задля формування інформаційної культури та медіа-компетентності, під якою розуміється критичне й вдумливе ставлення до медіа з метою виховання громадян, здатних висловлювати власні судження на основі отриманої інформації. Сформована медіа-компетентність дає можливість використовувати необхідну інформацію, аналізувати її, ідентифікувати економічні, політичні, соціальні чи культурні інтереси, пов’язані з нею [1, с. 21]. Медіа-освіта навчає індивідів інтерпретувати і створювати повідомлення, вибирати найбільш придатні для комунікації медіа, дозволяє людям здійснювати їх право на свободу самовираження й інформації, що не тільки сприяє особистісному розвитку, а й збільшує інтерактивність і соціальну участь [3, с. 72].

Ще у 2013 році американська некомерційна служба телевізійного мовлення Public Broadcasting Service (PBS), яку респонденти вважають однією з найбільш надійних національних інформаційних інституцій США, повідомила, що 74% викладачів поділяють думку, що використання ІКТ в освітній діяльності мотивує студентів до навчання й дозволяє вчителям посилювати навчальні концепції. Технологічна орієнтація процесу навчання стає світовою тен-

денцією: за останні роки кількість студентів, зарахованих на on-line курси, збільшилась майже на 5%, й становила понад 25 мільйонів осіб [4]. Студенти все частіше взаємодіють з комп'ютерами, планшетами, іншими засобами спілкування в режимі реального часу, а також з відповідним програмним забезпеченням. Відповідно збільшується відсоток нових, комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання. Однією з таких технологій, що все частіше використовується в освітньому процесі, є блогінг.

Спроба знайти точні статистичні дані щодо того, скільки людей наразі використовують блоги в освітній діяльності, не дала однозначних результатів. Це зрозуміло, адже технологія відносно молода й постійно розвивається, тому існує небагато інституцій, які б проводили змістовні статистичні дослідження з цієї тематики. За даними сайту edublogs.org – однієї з найпопулярніших блогінгових платформ у світі, – станом на сьогоднішній день лише на цій платформі працюють майже 4,5 мільйони блогів, що орієнтовані на освітню діяльність. Кожного року платформа проводить опитування й оприлюднює статистику, яка висвітлює різноманітні аспекти використання освітніх блогів. Цікавими є результати нещодавнього статистичного дослідження, в якому взяли участь майже 600 респондентів, 64% з яких є викладачами, 11% – студентами, 25% – іншими посадовими особами навчальних закладів – директорами, тренерами, психологами тощо. Переважна більшість (71%) представляють державні освітні установи, з яких 64% працюють у вищих навчальних закладах. Результати опитування доводять, що більшість викладачів і студентів сприймають блогінг як сучасну передову освітню технологію [5].

Отримані дані дозволяють виокремити численні переваги й означити особливості використання освітніх блогів у навчальній діяльності, а саме:

– педагоги можуть використовувати блоги для зберігання уроків у режимі on-line, а також забезпечувати студентів допоміжними навчальними матеріалами; виставляти найкращі попередні студентські роботи в якості прикладів, а також публікувати поточні студентські роботи, забезпечуючи доступ для усіх зацікавлених осіб (батьків, колег, інших студентів); використовувати блоги з метою «відпрацювань» для студентів, які пропустили певні заняття, шляхом розміщення відповідних завдань в Інтернеті; розміщувати дані, що віддзеркалюють події всередині академічної групи, таким чином студенти постійно перебувають у курсі поточних справ, маючи доступ до організаційної інформації з будь-якої точки світу; відкривати розділи коментарів до публікацій блогу, щоб отримувати відгуки від батьків і спільноти, а також створювати дискусію між студентами;

– за допомогою блогів студенти навчаються «техніці» електронного наукового письма, тренуються розміщувати матеріали on-line, виробляють відповідний етикет спілкування в мережі, а також використовують блоги в якості власного електронного портфоліо.

Одночасно постає питання щодо вибору Інтернет-платформи для розміщення освітнього блогу, яка б якнайкраще відповідала цілям і завданням по-

тенційного блогера. Серед найбільш популярних платформ, окрім уже згаданої Edublogs, можна використовувати такі всесвітньо відомі сервіси як Blogger, WordPress, Weebly, Tumblr, KidBlog, Live Journal. Більшість освітян у всьому світі віддають перевагу WordPress – одній з найпопулярніших платформ для блогінгу, яку студенти використовують не лише під час навчання, а й для розвитку подальшої робочої кар'єри. Платформа надає велику кількість програмних засобів, які дозволяють користувачеві розширювати функції блогу саме для освітньої діяльності. Наприклад, платформа дозволяє організовувати дискусійні форуми, за допомогою відповідних плагінів створювати різноманітні on-line опитувальники, вікторини тощо. Важливим є те, що платформа використовує численні засоби кібер-безпеки, забезпечуючи захист персональної інформації своїх користувачів від доступу з боку несанкціонованих відвідувачів, пошукових роботів, спаммерських програм.

Пропонуємо кілька порад щодо основних правил організації та ведення освітнього блогу, які, на нашу думку, допоможуть забезпечити максимальний ефект від блогінгу:

– майте на увазі, що студенти, батьки, інші викладачі факультету можуть серйозно перейматися питаннями захисту персональної інформації, тому, створюючи блог, обов'язково потурбуйтеся про «парольний» захист доступу до особистих даних, а також отримайте письмовий дозвіл студентів на розміщення у відкритих джерелах їхніх робіт, проектів, відео– та фотоматеріалів, і навіть імен та прізвищ студентів;

– пам'ятайте, що ваш блог презентує ваш навчальний заклад, тому потурбуйтеся про високий рівень якості дидактичних матеріалів, які розміщуєте у ньому;

– не «занурюйтесь» у блогінг занадто швидко, спочатку поміркуйте, навіщо ви це робите, які цілі переслідуєте, які результати очікуєте, також оберіть «правильну» платформу, яка не обов'язково має бути найпопулярнішою, проте повинна максимально відповідати вашим цілям і завданням;

– почніть з малого, як кажуть американці, «don't try to bite off more than you can chew» (не намагайтеся відкусити більше, ніж зможете прожувати), отже почніть зі створення одного власного блогу, добре вивчіть усі особливості роботи з обраною платформою, а потім вже переходьте до процесу створення персональних блогів з майбутніми вчителями;

– переконайтеся, що забезпечили ваш блог усіма необхідними засобами контролю, наприклад, системою моніторингу спаму у секції коментарів;

– перш, ніж почати, проведіть певні дослідження, дізнайтеся про розробки інших викладачів у сфері освітнього блогінгу, не соромтеся звернутися за порадою, відвідати заняття, також варто уважно вивчити навчальні уроки (tutorials) щодо ведення освітнього блогу, які напевне розміщені в спеціальному розділі обраної вами платформи.

Можемо зробити висновок, що, хоча й не єдиною, проте однією з найбільших проблем, пов'язаних із впровадженням технологій блогінгу в навчальний

процес, полягає в тому, що окремі викладачі не мають чіткого уявлення, що таке блог, як його налаштувати та як його використовувати. Сподіваємось, що дана стаття допоможе подолати цю перешкоду.

Література:

1. Десятов Д.Л. Використання блогу як медіа-освітньої технології в процесі навчання історії / Д.Л. Десятов // Історія в школі: наук.-метод. журн. для вчителів. – 2011. – № 1. – С. 21-23.

2. Коломієць А.М. Інформаційна культура як системоутворюючий чинник професійної культури вчителя / А. М. Коломієць // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : Зб. наук. пр. – Випуск 9 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 402-408.

3. Лабудько С.П. Інтернет-технології: дидактичні можливості. / С.П. Лабудько // Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: досвід, інновації, технічне забезпечення : Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (1-2 березня 2012 року м. Суми). – Суми : РВВ СОІППО, 2012. – С. 69-73.

4. Melissa Mills. Public Broadcasting Service Survey Finds Teachers are Embracing Digital Resources to Propel Student Learning / PBS Press Release, February 4, 2013. – Режим доступу: http://www.pbs.org/about/blogs/news/pbs-survey-finds-teachers-are-embracing-digital-resources-to-propel-student-learning/

5. Official cite of Edublogs.org platform. Режим доступу – https://edublogs.org/

МОЖЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Жовнич О. В.
аспірант
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

На сучасному етапі інформатизації суспільства можна стверджувати про вплив новітніх технологій на зміну способів опрацювання інформації; виникнення сучасних видів комунікації; нове розуміння сутності ключових і професійних компетентностей особистості.

На слушну думку науковців, комп’ютерно орієнтовані засоби навчання володіють потужними властивостями, що сприяють ефективному розв’язанню різних дидактичних завдань на всіх етапах освітнього процесу [6, с. 41]. Зокрема, це досконала комп’ютерна візуалізація навчального матеріалу; моделю-

вання та імітація досліджуваних об'єктів, процесів; створення і використання інформаційних баз даних, необхідних для навчальної та професійної діяльності. Сприяють формуванню системи вмінь і навичок вирішення ситуацій, наближених до професійних; різних типів мислення; культури навчальної діяльності; загальної та професійної інформатичної компетентності (ІКТ-компетентності) й інформаційної культури;

У методиці викладання іноземних мов склався напрям, у межах якого розглядаються теоретичні та практичні аспекти застосування ІКТ у навчанні іноземної мови, зокрема Інтернет-технології (К. Андрєєва, М. Бухаркина, І. Красилова, Ю. Маркова, О. Подзигун, Є. Полат, Л. Раіцька, П. Сисоєв, С. Титова, D. Crystal, R. Godwin-Jones, M. Dougiamas, S. Firth, M. Warschauer). Роботи вчених присвячені проблемам їх впливу на ефективність вивчення іноземних мов, можливостей і обмежень їх використання, зміни ролі викладача у процесі навчання із застосуванням ІКТ. Нині активне застосування ІКТ у навчальному процесі дослідники вважають обов'язковою умовою продуктивного формування іншомовної професійної компетентності [3, с. 105].

Мета статті: визначити особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій в іншомовній підготовці студентів ВНЗ.

Нині доцільно говорити про розвиток Інтернет-орієнтованого соціального етапу застосування ІКТ в освіті взагалі та у викладанні іноземних мов зокрема. Стратегія навчання іноземних мов у ВНЗ вимагає розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у різних сферах спілкування за видами мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання та письма.

Зміст навчання фонетики, граматики і лексики нині легко викластити за допомогою системи управління навчанням (*Learning Management System, LMS*) MOODLE ‹www.moodle.org›, яка з успіхом застосовуються українськими ВНЗ [7]. Ця навчальна платформа дозволяє організувати етапи роботи, автоматизувати контроль та оцінювання успішності, забезпечити самостійне навчання студентів.

Створення власного іншомовного повідомлення чи прослуховування вже завантажених матеріалів можливе за допомогою iTunes (програма-медіаплеєр для завантаження, зберігання, прослуховування та впорядкування музичних і відеофайлів) і підкастингу (поширення аудіо та відео через мережу, що дозволяє створювати матеріали кожному охочому та надавати його для перегляду чи прослуховування в Інтернеті кожному, хто зацікавиться). Вони починають широко використовуватися в освіті: викладачі навчальних закладів пропонують свої лекції у вигляді доступних для завантаження звукових файлів.

Активно починають розповсюджуватися з метою навчання мови вебінари (семінари через мережу) – зазвичай, це адаптовані для Інтернет-формату традиційні курси. Нині існує значна кількість спеціально організованих майданчиків для вебінарів. Навчання на їх базі здатне створювати майже повну ілюзію навчання з педагогом.

Платформа Ning, яка вважається найбільшою платформою для створення соціальних мереж, призвела до появи багатьох освітніх соціальних мереж, кожна з яких об'єднує викладачів різних навчальних дисциплін. Серед освітніх соціальних мереж на основі платформи Ning згадаємо EFL Classroom 2.0 – освітню мережу для навчання англійської мови за категоріями ESL, EFL, TEFL, TESOL [1].

Усе це надає суттєві переваги, адже [2, с. 170-171] заощаджує час завдяки організації індивідуальної роботи; дає змогу викладачеві своєчасно здійснити контроль успішності студентів; створює умови для випереджального навчання тих, хто має здібності та посилений інтерес до навчальної інформації; дозволяє студентові чути власне мовлення, виправляти помилки і вправлятися у вимові, видаляючи невдалий аудіокоментар чи відповідь і записуючи його знов до ти, поки він не буде цілком влаштовувати викладача.

Аналіз новітніх теоретичних розробок показав, що останніми роками увагу вчених, які займаються проблемами іншомовної підготовки, розвитку умінь усного та писемного мовлення студентів, привертає соціальний сервіс блогів (блог-технології): Т. Павельєва, Л. Раіцька, П. Сисоєв, А. Філатова, J. Bloch, A. Campbell, B. Dieu, T. Fellner, R. Godwin-Jones, A. Johnson, K. Kennedy, C. Lowe, D. Parry,W. Richardson, T. Williams. Науковці зазначають, що блогінг як жанр писемної мови має значний потенціал для розвитку розумових процесів, умінь писемного мовлення, критичного мислення та інформаційної культури. Крім того, блоги можуть бути використані для спільної проектної діяльності студентів і підготовки до семінарів.

Застосування блогів у навчанні іноземної мови сприяє різним аспектам навчання, що далеко не завжди вдається реалізувати в традиційному освітньому процесі: мотивації використання іноземної мови для спілкування в позааудиторний час; формуванню та розвитку вмінь читання і писання рідною та іноземною мовою; використанню іноземної мови та мережі Інтернет для задоволення пізнавальних інтересів; розвитку вмінь використання іноземної мови як засобу освіти і самоосвіти; формуванню навичок вільного висловлення власної позиції та її аргументації під час дискусії з різних проблем; продуктивному обговоренню досліджуваних питань для подальшого діалогічного або монологічного висловлювання (усного чи письмового) [5, с. 124].

Інтернет-блоги поступово стають невід'ємною частиною навчання професійно орієнтованого іншомовного писемного спілкування. Що стосується конкретних результатів, то дослідники вважають, що за допомогою блог-технологій можна ефективно розвивати такі ***знання й уміння писемного мовлення***: письмово висловлюватися з різних проблем; коментувати сторонню точку зору; брати участь у групових дискусіях; адекватно добирати мовні засоби залежно від мети висловлювання; виявляти схожість і відмінність в позиціях інших людей; критично оцінювати власні та чужі тексти.

Усе це, на нашу думку, дозволяє не лише сформувати знання й уміння писемного мовлення в майбутніх фахівців, а й розвинути навчально-пізнавальну

активність, творче мислення, інформатичну компетентність та інформаційну культуру студентів, а також допомагає виробити особистий (авторський) стиль письма. Як свідчать результати експериментально-пошукових робіт, соціальна взаємодія забезпечує продуктивну особистісно орієнтовану навчальну діяльність студентів у блогах [4, с. 58].

Отже, вважаємо, що ефективне формування компетентності студентів ВНЗ щодо англомовного писемного спілкування нині складно здійснити за допомогою лише традиційних методів. Крім них і популярних нині імітаційних методів доцільно використовувати й різноманітні комп'ютерно орієнтовані, у тому числі інтерактивні Інтернет-технології.

До подальших напрямів наукового пошуку стосовно розвитку умінь писемного мовлення студентів, відносимо соціальний сервіс блогів (блог-технології). Вони мають значний потенціал для розвитку розумових процесів, умінь писемного мовлення, критичного мислення. Крім того, на думку науковців і педагогів-практиків, блоги можуть бути використані для проектної діяльності студентів і підготовки до семінарів. Це дозволить не лише сформувати у студентів знання й уміння писемного мовлення, а й розвинути навчально-пізнавальну активність, креативність, інформатичну компетентність майбутніх фахівців.

Література:

1. Дюлічева Ю. Використання освітніх соціальних мереж у дистанційному навчанні [Електронний ресурс] / Юлія Дюлічева. – Режим доступу : http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/18717/1/6-20-25.pdf.

2. Койдан В. М. Методичні аспекти фахової підготовки викладача іноземних мов у вищому навчальному закладі / В. М. Койдан // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – 2012. – Вип. 20. – С. 168–172.

3. Микитенко Н. «Прямі» методики навчання іноземних мов у контексті формування іншомовної професійної компетентності студентів / Наталія Микитенко // Педагогіка і психологія професійної освіти – 2011. – № 3. – С. 99–106.

4. Павельева Т. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога : английский язык, языковой вуз : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Павельева Татьяна Юрьевна. – Тамбов, 2010. – 157 с.

5. Сысоев П. В. Блог-технология в обучении иностранному языку / Сысоев Павел Викторович // Язык и культура. – № 4 (20). – 2012. – С. 115–127.

6. Титова С. В. Некоторые теоретические проблемы использования компьютерных технологий в образовании / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Сер. 19 : Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2005. – № 4. – С. 39–54.

7. Moodle.org : open-source community-based tools for learning [Electronic Resource]. – Mode of access : http://moodle.org.

SOME PRECONDITIONS AND THE IMPORTANCE OF THE CULTUROLOGICAL TRAINING OF THE CADETS AT THE HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE SYSTEM OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE

Zelenska O. P.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Foreign Languages
and Culture of Professional Communication
Lviv State University of Internal Affairs
Lviv, Ukraine

The political, socio-economic and cultural changes that take place in the different spheres of the society in Ukraine today, the broadening and strengthening of the relationships of this country with the other countries in Europe and in the world, the striving of Ukraine to become one of the members of the European family determine the reformation of the system of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, raise a broad spectrum of the socio-professional questions connected with solving the problems of adapting the workers of the Ministry to the modern conditions of their service. Such reforms radically influence the process of the professional training of the cadets at the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, and make new demands for the quality of their training. The graduates of the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine must have new professional thinking, high mobility, competence, tolerance, orientation towards the realization of the processes of socialization and professionalization of the personality, humanization, and democratization. These demands, first of all, are connected with the necessity of raising the culturological training of the cadets at the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine which is an inalienable and necessary part of their professional competence. Only a rather high level of forming the culturological training makes it possible to open the perspectives of their further professional activity. That is why the cadets at the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine must be well prepared for maintaining the productive interconnection with the population during carrying out their professional activity and sustaining the necessary professional and business-like relations on the basis of cooperation, mutual respect, support and upholding justice. Entering into a number of the agreements and signing a range of the treaties pertaining to the international cooperation in the legal sphere by the Ministry of Internal Affairs of Ukraine put before the law enforcement organs of Ukraine the new professional tasks which need to focus attention on training the workers of the international law enforcement organizations.

It should be stated that the spiritual, moral, and intellectual renaissance of young democratic Ukraine of the 21st century is based on the cardinal changes of the edu-

cational, scientific, cultural and art paradigm – from the one-sided intellectualism, narrow and pragmatic rationalism to the moral and ethical prevailing of spirituality as a necessary condition of developing the social, political, cultural and economic life of Ukraine in the third millennium on the basis of faith, hope, and love.

The new humanitarian paradigm of education that is being formed on the basis of the domestic and foreign experience of the development of science, culture, education, and upbringing, which is proved by the theory and checked by the practical knowledge must correspond to the needs of the personality, society and state. Among the main ways of achieving this is studying and developing national culture; mastering the language – for the specific purposes and literary one; studying the reception of the best achievements of world spiritual culture and humanitarian science; mastering the main means of bringing world culture and the modern means of scientific communication (learning the foreign languages, mastering the computer technologies, and the Internet, etc.) within the reach of the broad masses; introducing the effective educational technologies and some others [2, p. 268].

Culture is considered to be the index of human development. The technology of culture foresees that it is a historically concrete and historically changeable complex of those methods, processes, and norms that characterize the level and direction of the human activity. Mastering culture from this point of view is, first of all, mastering the means of the social activity which have been developed by the humanity. It gives the possibility for the individuals, on the one hand, to use the material and spiritual wealth that was created for them, and, on the other hand, to create the new one, contributing to the development of culture. In order to use many things a human must be cultured. Special attention to the problem of forming the personality of the future professional of the law enforcement organs of Ukraine is connected with the statement of the questions of Ukrainian culturology that is determined by a number of factors among which the chief ones are as follows:

- the confirmation of Ukraine as a sovereign state in the world, recognition of Ukraine's independence by the other states of the world on the basis of the achievements in the sphere of politics, economy, education and culture;
- the importance of the national cultural traditions and their high educational potential, the significant role of the people's pedagogy and culture in education;
- the internal culturological circumstances in Ukraine that are characterized by a partial loss of the national content, an attempt to substitute it by a foreign, traditional only for its form, external appearance, an effort to carry out the political control over culture without the economic provision of its development, the underestimate of culture and its humbled state in the society;
- the necessity of the radical renewal of education on the basis of the national values and values common to all the mankind; brining up the youth to love Ukraine, its people, language, cultural traditions, forming spirituality, reinforcing the humanitarian training of the future workers of the law enforcement organs, improving the cultural, educational, spiritual and instructive activity of the workers of the organs of internal affairs of Ukraine.

It has been proved that the characteristic features of national culture become the symbol of the social changes because the triumph and future of the Ukrainian national idea are most fully realized in it.

The cadets must know what culturology is, what its structure and forms are, and have the knowledge of such, for example, problems as nature and culture, culture and activity, creativity and culture development, culture and arts, foreign culture in the historical context, the problems of national culture, etc. Special attention is paid to the Ukrainian language and learning the foreign languages which have a considerable potential in solving very urgent tasks of forming the personality, and the great educational, upbringing and developing potential. Learning the languages stimulates the cadets to carrying out the active speech, mind, intellectual, creative, moral, emotional, and spiritual activity. These educational disciplines help to solve such tasks as developing logical thinking, forming the skills of independent mastering the new information, thus enriching ones knowledge, and carrying out national education. Forming speech culture of the future professional is an important condition of his development as an experienced specialist, competent and highly educated personality, who is capable to fulfill the tasks effectively [1, p. 78].

The analysis of the references indicates that the processes of the general integration become dominant in modern culture. In the intellectual activity it has been revealed, for example, in the integration of the sciences that were rather far one from the other not so long ago and the appearance on this basis of the new sciences, for instance, biochemistry, genetic engineering, biophysics and so on.

Culturology is the science that is formed on the basis of the social and humanitarian knowledge about the human and society, and it studies culture as an integral phenomenon. So, culturology has an integrative, interdisciplinary character. It is really so, because it is difficult to break the links of culturology with history, art criticism, philosophy, sociology, archiology, etc. and many other synthetic disciplines, such as sociology of culture, philosophy of history or social psychology. That is why it is necessary to distinguish culturology among all these sciences which touch the spheres of its interests, supplement and extend it.

Thus, cuturology is an integrative sphere of knowledge which was born on the basis of the broad and many-faceted dialogue of philosophy, history, psychology, linguistics, ethnography, religion-study, sociology, and art criticism. The bases the culturological knowledge are the sciences about culture which study the certain phenomena of culture. Thus, culturology belongs to the socio-humanitarian sciences, though it actively uses the methods of natural, pedagogical, psychological sciences and special methods of the investigation in the social sphere. Culturology is oriented on the reality and activity of the human and society as the integral phenomena.

Taking into consideration the above mentioned the tasks of the culturological training of the cadets are:

– forming professional culture of the personality of the future professional;

– developing the culturological forms and methods of education and upbringing that allow to provide the specialists who have not only a high professional qualification, but are also able to make an integral, systematic analysis of the problems of modern life, culture, civilization, to reveal oneself, one's own individual human image;

– improving the methodology and methods of the cognitive activity in the spheres of philosophy of education, psychology, culturology, axiology, sociology, anthropology, linguistics and other general and special disciplines;

– improving the forms and methods of training the specialists directed on mastering different technologies of education and upbringing: dialogue of culture, subject-subject relations, role and business games in the process of training, training methods, directed on the optimization of the communicative interaction, and the methods of self-regulation, self-correction and self-diagnostics.

That is why the high level of the development of the culturological training of the future professionals of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine can be the guarantee of their operative and effective carrying out the professional tasks.

References:

1. Зеленська О.П. Мова як складова системи формування особистості у вищій школі / О.П. Зеленська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол. ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧНПУ, 2011. – Вип. 90 [Серія: Педагогічні науки]. – С. 76-79.

2. Лузік Ельвіра. Гуманітарна освіта в процесі підготовки спеціалістів профільних ВНЗ України: проблеми та перспективи / Ельвіра Лузік // Філософія освіти. – 2006. – № 2(4). – С. 266-276.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ І САМОРОЗВИТОК ЯК ОСНОВА УСПІШНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Карабін О. Й.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформатики і методики її викладання
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Сукупність особистісних і професійних цінностей визначає процес саморозвитку особистості, впливаючи на динаміку його протікання, і є центральним механізмом, що детермінує саморозвиток на всіх етапах особистісного і професійного становлення [2]. Процес професійного становлення є частиною

життєвого шляху, у процесі якого відбувається трансформація особливостей особистості (Д. Сьюпер) [8, с. 24–25]. Професійне становлення розкривається у професійній спрямованості, компетентності у формуванні соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовності до постійного професійного зростання, пошуку оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини [1; 3, с. 30; 6]. Професійне становлення характеризується як продуктивний розвиток особистості у процесі засвоєння професійної діяльності, в якому виділяються певні стадії; послідовність їх проходження забезпечує набуття професіоналізму фахівця; стабільні етапи професійного становлення чергуються з кризовими; успішність переходу від однієї стадії до іншої пов'язана з адекватними уявленнями та відповідним ставленням фахівця до подальшої професійної діяльності [9]. Заслуговує увагу і думка Н. В. Матолигіної, яка вважає, що професійне становлення – є продуктивним процесом розвитку та саморозвитку особистості, засвоєння та самопроектування професійно орієнтованих видів діяльності, реалізація себе у професії, визначення свого місця у світі професій, та самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму [7]. Професійне становлення як психологічна категорія відображає процес саморозвитку людини впродовж життя, у межах якого відбувається становлення специфічних видів суб'єктної активності особистості на основі розвитку і структурування сукупності професійно орієнтованих її характеристик, що забезпечують реалізацію функцій пізнання, спілкування та регуляції в конкретних видах діяльності і на етапах професійного шляху [1; 6].

Професійне становлення особистості сприяє глибинному цілеспрямованому процесу підвищення рівня професійної компетенції і потребі постійного удосконалення, власній програмі саморозвитку за допомогою власних зусиль, внутрішній активності на шляху до професійної майстерності та внутрішньо-організованому неперервному процесу професійного саморозвитку.

Професійний саморозвиток суб'єктів навчання спрямований на побудову власної конструкції зовнішньо організованого процесу особистісного та професійного задоволення пізнавальних потреб, спроможності здійснювати кваліфіковану діяльність, внутрішнього досягнення відповідних стандартів у професійній галузі.

Професійний саморозвиток – багатокомпонентний особистісно та професійно значущий процес, який засновано на безперервній взаємодії загального й індивідуального, що сприяє розкриттю й усвідомленню своїх професійно значущих особистісних особливостей, адекватному й активному їх використанню у професійній діяльності [10]. Професійний саморозвиток майбутніх фахівців виступає динамічним процесом умотивованого якісного удосконалення своїх знань, вмінь та навичок до професійної діяльності, на якому й ґрунтується цілеспрямоване зростання до інтелектуальної діяльності, свідоме прагненням до підвищення рівня загальнокультурного та творчого розвитку

на основі внутрішнього протиріччя, що забезпечує мобільність виконання професійних завдань та особистісного росту. Визначальним чинником якісного рівня професійного саморозвитку майбутніх фахівців комп'ютерного профілю є формування готовності до безперервного удосконалення цілісної системи професійних знань, розвитку та поглиблення наукової та практичної підготовки до розв'язання поставлених завдань, особистісного удосконалення та постійного професійного творчого зростання. Сформованість такого чинника забезпечить здатність фахівця підвищувати професійний рівень протягом усього життя [4, с. 157]. Серед різних аспектів професійного саморозвитку майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій немаловажними є механізми становлення професійного саморозвитку через: рефлексію самопізнання, самооцінку процесу професійного зростання, самоконтроль та самокорекцію процесу навчальної діяльності, самоусвідомлення та самоспонукання до особистісного розвитку і формування професійного удосконалення, самотворення та самокорекцію професійного розвитку який є невіддільним від особистісного, самовиховання та творчої самореалізації майбутнього фахівця. Дані механізми становлення професійного саморозвитку вимагають високої мотивації, цілеспрямованої діяльності, значних вольових зусиль, когнітивного аналізу власної діяльності, систематичної праці [5, с. 152–156].

Професійний саморозвиток, як основа успішності майбутніх фахівців, виступає свідомою діяльністю з внутрішньої цілеспрямованої активності на неперервне удосконалення професійної компетентності, формування власної траєкторії через творчу самореалізацію в професійній діяльності, опанування передового фахового досвіду на професійне вдосконалення, усвідомленого управління власного фахового становлення, удосконалення особистісних характеристик до вимог професійної діяльності.

Література:

1. Алексєєва Т. В. Професійне становлення особистості в системі вузівської підготовки: теоретико-методологічний аналіз проблеми [Електронний ресурс] / Т. В. Алексєєва // Вісник НАДПСУ. – Вип. 4. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2013_4_18.pdf.

2. Гаранина Ж. Г. Психологическая компетентность в структуре личностно-профессионального саморазвития специалистов социономической сферы : мон-я / Ж. Г. Гаранина. – Сар-к : Изд-во Мордов. ун-та, 2013. – 136 с.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессии: Учебн. пособие. – 3-е изд. перераб. и доп. – М. : Академический Проэкт, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.

4. Карабін О. Й. Професійно-педагогічні передумови професійного саморозвитку майбутніх фахівців комп'ютерного профілю [Текст] / Карабін О. Й. // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Зб. ст. : – Ялта. РВВ КГУ, 2014. – В. 42. Ч 4. – С. 155 –162.

5. Карабін О. Й. Психологічні аспекти професійного саморозвитку майбутніх фахівців комп'ютерного профілю [Текст] / Карабін О. Й. // Науковий

ж-л «Молодий вчений». ТОВ «Вид-й дім «Гельветика». м. Х-н. – 2015. – № 9(24). Ч. І. – С. 152–156.

6. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. – 200 с.

7. Мухина В. С. Возрастная психология. – М.: Академия, 1997. – 432 с.

8. Рукавишников А. А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов : дисс. ... канд. психолог. наук: спец. 19.00.03 : 19.00.05 / А. А. Рукавишников : Ярославск. гос. ун-т. – Ярославль, 2001. – 173 с.

9. Сурякова М. В. Психологічні особливості кар'єрних очікувань майбутніх інженерів-металургів у процесі професійного становлення: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.03. «психологія праці; інженерна психологія» / М. В. Сурякова. – Харків, 2009. – 22 с.

10. Тухватуллина С. Ю. Обзор ключевых принципов, механизмов и барьеров профессионального саморазвития личности [Електронний ресурс] / С. Ю. Тухватуллина, О. А. Шумакова // МНКО. 2015. – № 1(50). – Режим доступу : http://cyberleninka.ru/article/n/obzor-klyuchevyh-printsipov-mehanizmov-i-bariero-professionalnogo-samorazvitiya-lichnosti.

ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЮ СФОРМОВАНОСТІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЗА АНАЛІТИЧНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИМ КРИТЕРІЄМ

Костюченко Т. М.
аспірант кафедри соціальної педагогіки, психології та педагогічних інновацій
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна

Згідно з теоретико-практичними висновками нашого попереднього дослідження, здоров'язбережувальну компетентність майбутніх соціальних педагогів, ми розуміємо, як інтегровану здатність особистості використовувати здоров'язбережувальні технології, застосовувати комплекс знань, умінь та навичок із системи здоров'язбереження і соціально-педагогічної сфери діяльності, розробляти та постійно вдосконалювати власну оздоровчу систему та впроваджувати її в своїй майбутній професійній діяльності [5].

Визначення рівню сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки – одне із ключових завдань, вирішення якого, допоможе відповідно розробити необхідні педагогічні умови навчання в процесі фахової підготовки.

У структурі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки нами було виокремлено такі компоненти: світоглядно-особистісний, пізнавальний та діяльнісний. Для розв'язання головного завдання дослідження, ми виділили критерії кожного з компонентів визначення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності, які, в свою чергу, визначаються за допомогою відповідних показників [2].

Розглянемо більш детально діяльнісний компонент формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів, а саме, **аналітично– організаційний** критерій.

Показники аналітично-організаційного критерію:

– самооцінка стану здоров'я;
– рівень оцінки способу життя;
– вміння організувати самостійну здоров'язбережувальну діяльність (організаторські та комунікативні здібності).

Діяльнісний компонент допомагає опануванню майбутніми соціальними педагогами набутих знань, умінь та навичок, які будуть необхідними для реалізації здоров'язбережувальної компетентності. Тобто цей компонент є результатом оволодіння студентом в процесі фахової підготовки необхідним обсягом знань, умінь та навичок організації та виконання здоров'язбережувальних дій, які відображають особистісну спрямованість на ведення активного, здорового способу життя, самостійне регулярне використання різноманітних форм рухової активності (спорт, йога, танці), вдосконалення свого психічного (духовного) стану, ціннісне ставлення особистості до стану свого здоров'я, постійний самоконтроль і дотримання профілактичних рекомендацій [3].

Здоровий спосіб життя відображає систему життєдіяльності майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери, яка характеризується єдністю та доцільністю своїх структурних компонентів, а саме процесів самоорганізації та самодисципліни, що сприяють підвищенню адаптивних можливостей організму, роблять можливою повноцінну саморегуляцію своїх внутрішніх ресурсів і здібностей у загальнокультурному, професійному (компетентнісному) розвитку та життєдіяльності в цілому. За умов здорового способу життя відповідальність за здоров'я у майбутніх соціальних педагогів формується, як частина компетентнісного розвитку та проявляється в єдності позитивних настанов, проектування змісту, засобів та технологій здоров'язбереження, здатності побудувати себе як особистість відповідно до власних уявлень про повноцінне в фізичному, психічному (духовному) та соціальному ставленні до життя [4].

Звісно ж, що ці знання повинні усвідомлюватися особистістю і впливати на цілу систему ціннісних орієнтацій, тобто формувати світогляд особистості майбутнього соціального педагога, щоб стати основою повсякденної діяльності й поведінки.

Охарактеризуємо дані, які ми отримали аналітично-організаційним критерієм діяльнісного компонента з показниками: самооцінка стану здоров'я; рі-

вень оцінки способу життя; вміння організувати самостійну здоров'язбережувальну діяльність (організаторські та комунікативні здібності).

Означений рівень ми перевірили за допомогою тесту самооцінки здоров'я за В.П. Войтенко, анкети оцінки способу життя (Б.Т. Долинський), методика визначення комунікативних та організаторських здібностей [1].

Нами було проведено попереднє діагностування серед 76 студентів 1-6 курсів, спеціалістів та магістрів денного відділення інституту початкової та гуманітарно-технічної освіти факультету початкового навчання спеціальності «Соціальна педагогіка» Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Результати опитування подано нижче у вигляді таблиці.

Таблиця 1.1.

Діагностика рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки за ціннісно-мотиваційним і особистісним критеріями

(світоглядно-особистісного компонента)

	Рівні					
	низький		Середній		достатній	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Показник 1 – самооцінка стану здоров'я						
	15	21	33	43	27	36
Показник 2 – рівень оцінки способу життя						
	13	18	35	46	27	36
Показник 3 – вміння організувати самостійну здоров'язбережувальну діяльність (організаторські та комунікативні здібності)						
	25	33	41	54	10	13

Згідно з отриманими результатами, які зображені в таблиці 1.1, за першим показником (самооцінка стану здоров'я) можна дійти висновку, що більшість студентів має середній-достатній рівень, 43-36% відповідно; меншість показали низький рівень стану здоров'я (15%). За другим показником (рівень оцінки способу життя) можна стверджувати, що, знову ж таки, більшість студентів залишаються з середнім-достатнім рівнями, 46-36% відповідно, лише 13% студентів з низьким рівнем здоров'я. За третім показником (вміння організувати самостійну здоров'язбережувальну діяльність (організаторські та комунікативні здібності) результати відрізняються з перевагою до середнього-низького рівнів виявлено: 54% – з середнім рівнем; 33% – з низьким рівнем і лише 13% майбутніх соціальних педагогів – достатній рівень організаційних та комунікативних здібностей, вміння організувати самостійні здоров'язбережувальну діяльність.

Таким чином, отримані результати свідчать про зацікавленість вести здоровий спосіб життя, усвідомлення його цінності, вміння оцінити стан свого здоров'я та способу життя, але низьку здатність до самоорганізації, організа-

ції самостійної оздоровчої діяльності, використовуючи організаторські та комунікативні здібності.

Отже, метою наших подальших досліджень буде: визначити систему педагогічної оцінки цього процесу та цілеспрямованого й ефективного залучення до організаційної та саморганізаційної діяльності в цьому напрямку студентів; представити перелік засобів, які можна використовувати як інструменти планування та контролю самостійної діяльності, що дозволить студенту, знаючи кінцеву мету своєї діяльності, самому ставити перед собою завдання, розв'язання яких веде до досягнення цієї мети, самому добирати необхідні засоби і способи дій, контролювати отримані результати та корегувати їх у випадку необхідності.

Література:

1. Долинський Б. Т. Здоров'язберігаючий процес у вищому педагогічному навчальному закладі : матеріали І Міжн. електрон. науково-практ. конф. [«Педагогічні, психологічні і медико-біологічні проблеми диференціації навантажень у фізичному вихованні та спорті» (30 квітня 2010 р.]. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – С. 35-39.].
2. Костюченко Т.М. Діагностика показників ставлення до здоров'я майбутніх соціальних педагогів / Т. М. Костюченко // Науковий вісник ПНПУ ім.К.Д. Ушинського. Педагогічні науки. – 2016. – № 5(112). – С. 58-63.
3. Костюченко Т.М. Діяльнісний компонент у структурі здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки / Т.М. Костюченко // ВІСНИК Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – 2016. – № 133. – С. 99-103.
4. Костюченко Т.М. Організація здоров'язбережувальної самостійної діяльності в процесі фахової підготовки соціальних педагогів / Т.М. Костюченко // Тези доповідей Міжнародної науково-практичної конференції: «Тенденції розвитку психології та педагогіки» (4-5 листопада 2016 р.). – Київ: Київська наукова організація педагогіки та психології, – 2016. – С. 30-33.
5. Костюченко Т.М. Сутність та структура здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів / Т.М. Костюченко // Вісник Луганського національного університету ім. Т.Г. Шевченка. Педагогічні науки. – 2015. – № 2(291). – С. 174-181.

ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Лантухова Н. Д.
кандидат медичних наук,
асистент кафедри медицини невідкладних станів, анестезіології та інтенсивної терапії
Харківський національний медичний університет

Дубівська С. С.
кандидат медичних наук,
доцент кафедри медицини невідкладних станів, анестезіології та інтенсивної терапії
Харківський національний медичний університет

Бітчук М. Д.
кандидат медичних наук,
доцент кафедри медицини невідкладних станів, анестезіології та інтенсивної терапії
Харківський національний медичний університет

Григоров Ю. Б.
доктор медичних наук, професор кафедри хірургії № 1
Харківський національний медичний університет

Баранова Н. В.
кандидат медичних наук,
асистент кафедри медицини невідкладних станів, анестезіології та інтенсивної терапії
Харківський національний медичний університет
м. Харків, Україна

Проблема забезпечення повноцінної вищої освіти при підготовці кваліфікованих фахівців (як з вітчизняних студентів, так і іноземців) є в даний час актуальним завданням медичних ВНЗ не тільки нашої держави, а й усього цивілізованого світу [1, 3].

Освітній процес у ВНЗ, де здійснюється підготовка фахівців медичного профілю, дуже специфічний і характеризується, в першу чергу, своєю цілеспрямованістю в плані отримання повноцінних знань щодо забезпечення первинної або спеціалізованої допомоги людині, чиє життя залежить від правильних і своєчасних дій лікаря [2]. На кафедрі МНС, анестезіології та інтенсивної терапії ХНМУ впроваджується практика реконструкцій реальних надзвичайних ситуацій з використанням імітаційних технологій в ході занять в симуляції модуля екстреної медичної допомоги навчальної віртуальної клінік.

Так моделюють масове ДТП. В результаті, якого кілька людей нібито гинуть, інші отримують травми різного ступеня тяжкості. Одні студенти виконують ролі постраждалих, в ролі загиблих манекени та симулятори, інша половина студентів в ролі бригади медиків. Велика кількість постраждалих, переважно важка поєднана і множинна травма, агресивно налаштовані свідки події, потенційна загроза життю, складне первинне сортування з урахуванням кількох загиблих ось тільки неповний перелік факторів, які доводиться враховувати студентам медикам під час заняття. Дані заняття дозволяють навчити студентів злагодженій роботі в бригадах, медичному сортуванню, наданню медичної допомоги згідно протоколам.

Література:

1. Вороненко Ю.В., Фисун Ю.І. Актуальні проблеми розвитку системи підготовки іноземних студентів у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України // «Проблеми навчання іноземних студентів у медичних вищих навчальних закладах України». Всеукраїнська конф. 19-20 квітня 2002 року. м. Тернопіль . – Медична освіта. – 2002. – С. 14-16.
2. Маракушин Д.И., Васильева О.В., Ващук Н.А., Эль-Мансури Халиль. Адаптация иностранных студентов-медиков к учебному процессу в ВУЗах Украины // Urgent Issues of Education and Science in the Context of Globalization. Collection of Conference Papers of International Scientific-Practical Conference (12.06.2015, the United Kingdom, London). Centre for Scientific and Practical Studies, 2015. – p. 19-21.
3. Скородумова Н.П., Коваленко Т.И., Гончарова Л.А. и др. Новый век – новые проблемы в обучении студентов-медиков // «Актуальні питання педагогіки вищої школи»: Зб. наук. праць. – Донецьк. – 2004. – С. 58-62.

ЗМІСТ КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Неїжпапа Л. С.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Національний педагогічний університет імені Н. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

Сучасні зміни, які відбуваються в освітній сфері, сприяють необхідності залучення до роботи у школах фахівців, які допомагатимуть вирішувати навчально-виховні проблеми, сприятимуть налагодженню стосунків між учнями, батьками та педагогічним колективом школи, і таким чином сприятимуть полегшенню процесу освітнього розвитку в Україні. Такими фахівцями, на

нашу думку, є соціальні педагоги. Соціальний педагог у своїй діяльності виконує комплекс функцій: діагностичну, прогностичну, захисну, профілактичну тощо. Важливе місце в професійній діяльності соціального педагога займає і консультативна функція.

Провівши теоретичне дослідження ми виявили різні трактування науковцями поняття «консультування». Згідно твердження Т. Алєксєєнко, «консультування – це процес взаємодії між двома або кількома людьми, в ході якої певні знання консультанта використовуються для надання допомоги тим, хто отримує консультацію» [1, с. 245]. Специфіка соціально-педагогічного консультування полягає в тому, що консультант намагається поліпшити життєву ситуацію іншого, не керуючи ним і його потенційними діями і вчинками, а показуючи їх можливі наслідки, допомагаючи клієнту зробити самостійний правильний висновок на основі чітко усвідомлених причинно-наслідкових зв'язків [1].

На думку Л. Завацької, консультування в соціально-педагогічній діяльності є «технологією надання соціальної допомоги шляхом цілеспрямованого інформаційного впливу на людину чи малу групу з метою їх соціалізації, відновлення і оптимізації соціальних функцій, орієнтирів, розробки соціальних норм спілкування» [2, с. 93].

Узагальнюючи класифікації видів та напрямів консультативної діяльності соціального педагога запропоновані Н. Нікітіною, М. Глуховою, В. Сорочинською, Л. Завацькою та Г. Раковською, ми здійснили спробу визначити підхід до класифікаційних ознак та видів соціально-педагогічного консультування, а саме:

– за кількістю клієнтів консультування: індивідуальне, групове;

– за тривалістю: короткотермінове (одноразове), довготермінове (проводиться протягом кількох зустрічей), оперативне (швидко скоординоване);

– за видами контакту: очне (безпосередній контакт), заочне чи дистанційне (телефонне консультування, переписка);

– за місцем проведення (кабінетне, вуличне);

– за джерелом передачі інформації (вербальне і невербальне (інформаційні стенди));

– за віком клієнтів: консультування дітей, підлітків, молоді, людей похилого віку;

– за змістом проблеми: інтимно-особистісне, соціально-правове, психолого-педагогічне;

– за функціями: інформаційне, підтримуюче, посередницьке, організаційне.

На основі вивченої літератури можемо також відзначити спроби вчених окреслити специфіку саме шкільного соціально-педагогічного консультування. Так, В. Шульга визначає консультування як професійну допомогу клієнтові (учням, учителям, адміністрації, батькам, іншим особам, які займаються виховують дитину) в пошуку розв'язання проблемної ситуації. Консультативна робота, на її погляд, – це надання порад, рекомендацій учням, батькам, учителям та іншим особам, які звертаються до соціального педагога [7].

Консультаційну роботу соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі Л. Сокольська визначає в індивідуальному та груповому консультуванні дітей, батьків, педагогів, адміністрації з питань розв'язання проблемних ситуацій, конфліктів, зняття стресу, виховання дітей у сім'ї і тощо. Також, на її думку, консультування є технологією, яка оптимізує діяльність соціального педагога, метод формування позитивної поведінки, основною формою вуличної соціальної роботи, а також формою проведення корекційної роботи з важковиховуваними дітьми та підлітками в закладах освіти [5, с. 26].

В процесі нашого дослідження ми виявили різні напрямки консультативної діяльності соціального педагога в загальноосвітньому навчальному закладі. На думку О. Коломієць, найпоширенішими серед них є: консультування батьків і учнів, щодо проблемам взаємовідносин (між однолітками, учителями й учнями, батьками й дітьми), а також із проблемами, які пов'язані з нестачею інформації (про напрями роботи соціальних установ, вікові особливості дітей та ін.) [3].

Д. Москальова вказує, що діяльність соціального педагога в школі передбачає соціально-педагогічне консультування учнів, які опинилися в складній життєвій ситуації, батьків, педагогів, класних керівників щодо розв'язання соціально-педагогічних проблем дитини, її професійного самовизначення, передпрофільної підготовки і т. д. Вчена зазначає, що головне для соціального педагога при проведенні консультування – «розуміти, що його метою є допомога і соціально-педагогічна підтримка учнів, їхніх батьків і вчителів. Для батьків консультування є одним із способів педагогічної освіти, яке допомагає в освоєнні прийомів і методів виховання своїх дітей, в організації з ними педагогічно доцільної і позитивної взаємодії. Воно повинне сприяти й оптимізації зв'язків школи з батьками і дітей зі школою» [4, с. 45–46.].

Найбільш ґрунтовно проаналізовано сутність соціально-педагогічного консультування в діяльності шкільного соціального педагога у працях Т. Шишковець. Зокрема, зміст цього напряму вчена визначає як організацію і проведення індивідуальних консультацій для учнів, що опинилися у важких життєвих ситуаціях; консультування і спеціалізовану допомогу учням у професійному визначенні; консультування батьків, педагогів, адміністрації, класних керівників щодо розв'язання соціально-педагогічних проблем і ін. Дослідниця також окремо розглядає питання професійного консультування учнів, яке вона розуміє «як систему надання дієвої допомоги учням у їхньому трудовому самовизначенні, засновану на вивченні особи, без нав'язування думок і підміни права людини на свободу вибору професії» [6, с. 224].

Проаналізувавши наукову літературу, присвяченої різним питанням організації консультативної діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу, ми виявили, що найчастіше консультування в діяльності соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу розглядають як напрям, завдання та функція соціального педагога, що є професійною допомогою клієнтам (учням, батькам, учителям) і здійснюють у вигляді надання порад, рекомендацій. Найбільш поширеним видом роботи соціального педа-

гога загальноосвітнього навчального закладу вважають саме консультування батьків і учнів. Водночас, вивчення загальних засад такого консультування показує, що недостатньо визначені на сьогодні питання завдань, функцій, структури, видів такої діяльності саме в середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Виникає потреба в розробленні певного алгоритму, який дає змогу певним чином технологізувати консультативну діяльність соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу, підвищивши її ефективність.

Література:

1. Алєксєєнко Т. Ф. Соціальна педагогіка : словник довідник / [Т. Ф. Алєксєєнко, Ю. М. Жданович, І. Д. Звєрєва та ін.] ; за заг. ред. Т. Ф. Алєксєєнко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.
2. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посіб. [для вищ. навч. закл.] / Завацька Л. М. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с.
3. Коломієць О. Г. Роль консультування в діяльності соціального педагога / О. Г. Коломієць // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. : Пед. науки. – 2010. – Вип. 183, ч. 4. – С. 67–70.
4. Москалёва Д. И. Социально-педагогическое консультирование как форма социально-педагогической деятельности / Д. И. Москалёва // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности : материалы VII Междунар. Макаренк. студ. пед. Чтений (Екатеринбург, 8 апр. 2010 г.) / [сост. Н. Г. Санникова; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т»]. – Екатеринбург : [б. и.], 2010. – С. 45–46.
5. Сокольська Л. П. Робота соціального педагога в закладах освіти. Конспект лекцій для студентів спеціальності «Соціальна педагогіка та практична психологія» / Л. П. Сокольська. – Хмельницький : ХНУ, 2006.–98 с.
6. Шишковец Т. А. Справочник социального педагога: 5−11 классы / авт.-сост. Т. А. Шишковец. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ВАШ, 2007. – 336 с. – (Педагогика. Психология. Управление).
7. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі : метод. рек. – К. : Ніка– Центр, 2004. – 124 с.

CONTENT OF THE DISCIPLINE FOR PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO THE TUTOR ACTIVITY

Osadcha K. P.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Computer Science and Cybernetics
Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi
Melitopol, Zaporizhzhia oblast, Ukraine

Nowadays, under the life break-up paradigms conditions, the changing world and the life rapidity, it is important to find new landmarks in education. Taking into consideration the rapidly changeable era the Law of Ukraine "On Education" declares the informal and informal education as a form of accessible education and instruction in our society [1]. Consequently the range of functions and roles of a teacher is expanded, who should fulfill not only teaching and educating functions, but also be able to adapt to changing demands of the society, to carry out pedagogical support of individual educational programs for different ages. These tasks can be performed by a teacher who has the basics of tutor activity, that is, who can act as a co-developer of individual educational programs and a consultant in the field of educational services and self-education.

We conducted the overview of courses offered for training of teachers as tutors. In particular, from 2014 several training activities for tutors were accomplished by the Academy of Innovative Education Development. The first of them was a course for teachers and methodologists of schools „Tutor training for multimedia technologies application in educational activities of pedagogical workers”. The course assumed the consideration of issues related to regulatory and legal provision, psychological and pedagogical, methodological and organizational aspects, the development of didactic and methodological materials and the development and teaching aids. The course consisted of 7 modules. Within the framework of the first module „World experience of informatization of education and regulatory base” the following topics were discussed: world trends of audiovisual and communication technologies in education, ways of their development; regulations on the use of interactive technical means of training in accordance with the requirements of SanPiN; legal aspects of using Internet resources; informational educational environment of an educational institution; modern requirements for ICT – the competence of pedagogical workers. The second module „Psychological and pedagogical, methodological and organizational aspects of adult education” was devoted to the issues of andragogy as the theory and practice of adult education, life-long education and the peculiarities of the application of forms and and methods of adult education. The content of the third module „Methodological aspects of the use of interactive equipment in teacher practical activities” studied the following issues: methodological aspects of the use of interactive equipment in the formation of universal learning activities of students (listeners); the use of multimedia equipment in the learning process. From the fourth to the sixth module „Development

of teaching aids and methodological materials for teaching with application of interactive equipment", participants of the course became acquainted with the development and implementation of educational innovation projects; development of didactic and methodical materials for conducting classes using interactive equipment; the use of Internet services in the teaching of various subjects and for the personal professional development of the teacher (Web 2.0 services; teachers' blogs; educational institution sites, etc.); distance learning organization; definition of methodical construction principles of the management system of innovative educational institution activity; practical and methodical features of electronic educational environment development. Within the framework of the seventh module" Development of teaching materials and teaching materials in educational activities (creative task), the development of a model (plan) of an educational innovation project, the development of teaching aids for conducting training and preparation of a presentation of its project [2] were carried out.

At the Faculty of Pedagogy and Psychology of National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov students of the specialty „Primary education" are invited to study the course „Pedagogy of partnership in a modern school". Among the basic knowledge and skills that a student acquires after studying the special course the following skills are stated: knowledge of the functions of a teacher – a facilitator, a coach, a tutor, a moderator in the individual educational trajectory of an elementary school student; the ability to perform new functions of a teacher – a facilitator, a coach, a tutor, a moderator in the individual educational trajectory of the elementary school student [3]. However, this course does not offer the systematic mastery of the tutor activity.

In order to prepare future teachers for tutoring at Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnitskyi for master course students of specialty 014 „Secondary education. Computer Science" two disciplines „Teaching in the system of higher education" and „Organization of distance learning in an educational institution" were introduced.

The main aim of the course „Tutoring in higher education" is to build knowledge about the features of tutor support in higher education, tutoring methodology, distance learning peculiarities, forming the ability to implement individual educational program of students, distance learning organization, and performing tutor activities in the university. During the master course students get acquainted with such theoretical topics: „Informatization of higher education in Ukraine", „Pedagogical culture of instructors", „Tutoring and its development in Ukrainian education", „The structure of professional competence of a teacher-tutor", „Methodology of tutoring", „The content of the tutor activity in the support process". The questions of the role of a teacher-tutor in the information society and the essence of tutoring activity in higher educational institutions, modern educational paradigms and models of tutorial activity, a tutorial as a form of tutorial activity, planning of an individual educational path of a student, and game techniques in the work of the tutor are to be mastered practically. During independent work, students individually master spe-

cial technocratic components of pedagogical culture of the XXI century, the problem of training a teacher as a tutor, methods of tutorial activity and the features of tutor activity in the distance learning process.

The purpose of „Organization of Distance Learning at an Educational Institution" course is to create knowledge about the peculiarities of organization of distance learning in an educational institution, the ability to plan, to develop distance courses at the methodological and informational level, to organize distance learning in general education and higher educational institutions, using distance learning systems. The theoretical part of the course includes introduction to such issues as preconditions for the distance learning emergence, the essence of distance learning, distance learning, distance learning materials, open educational resources and cloud technologies in the modern educational process, distance learning systems, as well as mass outdoor distance courses and platforms for their development. For practical acquisition students are offered the following topics: „Description of distance learning service consumers", „Opportunities of educational systems", „Distance education system and its perception", „Features of the educational process in the distance learning system", „Features of the tutor activity during training in the system of distance learning", „Distance course planning", „Course planning in a virtual learning environment", „Distance Course Design", „Communication planning in a distance course", „Practical and control measures planning in a distance course". During practical classes students develop their own course on the Moodle platform and learn to support it. The topics which allow students to get acquainted with the trends of world education, the main categories of computer technology, the purpose and methods of obtaining electronic teaching materials, tools for creating electronic teaching materials, peculiarities of computer testing, etc. are given for their self-study.

Both disciplines are implemented in the form of distance courses in the distance education system of Melitopol State Pedagogical University named after Bohdan Khmelnytskyi [4], [5]. The distance courses include theoretical and practical materials, tasks for independent work, additional materials and test assignments. The access to the distance course allows master course students to get a broad view of the tutorial activities and information tools for its implementation.

References:

1. The Law of Ukraine „On Education" (project) [Electronic resource]. – Mode of access: URL: http://mon.gov.ua/content/Diagnosis / Public Relations / Public Discussions / 14-zakonoproekt-pro-osvitu– (2).docx.

2. Tutor training on questions of application of multimedia technologies in educational activity of pedagogical workers [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.airo.com.ua/vikoristannya-polimediynih-tehnologiy-v-praktichniy-diyalnosti.

3. Partnership pedagogy in the modern school [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ipp.npu.edu.ua/ua/studentu/109-studentu/863-pedahohika-partnerstva-v-suchasnii-shkoli.

4. Tutoring in the higher education system [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.dfn.mdpu.org.ua/course/view.php?id=6622.

5. Organization of distance learning in the educational establishment [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.dfn.mdpu.org.ua/course/view.php?id=6628.

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ СИСТЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Пагута Т. І.
кандидат педагогічних наук, доцент,
директор Інституту педагогічної освіти
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна

Проблема естетичного виховання завжди була і лишається актуальною в плані формування духовної особистості школяра. Естетичне виховання є невід'ємною складовою формування гармонійно розвиненої особистості.

У наукових працях (А. Абдуліної, Л. Ахметзянової, А. Верхової, А. Зімічова, А. Купріна, А. Ліненко, Г. Нагорної, Л. Нечипоренко, В. Семчнеко, Р. Хмелюк, Г. Шевченко, А. Цокур) висвітлюються загальні проблеми естетичного виховання молодших школярів.

У педагогічній науці уже робились спроби розробки системи естетичного виховання, яка забезпечує повноцінність і цілісність естетичного розвитку й естетичної вихованості підростаючого покоління. Даній проблемі присвячені праці Г. Баталіної, А. Бурова, Б. Ліхачова, Є. Квятковського, Л. Печко, Ю. Петрової, А. Семашко, Т. Цвілих та ін. Однак питання системи естетичного виховання молодших школярів досліджене недостатньо.

Л. Щукіна зазначає, що «розвиток естетичної думки в XX столітті передбачає відсутність єдиної виховної системи, яка має внутрішні зв'язки, послідовність і єдність між її теоретичними компонентами, а також концептуальними ідеями і принципами, методами, категоріями і поняттями, рішеннями, аргументацією, критеріями перевірки істинності. Теоретичні протиріччя, непослідовність, які взаємовиключають постановку і вирішення проблем, особливо гостро проявляються в підході саме до естетичного виховання» [7].

Тому, ми і вважаємо за необхідність розглянути структурні компоненти саме системи естетичного виховання молодших школярів.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми помітили, що існують різні підходи до визначення поняття «система виховання» та «система естетичного виховання».

Зокрема, В. Беспалько педагогічною системою називає певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого та умисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями [1, с. 6]. Основними компонентами він бачить: учні; завдання виховання (загальні та часткові); зміст виховання; процеси виховання (власне виховання і навчання); вчителі (або ТЗН – технічні засоби навчання); організаційні форми виховної роботи.

Н. Кузьміна визначає педагогічну систему як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих завданням виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей» [2, с. 11].

На думку О. Семашко «система естетичного виховання включає усю різноманітність естетико-виховної діяльності, тобто основні сфери естетичного впливу, принципи, які визначають зміст, форми і методи роботи. Існує зміст системи на певних рівнях: а) науковий (система виховання виступає як цілісна теорія); б) навчально-методичний (система, відображена в документах і підручниках); в) практичний (упровадження естетичного виховання за допомогою різних організаційних форм і засобів виховної роботи)» [6, с.76].

А. Карталов вважає, що система естетичного виховання – це «внутрішньо організована сукупність компонентів (сфер естетичної дії, засобів, факторів, інститутів, організацій і т. п.), які знаходяться у певному взаємозв'яку та у взаємодії… Структура системи естетичного виховання охоплює такі компоненти: об'єкт естетичного виховання, об'єкт управління системою, естетична цінність, вольова орієнтація» [2, с. 33].

О. Дубасенюк відмічає, що «система естетичного виховання – це цілеспрямований, організований процес художньо-естетичної освіти, розвитку, виховання дітей, який побудований на основі сукупності методологічних принципів, психолого-педагогічно обґрунтованих методичних документів, які забезпечують здійснення у взаємозв'язку з естетичним вихованням особистості, її моральний і трудовий розвиток» [5, с. 361].

Б. Неменський вважає, що у школі повинна «існувати єдина система естетичного виховання, яка охоплює і об'єднує не лише предмети художнього циклу і позакласну роботу, але буквально пронизує усе життя дитини, де кожен предмет, кожен вид заняття має своє чітке уявлення на усе життя дитини» [4, с. 59].

Система естетичного виховання включає в себе основні складові: мету і завдання виховання, методологічні підходи до визначення змісту, форм і методів її реалізації, наявність навчально-виховних закладів, які здійснюють естетичне виховання підростаючого покоління. Ми вважаємо, що до структури системи естетичного виховання молодших школярів входить чотири компоненти: цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний та діагностико-результативний.

Цілемотиваціний компонент передбачає визначення мети, завдань, мотивів та принципів естетичного виховання.

Змістовий компонент передбачає формування у дітей естетичної свідомості (естетичний ідеал, естетичні поняття, естетичні погляди, естетичні почуття, естетичні смаки), на основі якої формується естетична діяльність (ігрова, навчальна, трудова, поведінка, спілкування).

Операційно-діяльнісний компонент включає засоби (різні види мистецтва, природа, побут, засоби масової інформації), методи (розповідь, бесіда, пояснення, розгляд ілюстрацій, картин, спостереження, вправи) та форми роботи з дітьми (уроки, факультативи, екскурсії, гуртки, студії естетичного виховання, виставки, виховні заходи).

Діагностико-результативний компонент передбачає використання різноманітних методик для визначення рівня естетичної вихованості молодших школярів.

Підсумовуючи вище зазначене, можна зробити висновок, що у системі естетичного виховання молодших школярів виділяють змістову, методичну та організаційну сторони. Змістова сторона системи естетичного виховання відображає бажані якості і цінності дитини, які повинні бути у неї сформовані. Методична сторона відображає те, як практично вирішуються поставлені завдання, передбачає використання відповідних засобів, методів і форм виховної роботи. Організаційна сторона вказує на те, хто виховує і як виховує, передбачає наявність відповідних закладів та організацій.

Література:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Карталов А. Система эстетического воспитания студентов / А. Карталов // Эстетическое воспитание студентов: сб. науч. ст. – М: Политиздат, 1980. – С. 33-40.
3. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / [Под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.
4. Неменский Б. О проблемах эстетического воспитания : книга для учителя / Б. Неменский – 2-е изд., перераб. и доп.. – Москва : Просвещение, 1987. – 253
5. Практикум з педагогіки: навчальний посібник / [За заг. ред. О. А. Дубасенюк]. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 464 с.
6. Семашко А. Н. Система и принципы эстетического воспитания студенчества. – В кн.: Эстетическое воспитание студентов / [Под ред. М. Ф. Овсянникова]. – М. – 1980. – С.76-77.
7. Щукина Л. С. Актуальная концепция эстетического воспитания в культурно-образовательной системе: автореф. дис. … канд. культурологии : 24.00.01 / Л. С. Щукина. – Саранск, 2005. – 20 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/tamar/Desktop /01002932257.pdf

CONTENT COMPONENT OF FUTURE SOFTWARE ENGINEERS TRAINING FOR COMPUTER GAMES DEVELOPMENT

Osadchyi V. V.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department of Computer Science and Cybernetics
Melitopol State Pedagogical University named after
Bohdan Khmelnytskyi

Rakovich V. A.
Postgraduate Student of the Department of Computer Science and Cybernetics
Melitopol State Pedagogical University
named after Bohdan Khmelnytskyi
Melitopol, Zaporizhzhia oblast, Ukraine

The game development industry is a promising area in the field of software engineering, and software engineers who create the basic mechanics of games play the main role in this process In connection with this formation of the game logics knowledge, the principles of object-oriented programming of computer and mobile games, the ability to support the entire life cycle of a software product and interact with a team of developers can be fulfilled by introducing the discipline aimed to learn how to develop computer games into the professional training process.

The analysis of foreign experience related to teaching disciplines concerned with the development of games ([1], [2], [3], [4]) allows us to develop the content of „Theory of games" discipline for students of the 2nd year of speciality 122 "Computer Science". The subject of the study of the discipline is the methodological, systematic and organizational principles of the development of game applications. The purpose of the course is the formation of students' knowledge of the game application development theory using modern tools, training various strategies for the organization of the game environment, ways of interaction with users; acquiring skills in managing the game applications development process.

During the study, students have to theoretically familiarize with the basics of computer game development, the principles of gaming, computer game development tools, means for displaying graphics in the game, organization of the interaction of the user with the game application, as well as with means for implementing the motion of sprites, playing animations with the help of actions, building a user interface, linking bodies among themselves, reproducing graphic and audio effects, etc. In practical classes during the semester students develop their own game project step by step, working in teams using the project method. They start with studying the tools for developing computer game and designing it, completing the development of simulation of the physical world and processing the logic of the game.

As a result of studying the course students must master the following professional competences: to have a modern understanding of the existing genres, the struc-

ture and principles of the construction of gaming applications; to know methods and means of programming in high-level languages, knowledge of technologies for creating gaming applications; organize the process of creating gaming applications; manage the design, programming, testing and debugging of gaming applications; have the ability to develop applications with a graphical user interface and using simulation of the physical world; have the ability to use artificial intelligence algorithms in gaming applications.

One of the learning outcomes is the ability to design a gaming application, for this purpose students have to use appropriate software: graphic editors or special programs for interface development. An arcade game developed by a student can serve as an example of a game application development stage (Fig.1).

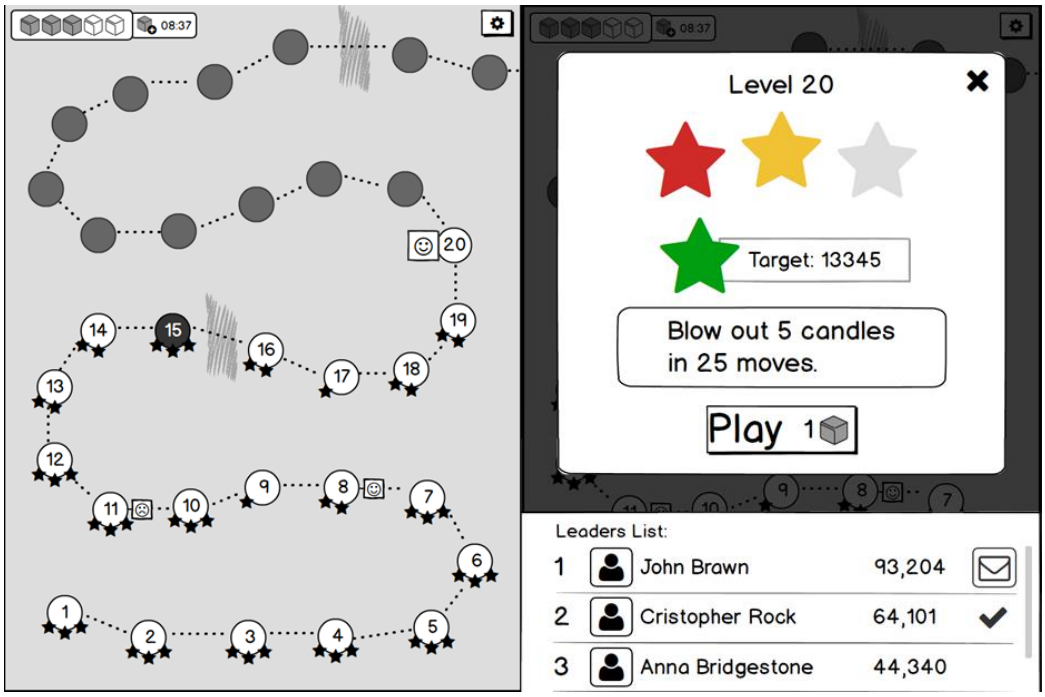

Fig. 1. Card layouts and the start level screen

The game progress of a user is shown on the map, which displays game levels using special markers. Next to these markers is the number of stars scored at this level. Also, the map shows friends' pictures at the levels they reached. The small pictures of main characters are shown as game markers. First, they are grey and static, but then, when the player moves closer to them, they become coloured animations. In the top menu of the card you can see the number of coins, as well as the number of hearts that are spent with each losing. Also in the top menu there are buttons for checking messages, receiving gifts, watching special achievements, as well as game settings.

Thus, in laboratory classes, students must develop the idea of their own game application, analyzing the needs of players, develop mechanisms for social interac-

tion between players and build an application monetization system, and prepare a list of achievements an application user can reach.

The proposed content of the discipline „Theory of games" allows to achieve the following learning outcomes: knowledge of main genres of computer games and their fundamental features; knowledge of software design and production methods; knowledge of principles of construction, the structure and methods of working with the tools used to create gaming applications; knowledge of methods for organizing work in a team of developers, distribution of roles and responsibilities; knowledge of main stages of the product life cycle; knowledge of methods and means of programming in high-level languages; knowledge of technologies for creating gaming applications; skills for organization of the process of game application development; manage the design, programming, testing and debugging of gaming applications; have the ability to develop applications with a graphical user interface and using simulation of the physical world; have the ability to use artificial intelligence algorithms in gaming applications.

References:

1. Animation & Game development [Electronic resource]. – Access mode: URL: http://www.uvu.edu/dgm/pages/programs/animation.html.

2. Computer Game Development [Electronic resource]. – Access mode: URL: https://www.ualberta.ca/arts/programs/undergraduate-programs/majors-and-minors/computer-game-development.

3. Technologies of computer game development – Department of ERV University ITMO [Electronic resource]. – Mode of access: URL: http://hpc.ifmo.ru/ articles/139/videogames-technologies.

4. Khafizov M.R. The discipline program „Development of computer games" for field of study 230700.62 „Applied Informatics" / M. R. Khafizov, I. Ivanov – Kazan, 2014. – 5 c.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Кротова А. І.
студентка IV курсу факультету початкової освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Семенова М. О.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології та менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

Проблема збереження й зміцнення здоров'я молодого покоління знаходиться в полі зору як державних інституцій, так і сім'ї. Вона пов'язана із способом життя як сукупністю засобів і форм життєдіяльності, що притаманна суспільству, групі особистості. Ця проблема загострюється під час кризового стану держави, у якому нині перебуває Україна. Із огляду на це, формування здорового способу життя є найактуальнішою проблемою, вирішення якої пов'язане не лише зовнішніми чинниками, а й із власними зусиллями людини, яка прагне щасливого майбуття.

Одна з важливих соціальних функцій цивілізованої держави – створення умов для гідного життя громадян, що забезпечують її інституції, зокрема освіта. В Україні прийнято закони, що встановлюють принципові підходи до організації діяльності у сфері забезпечення здорових і безпечних умов життя на рівні кращих світових стандартів. Вони сприяють утвердженню здорового способу життя населення. Так, «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» (Конституція України, стаття 3).

На систему освіти покладено обов'язок формування здорового способу життя дітей та підлітків, адже відповідно до державної програми «Освіта» (Україна XXI століття) та «Національної доктрини освіти України у XXI столітті» стратегічним завданням освіти є виховання освіченої, творчої особистості, усебічний розвиток людини, становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я. Тому обов'язковим компонентом національної системи освіти мають бути знання про формування, збереження та зміцнення здоров'я. Зазначена проблема набуває ще більшого значення для сучасної школи, про що свідчать документи Міністерства освіти і науки України. Саме початкова школа у творчій співпраці з батьками має докладати зусилля до залучення дітей до здорового способу життя.

Проблемі збереження, відновлення та зміцнення здоров'я вихованців молодшого шкільного віку було присвячено наукові праці та посібники за такими напрямами: формування здорового способу життя школярів у навчально-виховному процесі (С. П. Амброзяк, О. В. Божко, І. І. Брехман, Г. Є. Данилів, А. С. Кузнецова, І. С. Олійник, Т. М. Осадченко, Т. Г. Соловйова, Г. М. Шамардіна, Л. В. Шуба, А. С. Якунін та ін.); у позашкільній діяльності (М. С. Гончаренко, І. Є Кабацька, Т. Є. Набока, Б. А. Брилін, Т.І. Лясота, та ін.); у сім'ї (В. Г. Білик, Н. В. Деменко, О. А. Мурашкевич, О. А. Чепурнова та ін.).

Метою нашої роботи є теоретичне обґрунтування залучення молодших школярів до здорового способу життя та висвітлення особливостей такого залучення у навчально-виховному процесі початкової школи.

Поняття «здоров'я» розглядають у різних аспектах: філософському, медико-біологічному, соціологічному. Визначення ВООЗ включає до поняття «здоров'я» соціальний чинник, що відповідає сучасній ціннісно-соціальній моделі визначення здоров'я, за якою індивідуальні цінності мають забезпечуватися соціальним захистом, адже розвинені країни можуть потерпати внаслідок загрози інфекційних хвороб із країн із нерозвиненою системою охорони здоров'я. У широкому розуміння здоров'я є комплексом взаємопов'язаних складових: фізичного, психічного, духовного й соціального здоров'я. Ці складові пов'язані з національною специфікою, світоглядними особливостями етносу, його способом життя й самозбереження. Це означає, що в навчальній та позакласній виховній роботі бажано формувати здоров'язбережувальні уявлення дітей, що ґрунтуються на національних традиціях. Так, система харчування, виховання й загартування різних народів пов'язана з географічними районами як територіями з певною геологічною будовою, кліматом, ґрунтами, біоценозом. У початковій школі знання про регіональні особливості здорового способу життя Харківщини (у минулому Слобідського краю) доречно формувати у дітей при вивченні предметів «Природознавство», «Основи здоров'я», «Я у світі».

Науковим дослідженнями встановлено, що стан здоров'я, великою мірою, залежить від способу життя людини. У зв'язку з цим, у психолого-педагогічній та спеціальній літературі ведеться досить активна дискусія про визначення й обґрунтування такого способу життя, який би дав можливість зберігати й підвищувати рівень здоров'я у дітей, молоді та дорослих. Це спричинило виникнення терміну «здоровий спосіб життя» (ЗСЖ) як активну участь у трудовій, суспільній, сімейно-побутовій формах життєдіяльності людини. Здоровий спосіб життя містить кілька основних складників, як-от: формування з раннього дитинства здорових звичок та навичок (раціональне харчування, фізична витривалість, загартовування, дотримання правил особистої та суспільної гігієни, володіння навичками першої допомоги тощо); психічне благополуччя (емоційна стійкість); відмова від шкідливих звичок (паління, вживання алкоголю, різні типи інших хворобливих залежностей – адикцій).

Взаємозв'язок людини з природним довкіллям, соціальним оточенням і є залежністю, що реалізує насамперед базові, а потім і вищі потреби. Коли перед людиною стоїть вибір, який вона його здійснює на основі моралі.

Здоров'я молодшого школяра – це певний стан, який не є незмінним. У період молодшого шкільного віку (від 6-7 до 9-10 років) відбувається активний анатомо-фізіологічний розвиток організму, формується навчальна діяльність, що поступово стає провідною, хоча ігрова діяльність ще посідає значне місце в житті дітей, формується таке важливе особистісне новоутворення, як почуття соціальної й психологічної компетентності.

На розвиток школяра впливають внутрішні й зовнішні чинники, що спричиняють залежність від них. Соціальний, фізіологічний і психічний стан людини безумовно залежить від зовнішнього оточення (природи, речей, соціуму, людини), до якого вона може адаптуватися й виробити до нього позитивне чи нейтральне ставлення в разі неможливості змінити умови існування, або спробувати змінити середовище. Внутрішній стан значною мірою залежить від зовнішніх упливів і ставлення до них. Поведінковий феномен моральності акцентує увагу на вчинку, за який несе моральну відповідальність його автор. Моральні норми на відміну від інших соціальних (насамперед правових) норм мають не зовнішньо примусовий характер, а передбачають прийняття їх самим індивідом (змушують забороняти собі здійснювати негідні вчинки, не піддаватись спокусам), апелюють до його доброї волі [2]. У молодшому шкільному віці на розвиток морального виховання дітей щодо правильної поведінки найбільший уплив здійснюють учитель і батьки, спосіб життя яких є наочним прикладом для дитини. Оскільки в молодшого школяра формується цілеспрямована довільна поведінка, здатність до планування й виконання програм дій, діяти відповідно до системи моральних вимог, норм і правил, цей вік є сприятливим для залучення до здорового способу життя.

Майбутні вчителі початкової школи нашої академії набувають досвіду залучення до здорового способу життя під час різних видів педагогічної практики. Практика позакласної виховної роботи, пробні уроки та заняття в школі, переддипломна практика сприяють залученню молодших школярів до творчої співпраці з майбутнім педагогом у напрямі збереження та зміцнення здоров'я. Протягом останніх років таку плідну роботу нами було здійснено в Харківських ЗОШ № 151, № 66, № 146, № 147.

Розвитку когнітивної сфери школяра щодо наукового сприймання тематики здоров'я сприяють предмети «Природознавство», «Основи здоров'я», «Я у світі», що ми насичували навчальними іграми, презентаціями, урізноманітнили рухові фізкультурні хвилинки зоровими, дихальними вправами, пальчиковою гімнастикою, вправами з народними примовками, записаними етнографами на Слобожанщині. Під час практики позакласної виховної роботи нами проведено заходи, як гігієнічного («Чисті руки». «Здорові зуби», «Свіже повітря», «Гострий зір» тощо), так і етнокультурного спрямування («Яблунька й яблучко», «Каша – найсмачніша їжа», «Іди, іди, дощику, зварю тобі борщи-

ку», «Козацькі розваги» тощо). Так, у навчальному проекті «Яблунька й яблучко» школярі розповідали про роль яблука в народній культурі, згадали міфи, казки про яблука, дізналися про сорти яблук, уплив споживання яблук на здоров'я, пригостилися яблуками на завершення заходу. Такі заходи сприяють залученню до ЗСЖ в етнокультурному аспекті [1].

Отже, до особливостей залучення молодших школярів до здорового способу життя в навчально-виховному процесами відносимо як внутрішні (врахування закономірностей психічного розвитку дитини), так і зовнішні чинники (природне й соціальне оточення в етнокультурному аспекті).

Література:

1. Семенова М.О. Виховне значення їжі та її споживання: етнографічний аспект / М. О. Семенова // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – № 1. – С. 148-151.

2. Семенова М.О. Здоров'я як моральний вибір майбутнього педагога / М. О. Семенова // Педагогіка здоров'я : зб. наук праць VII наук.-практ. конф. (м. Чернігів, 7-8 квітня 2017 р.) : [в 2 т.] / ред. колегія : С. М. Шкарлет [та ін.] Чернігів, 2017. – Т. 1. – с. 507-512.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ

Стасюк Л. П.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна

Впровадження інформаційних технологій у сферу освіти є одним із важливих завдань формування сучасного суспільства. Стрімка інформатизація суспільства потребує досвідченого фахівця, який вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, має необхідні знання і навички для пошуку, опрацювання і збереження інформації із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Саме такого професіонала і покликана підготувати система вищої освіти нашої держави.

Нові освітні стандарти передбачають застосування компетентнісного підходу, реалізація якого передбачає широке застосування в навчальному процесі інформаційних технологій. Як справедливо зауважує Д. Чернилевський, інформатизація освіти – це впровадження в освітній процес інформаційних

технологій, які відповідають вимогам світового співтовариства, підвищення якості загальноосвітньої та професійної підготовки фахівців на основі широкого використання інформаційної та обчислювальної техніки [5].

Проблема застосування засобів інформаційних технологій у навчальному процесі завжди стояла в центрі уваги багатьох науковців: комп'ютеризація навчального процесу – Б. Гершунський, О. Єршов, М. Жалдак; основи програмованого навчання – В. Безпалько, П. Гальперін, Т. Ільїна, Н. Тализіна; психолого-педагогічні аспекти застосування комп'ютера у школі, принципи та прийоми навчання – Р. Вільямс і К. Маклін; проблеми формування комп'ютерної грамотності й інформаційної культури педагога – М. Близнюк, Ю. Машбіц, Й. Ривкінд.

Чимало наукових доробок присвячено удосконаленню підготовки вчителів до застосування інформаційних технологій у педагогічній діяльності (В. Алєйніков, М. Жалдак, І. Марусєва, Д. Прокудін, О. Трофимов, О. Царенко). Широкий спектр досліджень присвячено використанню інформаційних технологій при викладанні конкретних предметів навчального плану школи: вчителів гуманітарних дисциплін – Л. Панченко, А. Штиров; вчителів математики – В. Співаковський, Є. Огурцова; вчителів початкових класів – С. Гунько, В. Шакотько, О. Майборода; вчителів природничих дисциплін – В. Арестенко, Є. Ластівка і т.п.

Отже, результати теоретичного аналізу літературних джерел з досліджуваної проблеми свідчать про те, що сьогодні існує чимало досліджень, присвячених застосовуванню інформаційних технологій в освітній галузі. Проте пошук сучасних засобів, методів та форм впровадження інформаційних технологій у сферу вищої освіти залишається досить актуальним. Підтвердженням цьому слугує висловлене у проекті Доповіді Кабінету Міністрів України про стан та перспективи розвитку інформатизації та інформаційного суспільства в Україні за 2012 рік твердження, де серед основних проблем названо недостатню нормативно-правову базу, брак координації та контролю за виконанням завдань щодо інформатизації, низьку присутність України в світовому Інтернет-просторі, низький рівень комп'ютерної грамотності населення та великий цифровий розрив на міжнародному та регіональному рівнях [2].

Зазначимо, що інформатизація освіти вимагає зміни всієї системи навчання з її орієнтацією на інформаційну культуру, освоєння якої може реалізуватися через застосування в навчальному процесі інформаційних технологій. В свою чергу, інформаційні технології дозволяють широко застосовувати психолого-педагогічні розробки в практиці, що забезпечує перехід від механічного засвоєння знань до оволодіння вмінням самостійно набувати нові знання. Вони реалізовують ідеї розвиваючого навчання, підвищують рівень науковості шкільної освіти [3; 4].

В загальній оцінці підходів до розв'язання проблеми інформатизації освіти варто згадати зауваження, висловлене В. Морозовим, який зазначає: досвід розвинених країн світу свідчить, що ефективність інформаційного супроводу сучасної освіти залежить від упровадження новітніх інформаційних техноло-

гій. Вони мають три складника: технічні пристрої, програмне і навчальне забезпечення. Два перші – це комп'ютер, принтер, модем, сканер, теле– і відеоапаратура, пристрої для перетворення інформації з однієї форми в іншу тощо. Третім і найголовнішим складником технологій з позиції дидактики є навчальне забезпечення (навчальні програми і системи) [1, с. 54-57]. Наведені слова, очевидно, можуть характеризувати важливість означеної проблеми і для зарубіжного досвіду загалом.

Таким чином, результати аналізу наукових праць дозволили констатувати, що інформаційні технології якісно змінюють зміст, методи та організаційні форми навчання, сприяючи розкриттю та розвитку індивідуальних здібностей учнів, формуванню в учнів пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення, вивченню явищ дійсності в неперервному взаємозв'язку з суспільними та гуманітарними науками, мистецтвом, постійному динамічному оновленню змісту, форм і методів процесу навчання та виховання. Праця педагога із застосуванням інформаційних технологій сприятиме забезпеченню доступності матеріалу для різних категорій учнів, підвищенню якості його засвоєння. Крім цього, інформаційні технології потребують підвищення вимог до рівня підготовки педагогічних працівників, які повинні володіти не тільки традиційними методиками викладання, але й вміти модернізувати їх, використовуючи сучасні досягнення науки і техніки.

Література:

1. Морозов В. Упровадження новітніх інформаційних технологій у сучасний педагогічний дискурс / В. Морозов // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – С.54-57.

2. Обговорено стан та перспективи інформатизації в Україні Обговорено стан та перспективи інформатизації в Україні // Прес-служба державного агентства з питань науки, інновацій та інформатизації, 14.09.2012. [Електронний ресурс]. – Загол. з екрану. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=245587619&cat_id=244277212

3. Огірко І.В. Інформаційні технології / І. Огірко. – Львів: ЛФ УАДУ при Президенту України, 2000. – 12 с.

4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Ю. – М.: Academia, 2001. – 271с.

5. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Уч. пособие для педагогических вузов / Чернилевский Д.В. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 437 с.

ВПЛИВ МОВНИХ ЗАСОБІВ ОБРАЗНОСТІ НА УСНЕ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ

Фоміна І. Л.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри українознавства
Національний університет «Одеська морська академія»
м. Одеса, Україна

В умовах динамічного розвитку й інтеграції наукових знань, усне мовлення, як складова професійного мовлення майбутніх учителів-словесників, одне з найважливіших чинників цивілізованості суспільства. Усне мовлення учителя-словесника – це своєрідна візитна картка, яка матиме належний авторитет і вплив, якщо носій інтелектуального, культурного потенціалу є професіоналом, здатним глибоко усвідомлювати місце і роль виражальних мовних засобів, спроможний дібрати лексичні вирази відповідно до конкретної ситуації. Тому дуже важливо, щоб усне мовлення учителя-словесника було правильним, точним, виразним, захопливим, логічно побудованим. Це можливо лише за однієї умови, а саме: досконале знання рідної мови.

У словнику-довіднику з української лінгводидактики за редакцією М.І. Пентилюк [4, с. 128] учитель-словесник – це особа, яка організовує в сучасній загальноосвітній школі, ліцеї, гімназії, коледжі навчання із філологічних дисциплін – мови, літератури, словесності, культури мови, стилістики, риторики, має педагогічну філологічну освіту, залежно від стажу роботи та рівня професійної майстерності певну кваліфікаційну категорію тощо, а його діяльність стосується навчання і виховання учнів у школі, класного керівництва, проведення позакласної роботи, зв’язків із батьками, пропаганди педагогічних і лінгвістичних знань.

Отже, найважливішим напрямом реформування змісту сучасної освіти у вищих навчальних закладах є формування комунікативної особистості, здатної використовувати власні знання та вміння для досягнення професійного успіху, досконалого володіння словом й образного висловлювання власних думок.

Формування усного мовлення вимагає фахових знань і теоретико-практичного обґрунтування, а також пошуку оптимальних шляхів навчання мовних засобів образності української мови.

Проблему мовних засобів образності вивчали українські мовознавці, методисти, педагоги: А. Коваль «Культура української мови», Н. Бабич «Основи культури мовлення», М. Пилинський «Мовна норма і стиль», О. Сербенська «Культура усного мовлення», О. Синявський «Нариси української літературної мови», І. Чередниченко «Нариси із загальної стилістики сучасної української мови», С. Караванський «Секрети української мови», Б. Антоненко-Давидович «Як ми говоримо», О. Пономарів «Культура слова» та багато інших.

Педагогічне мовлення, різні аспекти його формування у студентів вищих навчальних закладів, збагачення словникового запасу учнів та студентів становило предмет дослідження низки дисертаційних праць (Н. Гавриш, Н. Голуб, К. Климова, Л. Кожуховська, О. Копусь, О. Любашенко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, В. Новосьолова, М. Оліяр, Н. Остапенко, В. Пасинок, Т.Симоненко, Л. Струганець та ін.).

У педагогічній літературі ще з початку ХХ століття висвітлювалися проблеми мовних засобів, але, як показала практика, усне мовлення учителя-словесника не посідає належного місця в системі навчання. Тоді, як М. Пентилюк найголовнішими ознаками культури мовлення вважає змістовність, послідовність, правильність, точність, багатство, доречність, виразність й образність мовлення [3, с. 75].

Сьогодні дедалі більше і більше в навчальному процесі утверджується ідея практичної спрямованості курсу сучасної української мови, а це в свою чергу вимагає активної мовленнєвої діяльності майбутніх учителів-словесників.

Тому для досягнення поставленої мети, яка направлена на більшу активність суб’єкта в навчанні, використовують прийом «метод активного навчання». Необхідно зазначити, що науковцями наводяться різні визначення цього поняття. Найбільш загальним є такий: активне навчання – те, в якому особистість виявляє власну активність, ініціативний вплив на довкілля, інших людей, на себе. Тобто активне навчання спонукає майбутніх учителів-словесників до активної пізнавальної діяльності: активно сприймати усне мовлення, спостерігати, обговорювати, аналізувати, узагальнювати, бачити проблему тощо.

За визначенням П. Щербаня, до методів активного навчання належать методи, при застосуванні яких майбутній учитель-словесник змушений активно здобувати, переробляти й реалізовувати навчальну інформацію, подану в такій дидактичній формі, яка забезпечує об’єктивно й значно вищі порівняно з традиційними способами результати навчання практичної діяльності [6, с. 8].

Найбільш ефективним, на думку багатьох вчених-лінгвістів є метод інтерактивного (комунікативного) навчання. Так, Ф. Бацевич розрізняє інтеракцію міжкультурну та мовленнєву. Під останньою науковець розуміє «взаємодію комунікантів у процесах спілкування з використанням засобів мовного коду» [1, с. 326].

Виникає питання: чому ж саме інтерактивне навчання? На нашу думку, саме цей метод має низку переваг, оскільки сутність його виявляється у такій організації навчання, за якої в процес навчально-пізнавальної діяльності включаються всі студенти; їх діяльність набуває пошукового характеру; знання, досвід кожного стають частиною колективного знання. Інтерактивні методи навчання мають багатофункціональне значення у навчальному процесі, оскільки будь-який метод може бути використано для вирішення різних дидактичних завдань: закріплення знань, отриманих на лекції, активізації обміну знаннями і досвідом, удосконалення певних професійних умінь тощо. Вони сприяють більш глибокому засвоєнню теоретичних знань та формуван-

ню системи професійних умінь за рахунок одночасного вирішення навчальних і певним чином змодельованих професійних проблем.

Отже, інтерактивні методи сприяють реалізації різних рівнів інтелектуальної активності майбутніх учителів-словесників (репродуктивного, евристичного, креативного), інтенсифікації творчої мисленнєво-мовленнєвої діяльності в умовах групової взаємодії, а також стимулює розвиток особистісного потенціалу студента, його самореалізацію, позитивно впливають на розвиток у студентів мислення, пам'яті, образного зв'язного мовлення, творчої уяви, що інтенсифікує навчально-пізнавальну діяльність завдяки глибині і швидкості переробки [5, с. 197-203].

Найдієвішим методом активізації мовних засобів образності у майбутніх учителів-словесників є діалоговий метод. Завдяки якому включаються всі партнери у спільну діяльність і одночасно способом комунікації є двобічне (діалог) спілкування, яке забезпечує можливість відпрацювання індивідуальних і спільних рішень, досягнення проміжних і кінцевих результатів навчання.

У процесі використання діалогового методу навчання створюється умова для реалізації суб'єкт-суб'єктних відносин за різними напрямами взаємодії. Тому в навчальному процесі такою важливою є спільна навчальна діяльність, що здійснюється у процесі взаємодії студентів один з одним у малих групах, у колективних формах роботи, що відіграє провідну роль у досягненні таких цілей:

– розвиток мислення і мовлення студентів у процесі спільного пошуку і вирішення навчальних задач;

– формування міжособистісних стосунків, готовності до співпраці;

– оволодіння способами спільної діяльності;

– наближення навчальної діяльності студентів до майбутньої професійної;

– розвиток усного мовлення студентів шляхом значної інтенсифікації комунікації [2, с. 195-196].

Таким чином, використання діалогового методу навчання у професійно-педагогічній підготовці створює можливості для більш глибокого розкриття інтелектуального і творчого потенціалу майбутніх учителів-словесників, оволодіння навичками використання засобів образності мовлення у різних ситуаціях спілкування самопізнання і саморозвитку особистості та формування навичок професійного мовлення.

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Ф. С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с.

2. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М.: Мастерство, 2002. – 288 с.

3. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманіст. профілю / М. І. Пентилюк. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.

4. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. Марії Іванівни Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.

5. Фоміна І. Л. Розвиток образного мовлення майбутніх філологів засобами новелістики Олеся Гончара // Проблеми трудової і професійної підготовки. Зб. наук. пр. Випуск 17. – Слов'янськ; Вид-во СДПУ, 2012. – С. 195-204.

6. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах / П. М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ САМОПІЗНАННЯ ТА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Черкашина Т. В.
доктор педагогічних наук,
професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти
педагогічних працівників Черкаської обласної ради»
м. Черкаси, Україна

Стратегія діяльності педагогічного працівника набуває у наш час принципово нового змісту: спрямування зусиль на духовно-моральне самовдосконалення, трансформацію самосвідомості на засадах самопізнання, формування здатності до професійного та життєвого самовизначення. Свідома потреба педагога до самовдосконалення стає особливо актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства, оскільки обумовлюється прискореним ритмом суспільного життя, створенням принципово нових комунікаційних систем, подальшим духовним збагаченням особистості.

Найбільш ефективним і динамічним шляхом розв'язання проблеми досягнення особистісної й професійної досконалості є всебічний гармонійний саморозвиток педагога, який прагне постійно самовдосконалюватися.

Мотивацією до системної самопізнавальної діяльності може слугувати промовистий вислів Григорія Савовича Сковороди: «Сенс людського існування – подвиг самопізнання» [8]. Тобто свідомо та системно пізнаючи себе, ми творимо мир у собі, а отже і мир навколо себе. Такий процес можна прирівняти до подвигу повсякденних особистих подолань, перемоги над собою, в частині сумнівів, страху, марнославства, страждання від нереалізованих бажань та сподівань.

Базовими методологічними параметрами педагогічної системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення виступають:

– *мета* – свідоме духовно-моральне, професійно-орієнтоване, соціально значуще самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності засобами самопізнання;

– *завдання* – застосування педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення в сучасній педагогічній практиці;

– *предмет* – індивідуальний ресурс сил суб'єкта педагогічної діяльності.

Завдяки виваженим науковим підходам аксіологічному, акмеологічному, компетентнісному, культурологічному, антропологічному, особистісно-орієнтованому, системному, цілісному, синергетичному, діяльнісному *ідея самопізнання та самовдосконалення* стає свідомою потребою для розумно мислячих суб'єктів педагогічної діяльності, сприяє утвердженню засад педагогіки гуманізму, партнерства, творчої співпраці і засвідчує її актуальність в педагогічній науці та практиці.

Проблемі самовдосконалення присвячені праці вчених і просвітників, громадських діячів, зокрема Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєва, І. Беха, М. Євтуха, М. Мельникова, Е. Помиткіна, Е. Піньковської, Т. Черкашиної, Г. Шевченко.

Ієрархію системоутворювальних понять педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення складають наступні: вольовий, емоційний, ментальний імунітет, індивідуальний ресурс сил (ІРС), ментальна культура, ментальна працездатність, самопізнавальна діяльність, суб'єкт самопізнавальної діяльності.

В основу педагогічної системи самопізнання та особистісно– професійного самовдосконалення закладені об'єктивні закони і закономірності теорії виховання й самовиховання, які дають змогу виокремити змістові концепти самопізнавальної діяльності: *вольовий імунітет* – почуття міри, культура бажань; *емоційний імунітет* – самовладання, культура емоцій; *ментальний імунітет* – позитивне, логічне мислення, культура пам'яті, думок, дій.

Функціонально педагогічна системи самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення має практико-орієнтований характер. Обґрунтовані функції, виконувані нею класифікуються як: *гносеологічна*: системне самоспостереження і самоаналіз емоційно-вольової і чуттєво-ментальної сфери в структурі індивідуального ресурсу сил у соціально напружених ситуаціях; *аксіологічна:* об'єктивація самооцінки особистісних проявів (чеснот і недоліків) у процесі поліфункціональних соціально значущих комунікацій; *праксіологічна*: самокорекція неповноцінних якостей під час соціальних, професійних, міжособистісних комунікацій з використанням ментально-часових характеристик («після», «під час», «до» ситуативної події).

Педагогічна система самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення як сукупність факторів, спрямованих на досягнення свідомих педагогічних цілей, характеризується такими базовими показниками: *структурністю* (містить взаємообумовлені базові структурні компоненти); *цілісністю* (неподільність, єдність взаємозв'язків структурних компонентів); *надійністю* (достовірність, узгодженість цілей та завдань); *оптимальністю* (доцільність,

обґрунтованість умов, які забезпечують надійність взаємозв'язків структурних компонентів); *функціональністю* (сукупність можливостей, функцій, спрямованих на досягнення мети); *синергетичністю* (збільшення сили впливу одного системоутворювального компоненту при узгодженій цілеспрямованій взаємодії з іншими компонентами системи); *ієрархічністю* (послідовність взаємодії структурних компонентів, виходячи з пріоритетності розподілу їх функцій); *інтегративністю* (відновленням цілісності, внаслідок встановлення узгоджених взаємозв'язків між умовно розділеними компонентами).

Структурно педагогічна системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення суб'єктів педагогічної діяльності уміщує три системоутворювальні компоненти: *структурно-змістовий компонент* – відображає концептуальну спрямованість (особливості планування та реалізації етапів самопізнавальної діяльності, їх загальні та часткові цілі й завдання); *структурно-процесуальний компонент* – характеризує базові умови (специфіку, форми, методи реалізації самопізнавальної діяльності); *структурно-аналітичний компонент* – розкриває об'єктивні закономірності самопізнавальної діяльності, адаптованої до свідомого педагогічного процесу.

Кожен з наведених компонентів має свою специфічну функціональну спрямованість.

Структурно-змістовий компонент змістового блоку педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення характеризує змістовність, взаємообумовленість та взаємозв'язок етапів самопізнавальної діяльності. *Перший, умовно виділений етап*, незв'язаний часовою залежністю –*самоконтроль,* ґрунтується на ментальній працелюбності і вміщує підетапи *самоспостереження і самообмеження*. Другий етап, віднесений до самоаналізу, характеризує стійке прагнення педагога до узагальнення отриманих знань про індивідуальний ресурс сил, специфічні особливості своєї пам'яті, бажань, емоцій, думок, вказуючи на наявність ознак *ментальній самостійності*. Третій етап – *самокорекція* (*об'єктивація самооцінки і самоствердження*), передбачає особисту відповідальність за прийняті і втілені рішення, характеризує педагога як людину розумно мислячу, ментально самодостатню, здатну до подолання внутрішніх протиріч на рівні уніфікованих підходів в осмисленні і реалізації завдань, підтверджених науковим досвідом [2].

Структурно-процесуальний компонент змістового блоку педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення відображає *базові умови*, які забезпечують безперервність, послідовність і нескінченність процесу самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення у вигляді *поступеневості* (послідовності), *поступовості* (спрямованості), *постійності* (безперервності).

Структурно-аналітичний компонент змістового блоку педагогічної системи самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення уміщує *об'єктивні закономірності.* До об'єктивних істотних закономірностей самопізнавальної діяльності віднесені закони, що зумовлюють характер внутрішніх і

зовнішніх комунікацій. Їх можна умовно диференціювати на три характерні групи. До першої групи віднесені: *закон причинно-наслідкового зв'язку, закон ієрархії, закон свободи вибору*, до другої групи – *закон дзеркального відображення, закон магнітного тяжіння, закон аналогії*; до третьої групи – *закон доцільності, закон сумірності, закон необхідності (вибір головного)* [2; 3].

Свідоме застосування педагогічної системи самопізнання та самовдосконалення особистості у сучасній педагогічній практиці сприяє: зміцненню фізичного здоров'я, вольового, емоційного, ментального імунітету; підвищенню рівня комунікативної культури; досягненню більш високого рівня професійного самовдосконалення.

Література:

1. Євтух М.Б., Піньковська Е.А., Черкашина Т.В. Методики особистісно-професійного самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності на засадах самопізнання : навчально-методичний посібник : для педагогічних працівників. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2015 . – 406 с.

2. Євтух М. Б., Черкашина Т.В. Педагогічна система самопізнання і особистісно-професійного самовдосконалення : Підручник. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2017. – 348 с.

3. Євтух М. Б., Черкашина Т. В. Культура взаємин : Підручник. – 3-те вид., переробл. і допов. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю.А., 2012. – 340 с.

4. Пиньковская Э. А. Серия книг «Спаси и сохрани». Том 1. «Кто ты?». – Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2011. – 814 с.

5. Пиньковская Э. А. Серия книг «Спаси и сохрани». Том 2. «Эгология». – Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2012. – 438с + 3 таблицы.

6. Самодиагностика. Сборник тестов : учебное пособие / Под общей редакцией Н. Б. Евтуха, Т. В. Черкашиной. – Черкассы : Издатель Чабаненко Ю.А., 2010. – 240 с.

7. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів : у 2-х т. / Г. С. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 531 с.; Т. 2. – 574 с.

ІСТОРИКО-РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ВІХ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ (ВІД НАЙДАВНІШИХ ЧАСІВ ДО ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ)

Шукатка О. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання та спорту
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

У всіх цивілізаціях світу до виникнення природознавства як окремої, автономної системи уявлень про навколишній світ наукові знання функціонували в єдиній системі культури, що ґрунтувалася на релігійному розумінні природи буття і була просякнута натурфілософськими поглядами античного походження. Так, вивчення природи за часів античності здійснювалося в історичному полі культури, яка становила єдність науки, мистецтва і ремесла. Перші систематичні спроби пізнання живої природи здійснив давньогрецький філософ і вчений Арістотель (384–322 р. до н.е.). Він зібрав і систематизував величезний природничо-науковий матеріал, провів низку глибоких спостережень. Оскільки найбільш запитаними природничо-наукові знання були в медичних школах, то визнаними авторитетами, яким вдалося зробити значний внесок у розвиток природничо-наукових знань, стали Гіппократ (бл. 460–370 до н.е.) і Клавдій Гален (бл. 130–200 р. н.е.).

У Стародавньому Римі поряд із грецькою мовою і латиною, літературою і правом у школах вивчали природу і людину як її невід'ємну частку. Римлянину Гаю Плінію Секунді Старшому (23–79 рр. н.е.) належить найбільш відома енциклопедія з природознавства, де значна частина інформації зорієнтована на людину, її потреби й інтереси.

Структура, зміст, основні ідеї античної культури мали величезний вплив на розвиток європейської та вітчизняної системи природничої освіти. Проте інтелектуальний поворот від зовнішнього світу до пізнання людини, причин її здоров'я та нездужання було здійснено лише за епохи Відродження, коли спадок античної культури став класикою (з лат. *classicus* – досконалий, зразковий). Людина трактувалась як центр світових сфер, втілення земних і космічних впливів. Прекрасне Слово розумілося як знання і доброчинність, вираження універсальної та божественної людської природи, а організаційною основою класицизму в освіті стали гімназії та ліцеї.

На вітчизняних теренах перші уявлення про явища природи і формування початкових природничо-наукових знань простежуються з найдавніших часів. Їх розвиток відбувається в духовному контексті Візантійсько-Східнослов'янської цивілізації, в просторі якої формувались основи української ментальності й культури. Відповідно до обставин утвердження цивілізації на східнослов'янських землях природничі знання освічених людей Київської Русі формувалися шляхом

взаємодії двох традицій. Перша – місцева, глибоко вкорінена у світ первісних релігійно-міфологічних і магічних уявлень древніх слов'ян та їх історичних предків. Друга – візантійсько-християнська з потужною біблійно-античнопатристичною спадщиною, що до XI–XII ст. не зазнавала принципових змін, і в такому традиційному вигляді була прийнята на Русі з часів Володимирового хрещення.

У другій половині XVI ст. в Україні виникли братські школи і колегіуми, які стали своєрідними центрами навчальної та просвітницької діяльності. Значну роль у здобуванні природничо-наукових знань мали навчальні книги, авторами яких були відомі письменники, громадські діячі, учителі братських шкіл. Проте вивчення феноменальної природи людини, закономірностей функціонування її організму на той час ще не набуло статусу самостійного предмета вивчення. І хоча в братських школах України вивчали книгу Я.-А. Коменського «Зрелища вселенныя», її використовували переважно для вивчення мови, ботаніки, зоології, мінералогії, а не людини.

Упродовж століть становлення освіти та виховання в Україні відбувалося у взаємозв'язку з пізнанням природи. Значну роль у навчанні та вихованні мав народний календар, педагогіка якого враховувала анатомічні, фізіологічні, психологічні, національні й регіональні особливості дітей.

Джерелами знань про природу в XVI–XVII ст. були природні об'єкти, що їх не просто вивчали, але й складали з них колекції, гербарії тощо. Цей період започаткував гуманізацію науки і відкрив можливості для вивчення людини як біологічної істоти. На думку істориків, філософів, учених-природодослідників саме в XVII ст. судилося закласти основи сучасного світу. Проте у вивченні природи людини в цей період були здійснені лише перші кроки.

Обсяг наукових відомостей, здобутих у XVII–XVIII ст. в галузі природничих наук, був настільки значним, що матеріал потребував осмислення й систематизації. Шведський ботанік і лікар Карл Лінней (1707 – 1778) застосував структурні принципи до класифікації живого у своїй праці «Система природи» (1735). Він класифікував усі біологічні типи за родами та видами і поширив цю класифікацію на тваринний світ. Людину він відніс до ряду приматів і дав їй назву «Homo sapiens».

Як свідчать результати історико-наукового аналізу, проведеного в контексті розвитку світової науки, становлення природознавства в Україні розпочалося значно пізніше порівняно із Західною Європою. У XVIII ст. українська наука ще не стала завершеною системою знань, відзначившись тільки окремими пріоритетними результатами. Вважається, що саме після проведення шкільної реформи (1782–1786 рр.) природознавство як навчальний предмет увійшло в програми загальноосвітніх шкіл і посіло там чільне місце. Його вивчення регламентувалося «Статутом народним училищам у Російській імперії», прийнятим 1786 року як один із головних документів про педагогічну освіту і функції вчителя. Активно в цей час розвивається методика викладання природничих наук. Одним із перших методистів став академік, відомий

природодослідник В.Ф. Зуєв, який, на думку його сучасників, виявив «рідкісний хист педагога-методиста і вчителя вчителів» [1, с. 322].

Прогресивний розвиток наукової думки в Україні пов'язують із створенням у 1803–1805 рр. першого у Східній Україні Харківського імператорського університету, який об'єднав 372 навчальні заклади. У процесі створення в XIX ст. мережі університетів та інших вищих навчальних закладів в Україні почали відкриватися перші спеціалізовані кафедри та лабораторії з біологічних дисциплін, які раніше об'єднувалися у єдиному комплексі «природнича історія».

На жаль, період, що охоплював першу четверть XIX ст., хоча і був відзначений вагомими успіхами в розвитку природничої науки та фундацією вищої школи в Україні, не став найкращим для реалізації принципу доступності у вивченні предметів природничого циклу. Академізм як провідний підхід у вивченні природничих наук набув широкого поширення в освітніх закладах середини XIX ст.

60-ті рр. XIX ст. привнесли в суспільне й освітянське життя дух прогресивності й матеріалістичного бачення світу. Вплив реформаційних процесів на розвиток освіти в Україні у другій половині XIX ст. висвітлюють автори нарисів «Розвиток освіти і педагогічної думки на Україні» Н. Калініченко, М. Фоменко, М. Ярмаченко (1991). У результаті зусиль науковців і методистів у систему вивчення природничих наук у другій половині XIX ст. були внесені суттєві зміни: у зміст вищої та середньої школи ввійшли елементи нової дисципліни – науки про життя – біології людини. Визначним здобутком цього періоду розвитку й становлення природничої освіти було включення в навчальний курс знань про людину.

Досягнення в розвитку природничої освіти кінця XIX ст. не були б такими значними без внеску видатного вченого, методиста О. Герда (1841 – 1888). Оцінюючи його доробок у розвитку природничої освіти, зазначимо, що найбільш суттєвим досягненням ученого є запропонована ним система вивчення природознавства, в якій усталене місце відводилося знанням про людину. У першому класі О. Герд запропонував упровадити короткий курс про будову і функції організму людини. Схожі погляди висловлював і А. Богданов.

Досягнення кінця XIX ст. стали стимулом для розвитку природничої освіти впродовж наступних десятиліть. Значний вплив на розвиток природничої освіти на початку XX ст. мали праці прогресивного вченого і методиста В. Половцова (1862–1918), зокрема «Основы общей методики естествознания» (1907). Дослідник висунув нову ідею змістового збагачення природознавства, реалізація якої полягала в розкритті питань розуміння явищ зовнішнього світу, змін у власному організмі, розвитку органів чуття людини, мислення, самостійності, розширення кола духовних потреб, розвитку моральних якостей.

З огляду на увагу до вивчення людини в рамках природничої освіти, продемонстровану вченими і практиками наприкінці XIX – на поч. XX ст., логічно було б очікувати, що в освітньому полі мав би виокремитися новий, цілком самостійний предмет вивчення – людина. Доречним є також припущення, що

прогресивні ідеї В. Половцова щодо вивчення не лише біологічної, але й духовної природи людини, мали б стати стимулом до розроблення спеціалізованих підручників, посібників тощо. Однак спроби прогресивних діячів-природознавців зробити нові наголоси у вивченні людини виявилися не зовсім успішними. Перспективи подальших розвідок вбачаємо у висвітленні етапів розвитку природничої освіти на теренах України у період з початку XX століття й до нині.

Література:

1. Райков Б. Е. Академик Василий Зуев, его жизнь и труды / Б. Е. Райков. – М.–Л. : АН СССР, 1955. – 360 с.

THEORY AND METHODOLOGY OF PRESCHOOL, SCHOOL AND VOCATIONAL EDUCATION

ПЕДАГОГІЧНЕ НАСТАВНИЦТВО У ВИМІРАХ ДІЯЛЬНІСНО-ОСОБИСТІСНОГО ПІДХІДУ

Байдарова О. О.
кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Гук О. Ф.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Удовенко Ю. М.
кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

Головне джерело збільшення інтелектуального потенціалу суспільства –це система освіти і виховання. З огляду на це, формування, становлення і розвиток особистості є пріоритетними напрямами в теорії та практиці освіти й виховання. Сьогодні в умовах реформування системи освіти особливо актуальними стають нові форми і методи педагогічної діяльності, які відображають нову роль сучасного педагога, яка дозволить відійти від функції індоктринації. Тому відродження практики педагогічного наставництва, що у певній мірі стимулюється розвитком соціального наставництва, є цілком природним і перспективним. Оскільки особистість реалізується в діяльності, виникає необхідність розглянути сутність діяльнісно-особистісного підходу в підготовці майбутніх наставників до педагогічної діяльності.

У психології теорія діяльності розроблялася Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном, згідно з якими всі психологічні процеси виявляються в діяльності людини і самі розвиваються в її результаті. Тобто розвиток всіх якостей людини, формування її психіки можливі лише у процесі діяльності [1, с. 24].

Складовими діяльності більшістю науковців виокремлюються: мотив, мета, планування діяльності, переробка поточної інформації, оперативний образ (та концептуальна модель), прийняття рішень, дії, перевірка результатів, корекції дій [3, с. 216].

У педагогічній науці діяльність особистості трактується як об'єктивний процес взаємодії суспільного середовища та людини, яка вступає в різноманітні взаємодії з іншими людьми завдяки свідомій діяльності й формує особистісне ставлення до їхньої діяльності, власні наміри і прагнення [5, с. 42].

Зауважимо, що особливість соціально-педагогічної діяльності полягає в тому, що вона є інтегрованим, усвідомленим утворенням, що охоплює структурно-змістові компоненти: мету дії, мотивацію, відносини, комунікацію.

Виступаючи як індивідуальний суб'єкт педагогічної діяльності, за твердженням Е. Зеєра, наставник водночас є суспільним суб'єктом, а саме носієм суспільних знань і цінностей. З огляду на це, в особистісній характеристиці наставника завжди об'єднуються ціннісна та знаннєва складові. При цьому знаннєва площина, у свою чергу, передбачає набуття загальнокультурних та предметно-професійних знань [2, с. 133].

У педагогічній діяльності, наставництво належить до типу «Людина-Людина». Згідно з цією теорією, наставник повинен мати такі характеристики: гарне самопочуття у ході роботи з дітьми, здатність ставити себе на місце дитини, швидко розуміти наміри, думки, настрій дитини, розумітись у взаємовідносинах дітей різного віку. Тобто наставнику притаманні: вміння керувати, навчати, виховувати, виконувати корисні дії у процесі спілкування з дитиною; уміння слухати та вислуховувати; широкий кругозір; мовна (комунікативна) культура; спостережливість до проявів почуттів, розуму і характеру дитини, до її поведінки.

Відтак, діяльнісно-особистісний підхід у педагогічному наставництві сприяє розумінню наставником сутності педагогічної діяльності, при цьому важливим є те, що під час підготовки майбутніх наставників необхідним виступає не тільки освоєння необхідних знань, умінь і навичок педагогічної діяльності, а й наявність бажання здійснювати педагогічне наставництво, знаходити нестандартні рішення в різноманітних ситуаціях.

Основними видами діяльності наставника вважаємо такі:

- навчально-пізнавальна діяльність: удосконалення змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання з метою пробудження інтересу, підвищення активності, творчості, самостійності, мотивованої діяльності вихованців у засвоєнні знань; розвиток індивідуальних здібностей і талантів, забезпечення умов для їхньої реалізації; засвоєння змістового аспекту загальнолюдських і культурно-національних цінностей;
- розвивальна діяльність: організація досвіду переживань вихованцями емоційно-ціннісного ставлення до світу; стимулювання самоорганізації в пошуку нових знань, способів їх засвоєння; створення умов для саморозвитку, самовиховання, становлення особистості вихованця;
- діагностувальна діяльність: виявлення прогалин і помилок у знаннях і вміннях вихованців відповідно з'ясування їхніх інтересів і потреб, труднощів та проблем; відхилення в поведінці, визначення їх причини, відстеження дже-

рел виникнення конфліктних ситуацій, дослідження умов і особливостей взаємовідносин у колективі;

коригувальна діяльність: внесення змін у діяльність вихованців, виправлення недоліків; визначення сутності проблем, коригування моральних норм поведінки, усунення небажаної, помилкової поведінки, яка виникає через порушення норм моральної поведінки;

- організаційна діяльність: налагодження комунікації всіх учасників взаємодії; включення вихованця у діяльність із здобування знань та їх застосування; усвідомлення вихованцем змісту особистісних перспективних та оперативних планів роботи над собою;
- комунікативна діяльність: організація спільної діяльності, надання психологічної допомоги, розв'язання конфліктів, усвідомлення власного стилю спілкування з вихованцем; організація зворотного змістовного та емоційного зв'язку;
- профорієнтаційна діяльність: ознайомлення вихованця з різними видами праці і професії; вивчення його здібностей, професійних інтересів, формування суспільно-значущих мотивів вибору професії; надання допомоги у виборі професії;
- науково-дослідницька діяльність: формування наукового світогляду вихованця; розширення його теоретичного кругозору і наукової ерудиції; формування й розвиток у вихованця інтересу до самостійної творчої і дослідницької діяльності; ознайомлення їх з актуальними проблемами науки, новими здобутками;
- рефлексивна діяльність: здійснення дослідження власного «Я» (самоспостереження, самозвіту, самоаналізу, самооцінки); вдосконалення своїх дій на основі цих спостережень; володіння методами регулювання власної поведінки. Рефлексивність особистості виявляється в її здатності критично оцінювати свої дії та змінювати відповідно цього мислення і діяльність [4, с. 273]. Саме завдяки рефлексії є можливим розкриття внутрішнього потенціалу кожної людини. Людина може успішно розвиватися тільки якщо постійно осмислює, переживає те, що з нею відбувається, міркує над собою в процесі побудови свого життя й організації діяльності.

У зв'язку з тим, що діяльність наставника пов'язана насамперед із допомогою та педагогічною підтримкою особистості, ми вважаємо що рефлексія має першочергове значення, оскільки для того, щоб правильно допомогти дитині, наставник повинен аналізувати як свої дії, так і дії вихованця.

З урахуванням зазначеного, ми вважаємо, що в аспекті дослідження процес підготовки наставників до педагогічної діяльності повинен ґрунтуватися на діяльнісно-особистісному підході. Зазначений підхід передбачає активність наставників, їхню підготовленість до педагогічного наставництва, розв'язання педагогічних завдань на підставі партнерських, довірливих суб'єкт-суб'єктних відносин між наставником і вихованцем.

Характерними рисами діяльнісно-особистісного підходу, слідом за науковцями (В. Андреєв, В. Серіков, В. Сластьонін, І. Якиманська), визначаємо такі, якот: у центрі процесу знаходиться особистість зі своїми неповторними індивідуальними властивостями; організація процесу навчання і спілкування на підставі суб'єкт-суб'єктних відносин, співпраці під час вирішення навчально-пізнавальних завдань; надання кожному вихованцю можливості індивідуального освоєння і перетворення навколишньої дійсності, використовуючи особистісний досвід, особистісно значущі цінності, систему позитивних мотивів діяльності.

Отже, діяльнісна складова діяльнісно-особистісного підходу передбачає різні види діяльності наставників (навчально-пізнавальна, розвивальна, діагностувальна, коригувальна, організаційна, комунікативна, профорієнтаційна, науково-дослідницька, рефлексивна).

З огляду на зазначене, діяльнісно-особистісний підхід у процесі підготовки наставників до педагогічної діяльності сприяє реалізації найважливішого принципу педагогіки – єдності теорії і практики.

Література:

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А. Г. Асмолов. – М. : Академия. Смысл. 2007. – 528 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузув / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 445 с.
4. Технології соціально-педагогічної роботи : [навч. посібник] / За заг. ред А. Й. Капської. – К. : УДЦССМ, 2000. – 372 с.
5. Харламов И. Ф. Педагогика : [учеб. пособие] / И. Ф. Харламов. – [4-е изд.]. М. : Гардарики, 1999. – 519 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Білоус Р. М.
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського

Писаренко Д. О.
студентка VI курсу
Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського
м. Кременчук, Полтавська область, Україна

Сучасні соціально-економічні зміни зумовили проблему незбалансованості ринку праці: спостерігається зростаючий дефіцит професіоналів та стабільне зростання заробітних плат поряд із надлишком спеціалістів з недостатнім рівнем кваліфікації, що посилює конкуренцію за кваліфіковані людські ресурси. Тому актуальною задачею ВНЗ є підкріплення та розвиток професійної мотивації студентів як майбутніх професіоналів, що уможливлює вирішення завдань по підвищенню ефективності професійної діяльності та конкурентоспроможності.

Мотивація особистості досліджувалася в роботах: В. Асєєва, Д. Аткінсона, І. Васильєва, В. Вілюнаса, Б. Додонова, Є. Ільїна, О. Леонтьєва, К. Маркової, А. Маслоу, Ю. Нюттена, К. Обуховського, П. Симонова, Дж. Холла, К. Юнга, П. Якобсона та ін. Проблеми мотиваційної сфери та закономірностей її формування у студентському віці розглядали В. Галузяка, І. Жадан, В. Клачко, О. Плющ. Професійну мотивацію вивчали С. Бобровицький, А. Василькова, Ф. Герцберг, Л. Головей, І. Кон, Г. Крайг, Д. Мак-Грегорі, Е. Мейо, В. Мільман, Ф. Тейлор, У. Уайт [3, с. 111-115].

В останні десятиріччя в психологічній літературі обговорюються соціальні проблеми професійної мотивації, її роль у становленні свідомості, розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, А. Вельш, І. Джидарьян, Ю. Платонов, Є. Чугунова тощо). Професійна мотивація особистості розглядається в різноманітних аспектах: як дослідження проблем мотивації діяльності (В. Асєєв) із врахуванням особливостей професій (В. Ковальов), аналіз спонук людської поведінки, вивчення мотивів особистості, впливаючих на неї та професійну діяльність (В. Вілюнас), структурування мотиваційної готовності суб’єкта до діяльності (Г. Грибенюк, Л. Карамушка) [1].

Складність досліджуваного феномену підкреслює значна кількість трактувань терміну «мотивація» як: сукупності факторів, що визначають поведінку людини (К. Мадлен, Ж. Годфруа); сукупності мотивів (К. Платонов); спонукаючий чинник, викликаючий активність і зумовлюючий її спрямованість;

процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомет-Емінов); процес дії мотиву та механізм його виникнення, цілеспрямованості, способи здійснення конкретних форм діяльності (І. Джидарьян); системи процесів, відповідаючих за спонукання та діяльність (В. Вілюнас).

Професійна мотивація (за А. Бугріменко) – це дія спонук щодо вибору професії та тривалого виконання професійних зобов'язань. На неї постійно або тимчасово можуть впливати зовнішні та внутрішні фактори, що призводить до відносної стійкості, але водночас динамічності даного утворення; в залежності від психологічних особливостей людини та її попереднього досвіду вона може зберігатися протягом тривалого періоду часу або швидко змінюватися [4]. Загальна закономірність розвитку професійної мотивації полягає в її поетапній структурі: виборі професії та місця праці, реалізації професійної діяльності, професійної переорієнтації та зміні роботи.

В. Васильєва розробила класифікацію типів професійної мотивації: мотиви, пов'язані зі змістовним аспектом діяльності (прагнення до активної, різноманітної роботи; спілкування з людьми; отримання юридичної освіти; бажання зробити кар'єру); прагнення наслідувати зразки, еталони, традиції (сімейна традиція; приклад друзів, знайомих); моральні мотиви (прагнення до морального задоволення; до справедливості) [2]. Таким чином, професійна мотивація є одним із найбільш значущих чинників ефективності професійної діяльності та задоволеності людини своєю працею.

У студентські роки відбувається початок входження у професію та формування професійних мотивів, становлення особистості спеціаліста загалом. Виявлення професійної мотивації дозволить удосконалити сам процес навчання в залежності від важливості навчальних предметів для майбутньої професійної діяльності [5, с. 20-28].

Дослідження особливостей професійної мотивації студентів за методиками: «Мотивація професійної діяльності» (за К. Замфір у модифікації А. Реана) та діагностики особистості на мотивацію до успіху та уникнення невдачі Т. Елерса було проведено на базі Кременчуцького національного університету ім. Михайла Остроградського серед 30 студентів першого курсу за напрямом підготовки «Психологія». Методика «Мотивація професійної діяльності» включає в себе три шкали: внутрішню, зовнішню позитивну та зовнішню негативну мотивації. Оптимальним мотиваційним комплексом називають домінування внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації, негативним поєднанням є домінування зовнішньої позитивної мотивації, нейтральним мотиваційним комплексом вважається рівність усіх видів мотивації. За даними дослідження оптимальний мотиваційний комплекс розвинений у 62% респондентів, у 24% немає домінуючого типу мотивації, а 14% демонструють переважання зовнішньої негативної мотивації. Діагностика мотивації досягнення успіху виявила, що 52% студентів мають її високий рівень, 29% – середній і лише 19% – низький. Уникнення невдачі як основний орієнтир поведінки ви-

користовують 38% досліджуваних, а 33% не мають схильності до неї, у 29% спостерігаємо середній рівень.

Проведене порівняння результатів методик А. Реана та Т. Елерса виявило, що при оптимальному мотиваційному комплексі в переважної більшості проявляється високий рівень (69%) мотивації досягнення успіху та 46% уникнення невдачі. Респонденти з домінуючою зовнішньою негативною мотивацією спрямовані на уникнення невдачі (100%), досягнення успіху не являється для них провідним мотивом (67%).

Отже, формування оптимального мотиваційного комплексу забезпечується вищим або середнім рівнем мотивації досягнення успіху та середнім або низьким рівнями мотивації уникнення невдач. Негативний мотиваційний комплекс може сформуватися при домінуванні мотивації уникнення невдач. Перспективами подальшого дослідження є розробка тренінгової програми по розвитку позитивної професійної мотивації студентів та корекції негативного мотиваційного комплексу, порівняння професійної мотивації студентів гуманітарних та технічних напрямів підготовки.

Література:

1. Занюк С. С. Психологія мотивації / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
2. Ильин Е. И. Мотивация и мотивы / Е. И. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 512 с.
3. Пінська О. Л. Професійна мотивація як засіб підвищення ефективності навчальної діяльності студентів / О. Л. Пінська // Проблеми трудової і професійної підготовки. – 2009. – Випуск 14. – С. 111-115.
4. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.
5. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / С. А. Єрохін, Ю. В. Нікітін, І. В. Нікітіна // Юридична наука. – 2011. – № 1. – С. 20-28.

ОРГАНІЗАЦІЯ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Жорняк Б. Є.
кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри музичних дисциплін
Луцький педагогічний коледж
м. Луцьк, Україна

Сьогодні реформування системи української освіти пов’язується з відтворенням інтелектуального потенціалу країни, виходом вітчизняної науки на світовий рівень. Становлення демократичної державності, інтеграція України

у світове співтовариство, його культуру визначають основні напрями модернізації освітнього процесу, зорієнтованого на гуманізацію освіти, створення необхідних умов для формування творчої особистості громадянина, реалізації його природних задатків і здібностей.

В цьому контексті зростає соціальна роль педагога, який, долаючи стереотипи, адаптується до нововведень у сучасних технологіях навчання і змісті професійної діяльності. Особливі вимоги ставляться до професійно-педагогічної діяльності вчителя музики, як не просто високоосвіченої людини, фахівця, інтелектуала, який досконало знає і любить свою справу та дітей, але й як фахівця, який пропагує свою професію, високі гуманістичні ідеали, художню культуру, естетичні смаки, формує кращі духовні і моральні якості у молодого покоління.

Згідно з сучасною педагогічною теорією (А. Болгарський, О. Бурська, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Отич, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька, Н. Сегеда, О. Шевнюк та ін.) сьогодні у професійно-педагогічній діяльності вчителя музики загальноосвітньої школи виділяють такі основні види: навчально-дослідницька, проектувальна, комунікативна, організаторська, творча.

Навчально-дослідницька діяльність. Зміст її полягає в поєднанні фундаментальної освіти, глибокого опанування наукових основ професійно-педагогічно діяльності з практичним володінням професійними вміннями і навичками, уміннями орієнтуватись в світі сучасної педагогічної науки і практики.

Сьогодні вчитель музики – це професіонал, який не лише активно впроваджує новітні досягнення педагогічної науки в педагогічну практику, а й володіє методами науково-педагогічних досліджень, постійно працює над вивченням наукових, методичних джерел з проблем музичного навчання і виховання; аналізом музичного матеріалу на предмет його художньо-естетичної цінності, відповідності вимогам навчальних програм та пізнавальним потребам і можливостям учнів.

Дослідницька робота вчителя музики пов’язана з виявленням спеціальних здібностей і пізнавальних інтересів школярів, аналізом мотиваційних зрушень у навчально-пізнавальній діяльності кожного учня. Головна мета її – підвищення ефективності та якості навчання і забезпечення повноцінного музично-естетичного та загального розвитку учнів.

Проектувальна діяльність вчителя музики являє собою систему роботи з проектування, планування і вирішення завдань навчання і музично-естетичного виховання школярів. Вчитель наперед передбачає досягнення кожним учнем найвищого для нього рівня розвитку природних можливостей, творчих здібностей, знань, умінь, способів діяльності у даному віці і в даних умовах.

Проектувальна діяльність вчителя ґрунтується на основі глибокого і всебічного вивчення особливостей учнів даного класу, вихідного рівня їх розвитку і вихованості; виборі оптимального змісту навчального матеріалу для кожного уроку; виділенні головного у змісті навчального матеріалу; виборі форм,

методів і засобів навчання, адекватних можливостям учнів; визначенні структурних компоненті уроку відповідно до його типу; визначенні витрат часу на окремі види педагогічної діяльності вчителя (організуючу, навчальну, стимулюючу, контрольну); відборі інтенсивних технологій навчання, які не перевантажують учнів і вчителя; визначенні доцільного обсягу домашнього завдання для учнів тощо.

Комунікативна діяльність. Процес музичного навчання – це система взаємодії, спільної організації активної творчої діяльності вчителя і учнів, спрямована на розвиток всіх компонентів цілісності особистості: її знань, досвіду діяльності, людських взаємин; всіх складових творчого процесу – від планування мети діяльності до одержання бажаних результатів.

Комунікативна діяльність – це важлива ланка процесу педагогічного керівництва формуванням особистості школяра, створення сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі. Саме діалогова форма навчання (парна, групова) є передумовою виникнення особистісно зорієнтованої ситуації на уроці [1].

У новій гуманістично спрямованій освітній парадигмі особливого значення набуває внутрішній зміст особистості вчителя, культура його професійного спілкування. Взаєморозуміння вчителя і учня, взаємопроникнення в духовний світ один одного забезпечує взаємне збагачення духовними цінностями, індивідуальними творчими можливостями. В цьому процесі, безперечно, провідна роль належить вчителю. Педагогічне спілкування і творчість вчителя музики головним чином спрямовані на розв’язання головного завдання – навчити учні вчитись.

Організаторська діяльність. Основною функцією вчителя музики, в якій максимально реалізуються його соціально-професійні якості, є функція організатора, керівника навчально-виховним процесом.

Вчитель забезпечує організацію як своєї діяльності, так і діяльності учнів, контролює та оцінює педагогічний процес, його результати. Організаційна функція – це здатність учителя запроваджувати ефективні форми навчальної роботи з учнями, організовувати власні дії і дії дітей, застосовувати різні форми, методи і прийоми організації творчої діяльності учнів.

Учитель музики повинен вміти грамотно скласти перспективний, календарний і поурочний план, спланувати виховні заходи з музично-естетичного виховання, індивідуальну, гурткову роботу з учнями, роботу з батьками учнів. Це вимагає від вчителя відповідальності, зібраності, організованості, ініціативи, творчості.

Педагогічна творчість. У педагогічній діяльності вчителя музики творчість займає особливе місце. Педагогічний словник визначає педагогічну творчість як оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики [1, с. 192].

І. Підласий зазначає, що в педагогічній науці «не вщухає полеміка щодо співвідношення професіоналізму і творчості. Останню багато дослідників ви-

водять у провідну якість фахівця, незважаючи на те, що вузький фаховий професіоналізм має багато спільного з творчістю. Останню, звичайно, не можна ні відкидати, ні ігнорувати, треба лише відвести їй належне місце. Творчості відводиться провідна роль там, де педагогічна наука та багатолітня практика не дають відповіді на питання – як діяти [2, с. 3].

Педагогічна творчість – це діяльність, яка породжує нове, раніше не відоме на основі осмислення вже нагромаджених теоретичних знань і практичного досвіду та самостійної комбінації знань, умінь і навичок. Вона є виявом вищої форми активності і самостійності вчителя. Мета педагогічної творчості полягає. перш за все, у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку потенційних можливостей кожного учня.

Сутність підготовленості вчителя до творчої навчально-виховної діяльності залежить від рівня сформованості його творчого педагогічного мислення, яке забезпечує готовність до технологічних нововведень, уміння обґрунтовувати, переосмислювати педагогічні явища, виробляти власний творчий педагогічний стиль.

Ознаками творчого потенціалу вчителя виступають, зокрема, такі як: здатність піддавати сумніву явне, виявляти і формулювати альтернативи; вміння вникати в проблему і бачити перспективу; здатність відмовитись від орієнтації на авторитети; вміння побачити об’єкт у новому контексті; відмовитись від теоретичних суджень, відійти від звичної усталеності.

Таким чином, загальну мету і зміст професійно-педагогічної діяльності вчителя музики можна конкретизувати в основних завданнях, що інтегрують навчальні, виховні і розвивальні цілі. Головні з них – гармонійний розвиток учнів відповідно до загальнолюдських ідеалів гармонії, краси і духовно-естетичних цінностей; збагачення їх художніх знань, емоційно-естетичного досвіду; формування культури почуттів, художньо-образного мислення, естетичного сприймання, універсальних якостей творчої особистості; виховання в учнів естетичного ставлення до дійсності та мистецтва; формування світоглядних уявлень, ціннісних художніх орієнтацій, розуміння зв’язків мистецтва з життєдіяльністю людини; формування системи знань і уявлень про сутність, види та жанри музичного мистецтва, особливості художньо-образної мови музики; навчання сприймати та інтерпретувати музичні твори, аргументовано висловлювати особисте ставлення до них; виховання художньо-естетичних інтересів, смаків, естетичних почуттів, естетичної свідомості, морально-естетичних ідеалів; розширення художньо-естетичного досвіду школярів; опанування учнями художньо-творчими вміннями та навичками.

В цьому криється високий професіоналізм і творча активність вчителя музики загальноосвітньої школи у різних сферах його професійно-педагогічної діяльності.

Література:

1. Зуєнко Н. Діалогова сутність особистісно зорієнтованої парадигми освіти / Н. Зуєнко // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг, 2014. – С. 191 – 197.
2. Підласий І., Трипольська С. Формування професійного потенціалу як мета підготовки вчителя / І. Підласий, С. Трипольська. // Рідна школа. – 1998. – № 1. – С. 3 – 8.
3. Яремченко М. Д. Педагогічний словник / За ред. д. н. члена АПН України М. Д. Яремченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОБРОДІЙНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Канарова О. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та дошкільної освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

Москальова М. О.
магістрант
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна

Постановка проблеми. Сьогодні людина живе в якісно новому просторі відкритих меж, у нових ритмах. Вона знаходиться під впливом хаотичної інформації, що визначає зміни її сприйняття, свідомості, мислення. У зв'язку з цим у сучасної дитини дошкільного віку змінюються моральні та духовні цінності, з'являються нові потреби, нові можливості їх реалізації. Старший дошкільний вік є сензитивним, в процесі якого відбуваються активні процеси соціалізації та індивідуалізації дитини, засвоюються норми поведінки в суспільстві, відносини в ньому.

В реальному житті нашого суспільства наступив саме той період, коли необхідно усвідомити те, що проблема розвитку та становлення моральної, здатної до добродійності особистості, нині є досить актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що дослідженням проблеми формування у дітей готовності до добродіяння займаються І. Бех, Л. Богопольська, О. Бодальов, А. Бойко, Є. Бондаревська, М. Боришевський, В. Вілюнас, О. Докукіна О. Кононко,

В. Москалець, Р. Павелків, Д. Пащенко, Н. Побірченко, Т. Поніманська, Н. Сейко, О. Сухомлинська, Т. Цвелих, К. Чорна, В. Чепиков та ін.

Процес формування добродійності у дітей описаний у численній кількості науково-педагогічних досліджень, однак і донині не всі аспекти проблеми вивчені. У зв'язку з цим постає необхідність докладного аналізу й теоретичного обґрунтування генезису та сучасного стану формування добродійності у дітей старшого дошкільного віку.

Формування цілей статті. Висвітлити та проаналізувати систему формування добродійності у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема добродіяння, як педагогічна означилась із становленням гуманістичної педагогіки. На теренах української педагогічної думки XVI-XVII століття ідеями гуманізму проникнуті релігійно-педагогічні погляди І. Галятовського. Основоположною категорією діяльності вченого виступало добро, а добродіяння – його ціннісною складовою.

«Добро-дія» – це діяльність людини, яка сприяє добробуту іншого індивіда, суспільства і реалізується під впливом морального мотиву тобто безкорисливого бажання допомогти іншому в досягненні блага (наприклад, у задоволенні потреб, розв'язанні проблем, конфліктів та ін.). Водночас засоби, обрані для реалізації моральної мети, не повинні наголошувати або піддавати сумніву моральну сутність вчинку. Виконуючи «добродію», не слід керуватися принципом «мета виправдовує засоби». Не кожне сприяння благу іншого є «добродією» в моральному сенсі, а лише те, яке здійснюють під впливом морального бажання в ім'я інтересів ближніх.

«Добро-дія» забезпечує формування у дітей такої риси як добродійність [1].

Добродійну діяльність трактуємо як активну, альтруїстично-ціннісну взаємодію людини з середовищем, у якій вона досягає свідомо поставленої мети, результативність якої залежить від особистісної вмотивованості, особливостей перебігу самого процесу й результату. На основі наявних теоретичних досліджень та досвіду практиків визначено, що значущими характеристиками потенційних можливостей добродійної діяльності є наявність сприятливої морально-етичної атмосфери; розвиток пізнавальних інтересів і потреб суспільної добродійної активності; усвідомлення безкорисливості у здійсненні добродіянь і обмін духовними та культурними цінностями; прояв високого рівня культури взаємин [3].

Узагальнення гуманістичних поглядів В. Сухомлинського дає підстави для визначення основних напрямків виховання добродійності через формування в дітей ставлення: до рідних (вчити дітей любити батьків, співчувати, жаліти, сприяти духовному спілкуванню дітей з батьками); до людей похилого віку (виховувати терпимість, поблажливість, чутливість); до товаришів (вносити в дитячий колектив дух сімейної сердечності, задушевності, взаємної довіри, співпереживання, допомоги); до природи (попереджати байдужість і жорстокість до живого й прекрасного в навколишньому світі); до незнайомих людей

(вчити делікатності, стриманості у взаємостосунках із хворими, одинокими, людьми з фізичними вадами; терпимості до вад інших) [5].

Досліджуючи організацію добродійної діяльності дітей, І. Гавриш з'ясувала, що ефективна система добродійної діяльності стимулює вихованців до оволодіння культурою взаємин та включає в себе підсистеми – ігрову, пізнавальну, комунікативну, трудову та художню діяльності. Згідно з поглядами науковця, така різноманітність діяльнісних сфер є обов'язковою передумовою створення сприятливого середовища для формування добродійності, яка відрізняється від інших видів діяльності дітей тим, що здійснюється відповідно до їх потреб, з метою отримання задоволення, й повністю залежить від внутрішнього спрямування та бажань людини.

Значимість такої діяльності полягає у відновленні психофізичного потенціалу особистості та підвищенні рівня її культурного та морально-етичного розвитку. Водночас, ініціативність у добродійній діяльності виявляється не просто у взаєминах, а у свідомих, добровільних взаєминах, які, в свою чергу, співпадають з інтересами самої дитини та цілком залежать від її внутрішніх потреб і мотивів [2, с. 23].

Створення системи добродійної діяльності передбачає врахування внутрішніх закономірностей розвитку особистості та створення ситуацій, які б спричинили внутрішню боротьбу дитини поки вона сама не прийде до оптимального морально-етичного рішення. Якщо такі добродійні ситуації викликають у дитини задоволення, то формується її культурна, добродійна спрямованість [4, с. 23].

Дослідження окресленої проблеми дає змогу виокремити систему добродійної діяльності, яка ґрунтується на сукупності морально-етичних якостей, що визначають особливості взаємодії дітей. Необхідно також зауважити, що в системі добродійної діяльності дітей, розкриваються широкі можливості для:

– вироблення свідомого ставлення до людини, як вищої цінності;
– виховання добродійності, як основоположної якості;
– розвитку потреби у свідомій добродійній діяльності;
– виховання почуття за здійсненні вчинки;
– формування готовності до взаємодії в умовах добродійної діяльності [2, с. 24].

Створення системи добродійної діяльності передбачає врахування внутрішніх закономірностей розвитку особистості та створення ситуацій, які б спричинили внутрішню боротьбу дитини поки вона сама не прийде до оптимального морально-етичного рішення.

Добродійна діяльність передбачає використання ситуацій, що спонукають дітей до прояву доброти, позитивної мотивації добродійних вчинків, партнерських взаємин; збагачення власного практичного досвіду культури взаємин на основі одержаних ними знань, умінь, навичок.

Якщо такі добродійні ситуації викликають у дитини задоволення, то формується її культурна, добродійна спрямованість. Педагогічна система добро-

дійної діяльності характеризується розмаїттям елементів добродіяння єдиних за своєю сутністю, але відмінних у формах та видах [4, с. 24].

Висновки з даного дослідження. Таким чином слід зазначити, що у процесі формування добродійності дітей дошкільного віку, значна роль відводиться педагогу. Володіючи такими професійними і людськими якостями, як доброзичливість, толерантність, товариськість, співпереживання, прагнення зрозуміти іншу людину, педагог під час навчально-виховного процесу формує у дитини культурну, добродійну спрямованість, спонукає до прояву доброти, позитивної мотивації добродійних вчинків.

Література:

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навч. посібник / Г. П. Васянович – Київ: Академвидав, 2011. – 254 с.
2. Воротбіт В. В. Сутність духовно-морального виховання школярів / В. В. Воротбіт // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 15(68). – С. 23-24.
3. Гавриш І. І. Виховання культури взаємин молодших школярів у добродійній діяльності: автореф. дис. На здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук: 13.00.07 / Гавриш І. І.; М-во освіти і науки України, Уманський держ. Пед. ун-т ім. П. Тичини. – Умань, 2015. – 20 с.
4. Гавриш І. І. Забезпечення системності в організації добродійної діяльності як передумова виховання культури взаємин молодших школярів / І. І. Гавриш // «Молодий вчений» / Педагогічні науки. – 2015 – № 4 – С. 23-24.
5. Іваниця Г. А. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України**.** Серія: Педагогічні науки: Генеза становлення ідеї гуманізму та добродіяння у вітчизняній гуманістичній педагогіці. Г. А. Іваниця – Вінниця, 2015. – № 1.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

Кіш Н. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Ужгородський національний університет

Канюк О. Л.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов, завідувач кафедри іноземних мов
Ужгородський національний університет
м. Ужгород, Україна

Загальні питання реалізації культурологічного підходу в освітньому процесі, його системоутворююча роль подана в працях В.І. Андрєєва, Ю.О. Бєльчикова, Є.В. Бондаревської, О.О. Кірсанова, О.Н. Ростовцева, В.О. Сластеніна, Н.Є. Щуркової та ін [1].

Поняття «культурологія» виникло в науковому середовищі не випадково і відображає об'єктивну потребу в заповненні деякого «вакууму» знань про культуру в гуманітарній та соціальній сферах [2, с. 121–127].

Культурологічний підхід можна визначити як практико-орієнтований інструмент комплексного осмислення «функціонування соціокультурного досвіду», який має істотне значення для визначення шляхів і тенденцій розвитку міжкультурної компетенції майбутнього фахівця [3]. Якщо говорити про цей підхід як теоретико-прикладну область у сфері мовної педагогіки, то він набуває додатково цілий ряд соціально – педагогічних функцій.

По-перше, культурологічний підхід забезпечує вивчення загальнотеоретичних основ розвитку полікультурної мовної особистості студента в процесі досліджуваних мов, культур і цивілізацій.

По-друге, він концентрує увагу на ціннісно-орієнтаційний зміст культурознавчої освіти засобами мов, які вивчаються.

По-третє, він дозволяє визначати принципи культурознавчої освіти засобами мов, які вивчаються, з урахуванням соціокультурного контексту їх вивчення і навчання їм.

По-четверте, культурологічний підхід дозволяє звернутися до проблем відбору культурологічного матеріалу для навчальних цілей, його структурування для різних освітніх контекстів і розробки технології експертної оцінки культурознавчого наповнення навчальної літератури.

Якщо розглядати культурологічний підхід у контексті освітньої практики, то він збагачує професійно-педагогічні функції сучасного педагога. Н. В. Кузьміна [4] виділяє в структурі професійно-педагогічної діяльності п'ять осно-

вних функцій: *гностичну (пізнавальну), конструктивну, комунікативну, інформаційну, організаційну.*

Яке ж місце культурологічного підходу в системі мовної освіти? В.В. Сафонова в зв'язку з цим використовує поняття культурознавчого наповнення навчальних програм і навчальної літератури з іноземної мови [5, с. 18]. Автор зупиняється на деяких істотних відмінностях між культурознавством як однієї з областей культурологічного знання і культурознавства як теоретико-прикладної області мовної педагогіки.

Якщо розглядати культурознавство як одну з культурологічних наук, то це така галузь наукового знання, яка на контрастивно-порівняльній основі вивчає:

– спосіб життя і варіативність стилів життя країн у культурних спільнотах;

– соціокультурний портрет країн, їх народів і мов, які функціонують у різних культурних спільнотах;

– ціннісно-смислові аспекти духовної, фізичної і матеріальної культури спільнот, які досліджуються;

– історико-культурний фон і особливості історичної етнічної пам'яті;

– культурну спадщину, культурну ідентичність і ментальність досліджуваних народів;

– соціокультурні аспекти комунікативної поведінки членів культурної спільноти;

– соціокультурні норми поведінки в умовах міжкультурної комунікації.

Якщо ж говорити про культурознавство як про теоретико-прикладну область у сфері мовної педагогіки, то воно набуває цілий ряд додаткових соціально-педагогічних і методичних функцій. В.В. Сафонова [5] виділяє наступні функції:

– вивчення загальнотеоретичних основ розвитку полікультурної мовної особистості того, хто навчається в процесі співвивчення мов, культур і цивілізацій;

– концентрація на ціннісно-орієнтаційний зміст культурознавчої освіти засобами мов, які вивчаються і дослідження діапазону соціалізується впливу іншомовного навчального спілкування;

– визначення принципів культурознавчої освіти засобами досліджуваних мов із урахуванням соціокультурного контексту;

– звернення до проблем відбору культурознавчого матеріалу для навчальних цілей, його методичного структурування для різних освітніх контекстів і розробки технології експертної оцінки культурознавчого наповнення навчальної літератури.

У свою чергу відзначимо, що саме в мовній педагогіці можна звернутися до проблем побудови багаторівневої моделі культурознавчої освіти – самоосвіти, а також технологій соціокультурного освіти засобами іноземних мов.

Таким чином, культурологічний підхід виступає засобом реалізації культурознавчої освіти, завданнями якого при навчанні іноземних мов є:

– розвиток культури сприйняття сучасного багатомовного світу;

– комплексний двомовний та полікультурний розвиток мовної особистості студентів;

– розвиток у студентів поліфункціональної соціокультурної компетенції, що допомагає їм орієнтуватися у досліджуваних типах культур; у стратегіях соціокультурного пошуку в незнайомих культурних спільнотах; у виборі культурно прийнятних форм взаємодії з людьми в умовах сучасного міжкультурного спілкування;

– розвиток культури систематизації та інтерпретації фактів;

– розвиток умінь опису рідної культури в термінах, зрозумілих для членів міжнародних співтовариств;

– навчання технологіям захисту від культурного вандалізму, культурної асиміляції, культурної дискримінації;

– створення умов для культурної творчості.

Досягнення цих завдань забезпечується використанням таких принципів, як дидактичної культуровідповідності, діалогу культур і цивілізацій, домінування методично прийнятних проблемних культурознавчих завдань. На закінчення вважаємо за доцільне висловити свою згоду з думкою В.В. Сафонової [6] про те, що, крім позитивних тенденцій у розвитку мовної освіти в нашій країні, слід враховувати і негативні тенденції, як, наприклад, перенасичення ринку навчальної літератури, для якої характерно: занурення студентів у світ культурних стереотипів, багато з яких формують у них спотворене уявлення про культурне співтовариство, де функціонує досліджувана ними мова, і які навряд чи можуть створити культурознавчу основу для міжкультурного спілкування; країнознавча замкнутість культурного простору, що моделюється за допомогою тієї чи іншої навчальної літератури; відсутність будь-якого орієнтування і опора на рідну культуру, в результаті чого власне культурне співтовариство стає «дидактичним ізгоєм» в умовах іншомовного спілкування; відхід від ціннісного сенсу культурних явищ; методичний примітивізм в організації навчальної діяльності студентів під час роботи з країнознавчим матеріалом і відсутність будь-яких методичних орієнтацій на навчання технології вивчення культури і створення дидактичної основи.

Література:

1. Павлова Л. П. Исследование влияния игровой учебной деятельности на формирование межкультурной компетенции студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Павлова Лариса Петровна. – Ставрополь, 2004. – 176 с.

2. Флиер А.Я. Современная культурология: объект, предмет, структура // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С. 121– 127.

3. Коваленко О. Ю. Культурологічний підхід при формуванні міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземних мов студентами-економістами /

О. Ю. Коваленко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Перекладознавство та міжкультурна комунікація. – 2016. – Вип. 2. – С. 83-86. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ nvxdupmk_2016_2_19.

4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172с.

5. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 18.

6. Сафонова В.В.Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж: Изд-во Истоки, 1996. – 237с.

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМНОЇ ЯКОСТІ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ З ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ В УНІВЕРСИТЕТІ

Кононенко Н. В.
кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри дошкільної педагогіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна

Упродовж останніх десятиріч XX – початку XXI сторіччя однією з загальних проблем вищої професійної освіти, зумовлених розвитком суспільства, визнано приведення її змісту, цілей і способів опанування у відповідність з потребами і викликами сучасної практичної діяльності людини. Вперше виголошена і окреслена у доповідях членів Римського клуба, обговорювана на численних форумах міжнародного і національного рівнів, ця проблема в контексті вищої професійної педагогічної освіти актуалізує питання пошуку напрямів і ефективних засобів подолання недоліків і суперечностей упорядкування змісту освіти за предметним принципом.

За чинною практикою, будь-яка професія, що опановують майбутні фахівці в навчальному процесі вищої школи, представлена багатьма навчальними предметами, кожен з яких концентрує увагу на усвідомленні окремих фрагментів майбутньої професійної діяльності. Натомість такий підхід в організації змісту навчання майбутніх педагогів не забезпечує формування в них цілісного уявлення про предмет їх професійної діяльності, способи і механізми її функцій в межах системи дошкільної освіти, яка, в свою чергу, існує як певний елемент більш складної системи суспільного виробництва і впливає на його розвиток. За цих обставин оволодіння професією у свідомості майбутніх фахівців відбувається поза осмислення її соціальної природи і суспільного призначення як неупорядкований набір не пов’язаних між собою і реальною

практичною діяльністю фактів, понять, теорій, концепцій, методик тощо. Відтак, знання, що формуються в процесі теоретичної і практичної підготовки майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі, мають формальний характер і за своєю якістю мало зорієнтовані на подальше пряме використання у професійній діяльності.

Аналітичний огляд навчальних планів, за якими відбувається підготовка в педагогічних університетах України майбутніх педагогів для системи дошкільної освіти, засвідчує, що сьогодні вона складається з понад п'ятнадцяти нормативних і десяти елективних навчальних дисциплін. Усі вони, кожна окремо, висвітлюють визначені фрагменти розвитку і виховання дітей раннього і дошкільного віку в умовах дошкільного навчального закладу і сім'ї, навчають майбутніх педагогів педагогічних понять для позначення педагогічних явищ і правилами їх використання. Проте, незважаючи на високу насиченість змісту професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільної освіти різноманітною інформацією, що висвітлює окремі фрагменти педагогічного процесу, наявність яких є обов'язковими для практичної діяльності, у їх свідомості вона віддзеркалюється у вигляді багатьох, не пов'язаних між собою напрямів виховної (фізичне, розумове, моральне, естетичне, екологічне, валеологічне і т.ін.) і освітньої роботи з дошкільниками. При цьому система базових педагогічних понять, за допомогою яких описується зміст і послідовність дій педагога з дошкільної освіти в організації навчання і виховання дітей дошкільного віку, сприймається і запам'ятовується в якості формального набору визначень, що не мають прямого відношення до практичної роботи.

Експериментально було виявлено, що у майбутніх педагогів з дошкільної освіти у свідомості не створюється цілісний образ їхньої професійної діяльності – реальний, динамічний процес педагогічно доцільної і цілеспрямованої взаємодії двох і більше суб'єктів, що складається із визначеної кількості обов'язкових елементів, які функціонують за визначеними правилами і піддаються внутрішньому і зовнішньому впливу (нормативні акти, державні освітні стандарти і програми, культурні і освітні потреби, цінності, що домінують у суспільстві, сім'ї, особистості тощо) [1]. Фрагментарність, розрізненість таких уявлень у свідомості майбутніх фахівців з дошкільної освіти негативно позначається на якості їх практичної професійної діяльності, її ефективності та можливості інноваційного розвитку.

У дослідженні подолання зазначених недоліків розглядалось у контексті формування у майбутніх педагогів з дошкільної освіти системної якості професійно-педагогічних знань на засадах оптимізації змісту за принципом інтеграції навчальних дисциплін [2].

Уточнимо, що інтеграція у загальному розумінні є об'єднання, взаємопроникнення в єдине ціле розрізнених елементів, фрагментів або частин. При цьому вважається, що «ціле» завжди має більше властивостей і переваг порівняно з розрізненими елементами. За визначенням В. Безрукової [3], педагогічна інтеграція уявляє собою встановлення зв'язків і відношень між явища-

ми, що пізнаються, педагогічними засобами і заради педагогічно обумовлених цілей. Такою ціллю стає відновлення природної цілісності об'єктів пізнання на підставах подолання їх штучного поділу на фрагменти за навчальними предметами.

Процес інтеграції навчальних предметів, що входять до нормативної складової професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільної освіти до педагогічної діяльності відбувався за двома етапами. Перший етап був підготовчим і складався з визначення мети інтеграції, вибору об'єкта інтеграції та його елементів, уточнення кола категорій і понять, що описують об'єкт інтеграції і його найбільш важливих системних характеристиках і властивостях.

Результатом цього етапу було створення моделі професійної діяльності педагога з організації та забезпечення педагогічного процесу з виховання і навчання дітей дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі та сім'ї. Її створення дозволяло уточнити і конкретизувати внесок змісту кожного навчального предмета у створення в свідомості майбутніх фахівців з дошкільної освіти цілісного образу професійної діяльності, її цілей, завдань, засобів і інструментів здійснення, чинників розвитку тощо.

Другий етап полягав у виборі і розробці дидактичних засобів, що забезпечують формування у майбутніх педагогів з дошкільної освіти системної якості професійно-педагогічних знань. До їх складу було включено аналітичну роботу з навчальними текстами, довідковими матеріалами, словниками та енциклопедіями; узагальнення результатів аналітичної роботи у вигляді фреймів, схем або таблиць; моделювання ситуацій практичної роботи педагогів з дітьми дошкільного віку із складанням ймовірних прогнозів їх наслідків і можливих варіантів розвитку.

За результатами експериментального дослідження було виявлено, що інтеграція змісту педагогічного професійно зорієнтованого циклу навчальних предметів позитивно впливає на формування у майбутніх педагогів з дошкільної освіти системної якості професійно-педагогічних знань і забезпечує цілісне відтворення у їх свідомості образу майбутньої професійної діяльності, механізмів і способів її здійснення, сприяє усвідомленню соціальної цінності і призначення.

Література:

1. Кононенко Н. В. Методика формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів в процесі підготовки у виші / Н. В. Кононенко // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / [за ред. проф. Анатолія Ситченка]. – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. – Вип. 4(55), грудень 2016. – С. 265–268.

2. Кононенко Н. В. Ефективність методики формування системності професійно-педагогічних знань майбутніх вихователів в процесі підготовки у

виші / Н. В. Кононенко // Педагогічні науки : збірник наукових праць. – Херсон, 2016. – Випуск 72. – С. 85–90.

3. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (Энциклопедический словарь педагога) – Екатеринбург – 2000. Режим доступа: https://refdb.ru/look/2054801-pall.html

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кривошея Т. М.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Любчак Л. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна

Сьогодні, в умовах економічної, політичної, культурної глобалізації, вектор освіти в Україні в усіх її ланках, у тому числі і в дошкільній, спрямований на гармонійний розвиток і творчу самореалізацію особистості дитини, що може бути забезпечене за умови гуманізації змісту та цілей дошкільної освіти, використання особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання підростаючого покоління в умовах сучасного освітнього простору ДНЗ.

З огляду на це, важливим є ознайомлення майбутніх вихователів з такими технологіями навчання і виховання дітей дошкільного віку, які б сприяли максимальному врахуванню особливостей кожної дитини, гармонізації індивідуальних відмінностей, активізації особливих, своєрідних, притаманних лише цій дитині ресурсів, які б допомогли їй реалізувати свій природний потенціал. На нашу думку, педагогічно доцільним в цьому аспекті вважаємо використання таких сучасних технологій формування елементарних математичних уявлень: технології формування логіко-математичної компетентності дітей 3-6 років Лариси Зайцевої; пізнавально-ігрових комплексів Валентини Позднякової; технології ігрової логіки (Т.М.Маценко і Н.О.Мазун); технології розвитку творчої особистості Г.Альтшуллера (ТРВЗ); технології саморозвитку

Марії Монтессорі та її дидактичних матеріалів щодо формування елементарних математичних уявлень; технологій розумового розвитку дошкільнят (креативно-інтелектуального тренінгу І.А. Барташнікової та О.О. Барташнікова та розвивальних ігор Бистрових); ігрових технологій, в основі яких лежить оперування елементарними математичними поняттями (технології розвитку логічного мислення Золтана Дьєнеша; технології кольорових чисел Кюізенера; розвивальних ігор В.Воскобовича; розвивальних ігор Нікітіних) та іншими.

В основі даних технологій формування елементарних математичних уявлень – формування логіко-математичної компетентності дошкільників. В Базовому компоненті дошкільної освіти зазначено, що «компетентність у логіко-математичній діяльності засвідчується певною зрілістю розумової діяльності дитини дошкільного віку, її здатністю розмірковувати, аналізувати, порівнювати, робити певні узагальнення, обчислювати, класифікувати, упорядковувати висловлювання, висувати елементарні гіпотези тощо» [1].

Зупинимось детальніше на деяких технологіях. Технологія формування логіко-математичної компетентності дітей 3-6 років Лариси Зайцевої ґрунтується на сучасних наукових підходах (діяльнісному, компетентнісному, індивідуально-диференційованому) і забезпечує оволодіння кожною дитиною математичними знаннями, умінням розв’язувати навчальні та практичні задачі. Автором розроблено посібники та робочі зошити для дошкільнят [3; 4]. У посібниках подаються профільні програми (для дітей 4-го, 5-го, 6-го років життя), які реалізують вимоги Базового компонента дошкільної освіти України. Навчально-методичні посібники та робочі зошити є системою роботи з формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. Зберігаючи наступність, вони доповнюватимуть один одного. Матеріал, вміщений у зошитах, сприяє розвитку в дітей пізнавального інтересу до математики та навчально-пізнавальної діяльності в цілому, розвитку мислення, формуванню знань про числа й цифри, величину предметів, форму, час, простір, вимірювання. Окрім цього, вихователі мають чудову можливість спілкуватися з дітьми та виховувати їх, спираючись на пізнавальний і етичний зміст навчальних та практичних ситуацій.

Посібник містить розгорнуті конспекти занять двох рівнів (базового та високого), що надає можливості скласти програму розвитку кожного вихованця. Відповідно до занять посібника в зошиті пропонуються завдання для самостійної роботи дітей. На кожному аркуші зошита міститься по два завдання: угорі – з Ромашкою – для дітей базового рівня розвитку (достатній та середній), унизу – з Бджілкою – для дітей високого рівня. Зорієнтуватись, яке завдання на кожному занятті має виконувати дитина – з Ромашкою чи Бджілкою – допомагає закладка, заздалегідь приготовлена вихователем. Використання зошита знімає незручність зміни карток різного рівня складності в ході заняття. Для дітей, яким важко зосередитися на одному завданні, врахована можливість розрізати зошити на окремі картки.

У всьому світі широко відома технологія Кюізенера, яка розроблена бельгійським математиком Д. Кюізенером і використовується педагогами різних країн в роботі з дітьми, починаючи з молодших груп дитячого садка і закінчуючи старшими класами школи. Палички Кюізенера називають ще кольоровими паличками, кольоровими числами, кольоровими лінієчками, рахунковими паличками. Основні особливості цього дидактичного матеріалу – абстрактність, універсальність, висока ефективність [2]. Палички Кюізенера – багатофункціональний математичний посібник, який дозволяє «через руки» підвести дітей до розуміння різних абстрактних понять. З математичної точки зору палички – це множина, на якій легко демонструються відношення еквівалентності і порядку. Палички Кюізенера як дидактичний засіб повною мірою відповідають специфіці і особливостям елементарних математичних понять, що формуються у дошкільників, а також їхнім віковим можливостям, рівню розвитку дитячого мислення, в основному наочно-дієвого і наочно-образного. Робота з паличками дозволяє перевести практичні, зовнішні дії у внутрішній план, створити повне, виразне і в той же час достатньо узагальнене уявлення про предмет. За допомогою «кольорових чисел» дітей легко підвести до усвідомлення співвідношень «більше – менше», «більше на… – менше на...», познайомити з транзитивністю як властивістю відношень, навчити ділити ціле на частини і вимірювати об’єкти, показати їм деякі прості види функціональної залежності, потренувати їх в запам’ятовуванні складу числа з одиниць і двох менших чисел, допомогти опанувати арифметичні дії додавання, віднімання, в подальшому множення і ділення тощо.

Ще однією з технологій, яка сприяє успішному формуванню логіко-математичної компетенції дітей дошкільного віку, є пізнавально-ігрові комплекси Валентини Позднякової. Запропонована технологія здатна забезпечити активність особистості дитини у пізнанні математики через образні форми засвоєння елементарних математичних понять, інтеграцію математики з різними видами діяльності та способами навчання, які притаманні дошкільному періоду життя [5].

В.В. Поздняковою розроблена процесуально-описова частина методичної системи (алгоритм дій вихователя певної вікової групи при навчанні дітей, сукупність мети, змісту, прийомів, засобів для досягнення результатів навчання за варіативною структурою побудови освітнього процесу, за демократичною моделлю спілкування). Автором розроблено такі форми організації навчання дошкільників як ігрові комплекси (для дітей 4-5 року життя), пізнавально-ігрові комплекси (для дітей 6-7 року життя). Вони проводяться з підгрупою дітей (10-12 чоловік) від 15 до 25 хвилин 1 раз на тиждень. З другою підгрупою дошкільників працює спеціаліст (інструктор з фізичної культури, музичний керівник тощо) або діти граються під контролем помічника вихователя. Можна організувати роботу і з «малою групою» (4-6 дітей), проводити парне, взаємне навчання, індивідуалізувати освітній процес. Структура ігрових (пізнавально-ігрових) комплексів представлена іграми для розвитку пі-

знавальних процесів. Замість традиційних вступної та заключної частин плануються вправи та ігри для розвитку уяви, уваги, пам'яті, мовлення, мислення. Більшість ігрових комплексів мають постійну структуру: 4-5 логічно пов'язаних ігор. Іншу структуру мають (пізнавально-ігрові) комплекси, які розроблені за сюжетом казок, подорожей, у вигляді конкурсів.

Зміст комплексів є своєрідною інтеграцією математичних ігор та елементів психогімнастики, вправ для розвитку пізнавальної сфери, музично-ритмічних пауз, конструювання, схематичного малювання та моделювання проблемних і життєвих ситуацій. Чергування різних за видом та складністю завдань, казкові сюжети, хвилини активного відпочинку активізують інтерес дітей до пізнання математики.

Отже, ознайомлення майбутніх вихователів із технологіями формування елементарних математичних уявлень сприяє підготовці фахівців, які зможуть створити розвивальне середовище для особистісного зростання кожної дитини, розкрити перед нею засоби і способи пізнання навколишнього світу, сформувати основи особистісної культури і водночас основи культури пізнання, розвинути логічне і творче мислення, зможуть сформувати елементарну математичну компетентність.

Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Авт. кол-в: А.М. Богуш, Г.В. Бєлєнька, О.Л. Богініч, Н.В. Гавриш та ін. – К., 2012. – 26 с.

2. Загальнотеоретичні основи природничо-математичної освіти дітей дошкільного віку: навчальний посібник для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / Автор та укладач А.В. Сазонова. – К. : Слово, 2010. – 248 с.

3. Зайцева Л.І. Математична скринька: Робочий зошит для дітей 4-5 років / Л. І. Зайцева. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. – 76 с.

4. Зайцева Л.І. Формування логіко-математичної компетентності дітей 5-го року життя : навчально-методичний посібник / Л. І. Зайцева. – Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. – 163 с.

5. Позднякова В.В. Розвиток логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку. Пізнавально-ігрові комплекси / В.В. Позднякова. – Х. : Вид.група «Основа», 2011. – 349 с.

ТЕХНОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ

Мартинець Л. А.
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та управління освітою
Донецький національний університет імені Василя Стуса
м. Вінниця, Україна

Для реалізації процесу управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів нами розроблено та впроваджено в практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів технологію управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Ураховуючи те, що саме поняття «технологія» є багатогранним та використовується в різних сферах, обґрунтувати саме впровадження тієї чи іншої технології управління, здійснити її вибір неможливо без визначення сутності та змісту технології управління. У загальному сенсі технологією називається будь-який засіб перетворення початкових матеріалів для отримання бажаних результатів [2]. Такий засіб передбачає застосування наукового знання у практичних цілях.

Що стосується технології управління, то саме слово «технологія» (від грец. techne – «мистецтво, ремесло, наука» + logos – «поняття, вчення») означає «сукупність знань про способи і засоби проведення виробничих процесів» [7, с. 688]. Підходи до тлумачення поняття «технологія управління» мають такі складові, як процес, послідовність дій, методи, операції, процедури, інструменти.

Оскільки зміст поняття «технологія управління» є багатогранним, то це свідчить про неоднозначне його розуміння. Так, О. Василенко вважає, що технологія управління – це «безперервний творчий процес підтримки сталого режиму функціонування системи шляхом прийняття й реалізації господарських рішень» [1, с. 237].

Н. Ракша вважає, що технологія управління – це «певний порядок здійснення процесу управління, який обумовлює послідовність та умови прийняття управлінських рішень і визначає найефективніші методи та інструменти їх впровадження на практиці» [6, с. 86].

І. Кузнєцова описує технологію управління, як «сукупність формалізованих знань про виконання процесу управління, що містить вимоги щодо кваліфікації управлінського персоналу та опис методів отримання й перетворення вхідної інформації про стан зовнішнього середовища і стан об’єкта управління в управлінські впливи для досягнення цілей підприємства» [3, с. 59].

У свою чергу, Е. Смирнов стверджує, що технологія управління – це «послідовність виконання управлінських функцій (планування, організації, моти-

вації, контролю), методів і процесів управління з метою оптимізації управлінського впливу для досягнення загальних та конкретних цілей організації» [8].

В. Мосейко визначає технологію управління як «сукупність взаємопов'язаних управлінських процедур, спрямованих на обґрунтування, розробку, приймання й виконання управлінських рішень» [5, с. 90].

О. Лебідь наголошує, що під технологією управління розуміють «сукупність взаємопов'язаних операцій, що утворюють процедури та спрямовані на належне виконання управлінських функцій, що забезпечується використанням спеціальних методів, інструментів, пристроїв» [4, с. 302].

Зарубіжні вчені, такі, як Д. Хей і Д. Морріс, трактують технологію як «інформацію, яка специфікує технологічний процес» [9, с. 284].

Аналізуючи думки різних учених, можна зробити висновок, що в поняття «технологія управління» включають різну сукупність елементів, таких, як: мотивація, знання, дії, операції, методи, процес, результат. Складові поняття технологія управління мають бути взаємопов'язаними, розкривати всі характерні ознаки, включати засоби, методи та інструменти, за допомогою яких здійснюється процес управління.

Для технології управління важливо визначити послідовність етапів чи компонентів технології. У розробленій технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів умовно виділяємо чотири послідовних етапи (компоненти) технологічного процесу: мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний. Охарактеризуємо названі етапи послідовно.

Метою *мотиваційно-ціннісного* етапу є розвиток у вчителів ціннісного усвідомлення необхідності цілеспрямованого професійного розвитку.

Завдання етапу: сприяння формулюванню мети (цілей, програм) професійного розвитку; розвиток потреби в досягненні мети (щодо професійного розвитку), інтересу (спрямованості) до розвитку й реалізації в професійній діяльності, пізнавальної мотивації, професійної мотивації, мотивації досягнення успіху, ціннісних орієнтацій на професійний розвиток; розвиток усвідомлення особистісного сенсу та значущості професійного розвитку.

Для розв'язання завдань мотиваційно-ціннісного етапу технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів використовували такі методи: різноманітні ситуації, проблемні завдання; імітаційні ігри; розв'язання педагогічних ситуацій, бесіди тощо.

Результатом етапу має стати сформоване бажання педагогів займатися професійним розвитком; усвідомлення наявності (чи відсутності) умінь професійного розвитку; прийняття рішення про необхідність професійного розвитку.

Метою *професійно-когнітивного* етапу є активна теоретична підготовка педагогів, підвищення рівня професійно спрямованих знань і знань про професійний розвиток, володіння проектувальними знаннями й уміннями.

Завдання етапу: сприяння розвитку системності та глибини фахових знань; підвищення рівня володіння психолого-педагогічними та методичними знан-

нями; набуття знань про основи професійного розвитку, про методи, прийоми і форми професійного розвитку; розвиток логічного та критичного мислення.

Зміст відображено в навчальній програмі, зокрема, «Управління професійним розвитком учителів» тощо.

Для розв'язання завдань професійно-когнітивного етапу технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів використовували такі методи: проблемний виклад, аналіз ситуацій тощо, форми: лекції, практичні, самостійна робота, індивідуальні консультації.

Результат етапу – визначення мети щодо професійного розвитку; розробка програми професійного саморозвитку.

Метою *операційно-діяльнісного* етапу є розвиток у вчителів практичних умінь і навичок щодо професійного розвитку; розвиток індивідуально-психологічних якостей, важливих для професійного розвитку й професійної діяльності загалом (трансформація знань, умінь, навичок в досвід професійного розвитку, вдосконалення).

Завдання етапу: спрямування діяльності вчителів на професійний розвиток; розвиток пізнавальної і творчої активності педагогів, уміння проектувати власний професійний розвиток, оволодіння навичками самоорганізації (цілепокладання, планування діяльності); оволодіння методами й прийомами професійного розвитку; розвиток комунікативних умінь; позитивної «Я-концепції», упевненості в собі, цілеспрямованості, наполегливості, емоційної стійкості; емоційно-вольової саморегуляції, вольового самоконтролю, самодисципліни, самоорганізації; здатності до ефективного самоуправління; відповідальності за власний професійний розвиток.

Для розв'язання завдань операційно-діяльнісного етапу технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів використовували такі методи й прийоми: аналіз професійних ситуацій, вправи, рольові й ділові ігри, моделювання ситуацій, укладання портфоліо тощо, форми: індивідуальні консультації, тренінг професійного розвитку, науково-дослідна робота.

Результатом етапу є реалізація програми професійного саморозвитку.

Метою *рефлексивно-оцінювального* етапу є розвиток спрямованості вчителів на самоаналіз, самооцінку власного професійного розвитку, закріплення на практиці нових способів дій щодо професійного розвитку.

Завдання етапу: розвиток рефлексивних умінь у пізнавальній діяльності (самоспостереження, самоаналіз), адекватності самооцінки власних здібностей і якостей, рефлексії власної професійної діяльності, адекватності самооцінки власної готовності до професійного розвитку, а також розвиток умінь самодіагностики, самоаналізу, самооцінки.

Для розв'язання завдань цього етапу технології управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів використовували такі методи: самостійні творчі завдання, навчально-дослідні завдання тощо, форми: самостійна робота, науково-дослідна робота, індивідуальні консультації тощо.

Результатом етапу є самодіагностика готовності до професійного розвитку; самоаналіз (уміння аналізувати результати власного професійного розвитку).

Отже, поетапна технологія управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів є поєднанням змісту, принципів, методів, форм, організаційно-педагогічних умов, що забезпечує реалізацію моделі управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів й гарантує досягнення запланованого результату – підвищення оцінки параметрів управління освітнім середовищем професійного розвитку вчителів.

Література:

1. Василенко А. В. Менеджмент устойчивого развития : монография / А. В. Василенко. – К. : Центр учебной литературы, 2005. – 648 с.
2. Козаченко Г.В. Технологізація управлінської діяльності: зміст та призначення / Г.В. Козаченко // Економіка і регіон. – 2016. – № 3. – С. 37-40.
3. Кузнєцова І. Визначення сутності дефініції «Технологія управління» / І. Кузнєцова // Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. – 2009. – № 1. – С. 55–62.
4. Лебідь О. В. Обґрунтування вибору напрямку впровадження технологій управління / О. В. Лебідь // Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг : зб. наук. праць / Харк. держ. ун-т харчування та торгівлі ; редкол. О. І. Черевко (відпов. ред.) [та ін.]. – 2012. – Вип. 2 (16). – С. 302–308.
5. Мосейко В. О. Управление по изменениям. Концепция внутрифирменного управления в структурах среднего и малого бизнеса : монография / В. О. Мосейко. – Волгоград : Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2001. – 464 с.
6. Ракша Н. В. Роль інноваційних технологій в управлінні підприємством / Н. В. Ракша // Інноваційна економіка. – 2012. – № 9 (35). – С. 86–89.
7. Словарь иностранных слов / под ред. И. В. Ляхина и Ф. Н. Петрова. – 4-е изд. – М. : Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1954. – С. 688.
8. Смирнов Э. А. Управленческие технологии как объект функционального аудита [Электронный ресурс] / Э. А. Смирнов. – Режим доступа : http://www.cfin.ru/press /management/1998-6/10.shtml.
9. Хэй Д. Теория организации промышленности : в 2-х т. / Д. Хэй, Д. Моррис ; пер. с англ. под. ред. А. Г. Слуцкого. – СПб. : Экономическая школа, 1999. – Т. 2. – 592 с.

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ МЕДИЧНОЇ ГАЛУЗІ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Сікорська О. О.
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри суспільних наук
Одеський національний медичний університет

Орду К. С.
аспірант
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського,
викладач кафедри суспільних наук
Одеський національний медичний університет
м. Одеса, Україна

Актуальність дослідження. У зв'язку із розвитком галузі сімейної медицини актуальною є оптимізація системи викладання для студентів медичних вищих навчальних закладів цього напрямку з метою підвищення рівня інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів.

Мета даної статті – проаналізувати шляхи та методи формування інформаційно-комунікативної компетентності, зокрема в рамках викладання курсу фахової української мови.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – методика формування комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів.

Стан розробленості теми. Інформаційне суспільство та процеси інтеграції освітньої системи України до європейської – формують запит на дослідження компетентностей у різних професійних сферах. Тому в Україні з'являються наукові розвідки з даної проблематики. Зокрема, широко представлені аспекти комунікаційної підготовки майбутніх педагогів: наприклад, І.В. Володько проаналізував особливості формування інформаційно-комунікативної компетентності фахівців фізичного виховання і спорту [1]; Л. Дзюба-Шпурик досліджувала готовність вчителів молодших класів до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікативними технологіями [2], а Г.М. Федорук – умови формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх вчителів технологій [3]. Професійна комунікативна компетентність іноземних студентів технічних ВНЗ – у фокусі дисертаційного дослідження А.М. Приходько [4]. Також у працях українських науковців знайшла відображення і потреба впровадження технологій комунікаційного розвитку в медичній сфері. О.Б. Наливайко у дисертаційному дослідженні розглянула проблему профе-

сійної культури майбутніх сімейних лікарів, де опосередковано висвітлює аспекти комунікативної компетентності [5]. Найбільш близькою до піднятої нами теми є робота Н.В. Лобач, присвячена формуванню інформаційно-аналітичної компетентності студентів-медиків [3].

У вітчизняному науковому просторі найбільш розповсюдженим є визначення інформаційно-комунікативної компетентності, запропоноване О. Спіріним. Відповідно до нього інформаційно-комунікативна компетентність – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі [6]. Воно вписується і в понятійну систему нашого дослідження. Компетенціями, відповідно, будемо вважати складові компетнтності, «характеристики спеціаліста, що базуються на єдності знань, професійного досвіду та поведінки відповідно до цілей та ситуацій» [цит. за 4, с. 14]. У даній статті пропонується розгляд формування інформаційно-комунікативної компетентності у світлі мовної підготовки майбутніх лікарів сімейної практики. Окреслено основні цілі навчання. Мовний портрет лікаря – це частина його професійного іміджу, одна з важливих передумов довіри до нього. Вислухати, зрозуміти, дати адекватну відповідь і пораду, проявити співчуття, правильно налаштувати людину (адже від емоційно-психологічного стану також залежить успіх у лікуванні) – така місія лікаря. Без здатності до емпатії виконати її проблематично. Під час викладання української мови в медичних ВНЗ не варто нехтувати виховним потенціалом слова. Через тексти духовним потенціалом відбувається актуалізація загальнолюдських гуманістичних принципів і залучення майбутніх медиків до цінностей, притаманних українській культурі.

Висновки. Таким чином, успішне формування інформаційно-комунікативної компетенції можливе за дотримання певних умов. По-перше, це організація навчального процесу у вищому медичному навчальному закладі за принципом системності та контекстуальності: освітня практика, за якої дисципліни засвоювались ізольовано, без єдиної концепції виховання кваліфікованого спеціаліста, вичерпала себе. Провідну роль у навчанні відіграє сам студент: від його максимальної активності залежить рівень здобутих навиків та вмінь. По-третє, технологія формування комунікативної компетентності базується на комбінуванні традиційних та новітніх методів викладання. У відборі та створенні методів і технологій провідна роль творчого потенціалу викладача. Змістове наповнення навчання включає: профільні знання, соціально орієнтовані та гуманітарні знання, аксіологічні установки.

Література:

1. Володько І.В. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Володько Ігор Володимирович. – К., 2016.

2. Дзюба-Шпурик Л. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів з інформаційно-комунікативними технологіями : дис. канд. пед. наук / Дзюба-Шпурик Леся Григорівна. – Полтава, 2016. – 290 с.

3. Лобач Н.В. Формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів в освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу : дис. . спец. канд. пед. наук / Лобач Наталія Вячеславівна. – Полтава, 2016. – 234 с.

4. Наливайко О.Б. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки : дис. канд. пед. наук / Наливайко Ольга Борисівна. – Вінниця, 2016. – 286 с.

5. Приходько А.М. Формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук / Приходько Альона Михайлівна. – Харків, 2016. – 287 с.

6. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформативні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителів інформатики // Інформаційні технології та засоби навчання. – 2009. – № 5(13).

7. Федорук Г.М. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук / Федорук Галина Миколаївна. – Вінниця, 2015. – 259 с.

КОМПЕТЕНТНІСТНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ БОРТПРОВІДНИКІВ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦЯ

Радзівілова І. А.
здобувач кафедри педагогіки та психології професійної освіти
Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна

Професійна підготовка майбутніх бортпровідників в авіаційних навчальних центрах України, що пов’язана з впливом людського фактору на безпеку польоту, визначаючись соціальною, обумовлена вимогами цивілізаційних процесів XXI століття і зміщенням пріоритетів на морально-духовні цінності.

Реалізація сучасних галузевих стандартів підготовки майбутніх бортпровідників, що передбачає єдність і узгодженість структури і змісту фахової освіти для забезпечення оптимального результату, визначає: сформованість у майбутніх бортпровідників інтегрованих умінь кваліфіковано здійснювати професійні обов’язки; здатність налагоджувати міжособистісні контакти, акмеологічний рівень етики й культури спілкування. В той же час в нашому ди-

намічно-синергетичному просторі гостро постає питання про професійну надійність бортпровідників в екстремальних ситуаціях, удосконалення компонентів професійної компетентності бортпровідників як складової частини їх надійності.

Як засвідчує практика, інтеграція загальноосвітніх, професійно-орієнтованих та спеціальних предметів професійної підготовки майбутніх бортпровідників ще не стала нормою і звичним явищем для навчальних центрів, які здійснюють підготовку означених фахівців. У зв'язку з цим можна вважати, що питання міждисциплінарної інтеграції фахових наук у сучасній професійній освіті залишається актуальним і перебуває на етапі становлення.

Дослідники цієї проблеми (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Е. Лузік, М. Михальченко, В. Доманський, Дж. Хопкінс, У. Трейсі, Р. Харріс) вказують на наявність розриву між гуманітарною та технічною школами. Питання формування професійного мовлення майбутніх фахівців у діловій і фаховій сферах є об'єктами інтересів дослідників Л. Барановської та О. Зарічної. Проблеми розвитку комунікативних умінь майбутніх фахівців для здійснення фахово-орієнтованого спілкування в полікультурному середовищі вивчали

Н. Захарчук, А. Паславська, дослідження у галузі професійного вибору авіафахівців булі предметом вивчення Є. Мілеряна, К. Платонова; формування психологічної готовності до діяльності (О. Генов, М. Дяченко, Л. Кандибович); педагогічні основи професійної підготовки авіафахівців (П. Картамишев, Р. Макаров). Проте зазначені дослідження не вичерпують усіх питань формування професійної підготовки майбутніх бортпровідників, що безперечно, актуалізує проблему вдосконалення системи їх професійної підготовки.

Існуючі в науці напрацювання з проблеми професійної підготовки є основою для цілісного дослідження підготовки майбутніх бортпровідників в контексті фахової підготовки та пошуку шляхів ефективного її вирішення. Проте існує ряд суб'єктивних та об'єктивних факторів, які гальмують цей процес через низку невирішених *суперечностей* між: стратегічними напрямами розвитку освіти в Україні та реальним станом фахової підготовки майбутніх бортпровідників в процесі професійної підготовки; потребою в спеціалістах, які володіють навиками професійної комунікації, та традиційною орієнтацією на вузьку професіоналізацію та теоретизованість навчального матеріалу; домінуванням традиційних підходів та необхідністю застосування інноваційних інтегрованих технологій формування професійної підготовки майбутніх бортпровідників.

У цьому контексті прагнення України до світового освітнього простору актуалізує потребу вивчення досвіду організації підготовки майбутніх бортпровідників в процесі фахової підготовки, накопиченого провідними зарубіжними країнами.

Відомо, що бортпровідники є важливим елементом діючої системи авіаційної безпеки на борту повітряного судна для організації безпечної та ефективної евакуації пасажирів з повітряного судна, а також виконання інших, передбачених Керівництвом з експлуатації авіакомпанії, функцій у стандартних та

аварійних випадках. Бортпровідники включаються до складу екіпажу повітряного судна як льотний екіпаж та виконують наступні основні функції:

- забезпечення безпеки пасажирів протягом виконання рейсу;
- якісне обслуговування пасажирів на борту повітряного судна;
- взаємодія з іншими членами льотного екіпажу під час виконання польотного завдання.

Існуюча в авіаційних навчальних центрах України підготовка бортпровідників авіакомпанії, що здійснюється із урахуванням міжнародних та національних вимог щодо організації діяльності цивільної авіації України, включаючи:

- початкову підготовку кандидатів до рядового та інструкторського складу бортпровідників авіакомпанії;
- перепідготовку бортпровідників авіакомпанії на новий тип повітряного судна;
- підготовку до виконання міжнародних польотів;
- підготовку старших бортпровідників;

проводиться з метою набуття бортпровідниками прав та вдосконалення практичних навичок для виконання професійних обов'язків при експлуатації повітряного судна і може здійснюватись за умови затвердження та визнання цих навчальних закладів Державіаадміністрацією. При цьому професійна підготовка бортпровідників включає наступні знання,уміння та навички:

- здатність виконувати професійно дії, що пов'язані із забезпеченням безпеки польоту на певному типі повітряного судна при виникненні аварійної ситуації, пов'язаною з евакуацією пасажирів;
- навички користування аварійно-рятувальним обладнанням, яке знаходиться на борту повітряного судна (рятувальні жилети, надувні плоти, аварійні трапи, основні та аварійні виходи, переносні вогнегасники, кисневе обладнання);
- знання про наслідки, що виникають при польотах на висоті більш 3000 метрів, ознайомлення із фізіологічними явищами, що пов'язані з розгерметизацією літака;
- володіння порядком дій у випадках актів незаконного втручання;
- здатність надавати першу медичну допомогу на борту повітряного судна;
- знання типів небезпечних вантажів, які дозволяються і не дозволяються до перевезення у пасажирській кабіні літака, у відповідності до вимог ICAO;
- знання можливостей та обмежень людини у льотній діяльності.

Сформованість визначених компетентностей інтегрально-знаннієвих; ціннісно-мотиваційних та конструктивно-технологічних в процесі професійної підготовки майбутніх бортпровідників в навчальних центрах України може бути досягнута в системному використанні діяльнісно-синергетичного компетентісного підходів з урахуванням особистісно – психологічних особливостей професійної діяльності майбутніх бортпровідників та їх підготовки в авіаційних навчальних центрах.

Література:

1. ІКАО «Керівництво з навчання членів кабінного екіпажу з урахуванням аспектів безпеки Doc 10002 A/N 502». – 20014
2. Проект Закону України «Про професійну освіту» від 06.10.2015 № 3231 ВР [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/ pls/ zweb2/ webproc4_1?pf3511=56697
3. Лукянова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л. Б. Лукянова; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Ніжин: Лисенко М. М., 2011. – 22, [2] с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма.– М., изд-во Знание, 1996. – 308 с.

ПРИНЦИПИ ДЕРЖАВНОГО КОНТРОЛЮ ЗА ДІЯЛЬНІСТЮ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК ОСНОВНОЇ ФУНКЦІЇ УПРАВЛІННЯ У ГАЛУЗІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Соловей Ю. О.
аспірант кафедри дошкільної освіти
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна

Обов’язковою функцією державного управління у галузі дошкільної освіти є контроль. Про це наголошується у законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про основні засади державного нагляду (контролю) у сфері господарської діяльності», наказах Міністерства «Про затвердження Порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів», «Про затвердження «Примірного положення про порядок звітування керівників дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів перед педагогічним колективом та громадськістю», «Інструкції про ділову документацію в дошкільних закладах»; Положенні про дошкільний навчальний заклад. При цьому контроль є елементом зворотного зв’язку, що дає змогу своєчасно відреагувати на будь-які зміни чи відхилення від запланованого шляху досягнення поставлених цілей розвитку дошкільних навчальних закладів (ДНЗ), а також основних напрямів та видів діяльності закладу виступає за діяльністю дошкільних навчальних закладів [6, с. 9]. Тобто, контроль це процес перевірки та зіставлення фактичних результатів із запланованими або встановленими стандартами [2, с. 135].

Державний контроль за ДНЗ здійснюється Міністерством освіти і науки України, центральними органами виконавчої влади, яким підпорядковані дошкільні навчальні заклади, Державною інспекцією навчальних закладів, районними державними адміністраціями та підпорядкованими їм органами

управління освітою, органами місцевого самоврядування [3, с. 18]. Держаний контроль забезпечує систематичну перевірку діяльності ДНЗ як структурного підрозділу для визнання спроможності здійснювати освітню діяльність.

Оцінюванню результатів діяльності дошкільного навчального закладу підлягають усі суб'єкти та об'єкти управлінського впливу, що створюють певну ієрархію зв'язків освітньої системи. Особливо важливим є реалізація контролю у формі атестації, ліцензування та інспектування на рівні районних, міських і обласних відділів освіти, які безпосередньо взаємодіють із дошкільними закладами [6, с. 9].

Вимоги, які ставляться до різних типів дошкільних навчальних закладів відображені в нормативних правових документах органів управління та регламентуються нормативними правовими документами дошкільної установи [1, с. 10].

Актуальність зазначеної проблеми підтверджують наукові розвідки вітчизняних науковців, які приділяють достатню увагу забезпеченню контролю в освіті та активно досліджують функції державного управління (Л. Бєлова, В. Божинський, В. Гончарук, Д. Дзвінчук, Г. Касьянов, С. Крисюк, О. Поступна, Н. Протасова, О. Сахарук та інші). Загальні аспекти державного контролю за діяльністю дошкільних навчальних закладів розглядають І. Бех, Т. Дем'янюк, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, О. Кононенко та інші.

Науковець І. Михайлик [5] наголошує, що діюча в Україні система контролю за якістю та ефективністю здійснюваної освітньої діяльності залишає значну владу в руках центральних керівних органів. Стає більше зрозуміло, що навчальні заклади повинні нести відповідальність не перед вищими керівними структурами, а перед громадськістю та споживачами [5, с. 355].

Відомо, що державний контроль, як і будь-яка структурна одиниця системи державного управління передбачає наявність певних принципів, дотримання яких забезпечить ефективне управління діяльністю дошкільних навчальних закладів. Принципами державного контролю є закономірності, відносини, взаємозв'язки, керівні засади, на яких ґрунтуються процес управління та здійснюється перевірка. При цьому принципи не повинні сприйматися як постулати. На кожному етапі розвитку суспільства і держави виникає потреба у виокремленні та обґрунтуванні принципів державного контролю за діяльністю ДНЗ [4, с. 37].

А. Гуз [1] виділяє такі принципи державного контролю за діяльністю дошкільних навчальних закладів різних типів:

– стратегічна спрямованість контролю (зосередженість на головних напрямах удосконалення й оновлення освітнього процесу, що пов'язані з річними завданнями);

– цільова, предметна, персональна і тимчасова визначеність контролю (успішною діяльність буде за умови точно визначених: а) мети і завдань контролю; б) предмету контролю; в) складу контролюючої і контрольованої груп; г) терміну контролю);

– системність контролю (розгляд освітнього процесу як цілісної системи, а об'єкт контролюючої діяльності як невід'ємну частину даної системи);

– демократичність і толерантність (зміщення центру ваги з адміністративного контролю на колективні форми контрольної діяльності);

– об'єктивність (інформація, отримана у результаті цілеспрямованих спостережень і як підсумок продуманої системи контролю, повинна бути реальною і об'єктивною);

– позитивний результат здійснюваної перевірки (сприяє створенню позитивних результатів в освітньому процесі, підвищенню якості освітньої діяльності) [1, с. 11–13].

Академік М. Фіцула [7] виокремлює такі принципи державного контролю в управлінні дошкільними навчальними закладами різних типів:

– принцип державотворення (діяльність закладу спрямовується на утвердження і розвиток державності України);

– принцип науковості (урахування під час організації навчально-виховного процесу в начальних закладах досягнень педагогіки, психології, методик викладання навчальних предметів, фізіології, гігієни, кібернетики та інших наук, які дають змогу здійснювати цей процес на наукових засадах);

– принцип цілеспрямованості (постановка перед педагогічним колективом близької, середньої й далекої перспектив, розв'язання конкретних завдань для їх досягнення);

– принцип оптимізації (створення у ДНЗ належних умов для забезпечення його працівникам можливостей для ефективної діяльності);

– принцип ініціативи й активності (наявність цих якостей у керівництва закладу та створення умов для творчих пошуків усіма педагогами);

– принцип об'єктивності в оцінюванні виконання працівниками дошкільного закладу освіти своїх обов'язків (систематичний контроль за діяльністю працівників ДНЗ, об'єктивна оцінка її результатів, гласність і врахування думки педагогічного колективу);

– принцип поєднання колегіальності з персональною відповідальністю (відповідальність завідувача за навчально-виховну діяльність перед державними органами) [7, с. 395–396].

Використання згаданих принципів державного контролю у галузі дошкільної освіти дасть змогу якісно та чітко здійснювати контролюючу функцію задля покращення роботи дошкільних навчальних закладів.

Отже, принципи державного контролю в управлінні дошкільною установою носять об'єктивний характер та мають підкріплюватися ефективною роботою досвідчених фахівців із даної галузі, а дотримання цих принципів державою сприятиме прозорості проведення контролю за діяльністю дошкільних закладів різних типів в Україні.

Література:

1. Гуз А. А. Система контроля в дошкольном учреждении : учебно-методическое пособие / А. А. Гуз. – Минск, 2010. – 178 с.
2. Житко И. В. Планирование работы дошкольного учреждения : пособие [для педагогов дошк. Учреждений] / И. В. Житко. – Минск : Университетское, 2001. – 184 с.
3. Кабінет Міністрів України «Положення про дошкільний навчальний заклад № 305 від 12 березня 2003 р.» // Все для вчителя. – 2011. – № 25–27. – С. 17–18.
4. Мельник А. Ф. Державне управління / А. Ф. Мельник, О. Ю. Оболенський, А. Ю. Васіна, Л. Ю. Гордієнко. – Київ : Знання-Прес, 2003. – 343 с.
5. Михайлик І. М. Класифікація функцій державного управління системою загальної середньої освіти / І. М. Михайлик // Державне управління та місцеве самоврядування : тези X Міжнар. наук. конгресу. – 2010. – 26 березня. – С. 355.
6. Панченко А. Г. Державний контроль в системі управління загальноосвітніми навчальними закладами : автореф. дис. … канд. держ. упр. : спец. 25.00.04 «місцеве самоврядування» / А. Г. Панченко. – Запоріжжя, 2010. – 23 с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник [для студентів вищих педагогічних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.

ЕТНОПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОРГАНІЗАТОРА В СИСТЕМІ ОСВІТИ

Ткаченко О. М.
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Кіровоградська область, Україна

Інтеграція української системи освіти до світового освітнього простору, потреба в розв’язанні глобальних проблем входження людини в соціальний світ, що пов’язані з тенденціями до етнічного відродження, інтенсифікації міжетнічних контактів, адаптації людини в багатонаціональному світі, зумовлюють необхідність підготовки компетентного фахівця в галузі освіти, що є носієм своєї національної культури та спроможний ураховувати у професійній діяльності педагогічні надбання різних народів. Традиційна етносоціальна структура українського суспільства, новітні міграційні процеси, специфіка діяльності організатора в системі освіти актуалізує його етнопедагогічну компетентність.

Компетентнісний підхід в освіті та його основні категорії схарактеризовано В. І. Байденком, О. Г. Бермусом, Н. М. Бібік, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторським та ін. Питання трактування різних видів професійно-педагогічної компетентності, специфіки організації процесу формування цього особистісного утворення висвітлювались у працях О. Б. Бігич, І. О. Зимньої, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, В. В. Радула, С. А. Ракова, В. О. Сластьоніна, Л. Л. Хоружої та інших науковців.

Здобутки етнопедагогіки як науки аналізували у своїх працях Г. Н. Волков, В. І. Кононенко, В. Г. Кузь, Н. В. Лисенко, В. А. Мосіяшенко, Є. Н. Приступа, М. Г. Стельмахович, О. В. Сухомлинська, Є. І. Сявавко, Т. П. Усатенко, Г. Г. Філіпчук, М. А. Хайруддінов. На важливість етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та формування у нього етнопедагогічної культури звертали увагу В. О. Ніколаєв, М. Г. Харитонов. Питання визначення сутності та змісту етнопедагогічної компетентності організатора в системі освіти не знайшли належного висвітлення в науковій літературі, що й зумовило мету і завдання даної статті.

В характеристиці сутності зазначеного виду компетентності організатора в системі освіти ми орієнтуємося на трактування етнопедагогічної компетентності фахівця в галузі освіти як різновиду професійної компетентності педагога, особистісне утворення, що виявляє засвоєння фахівцем досвіду пізнавальної діяльності в галузі етнопедагогіки, емоційно-ціннісних відношень щодо нього, досвіду творчої діяльності в оперуванні етнопедагогічною інформацією, певного досвіду розв’язання педагогічних проблем, пов’язаних із застосуванням на теоретичному та практичному рівнях надбань етнопедагогічної культури. Відповідно, етнопедагогічна компетентність передбачає опанування педагогом системи знань про етнос, народні погляди на дитину, її вікову періодизацію, родину та особливості родинного виховання дітей; мету, завдання, принципи, правила, методи, засоби, прийоми, форми навчання і виховання юних поколінь; особливості виховання патріота-лицаря та формування в дітей зорієнтованості на національне й загальнолюдське; педагогіку народного календаря та специфіку виховання засобами різних видів народного мистецтва; народні погляди на ідеали дорослого, вихователя, учителя, їхні обов’язки перед дітьми, підлітками й молоддю тощо [2, с. 30–31]. У визначенні етнопедагогічної компетентності вчителя-вихователя ми дотримуємось позиції Г. Н. Волкова про вивчення в межах етнопедагогіки педагогічних культур різних народів [1, с. 8], що набуває особливої цінності у становленні професіоналізму організатора в системі освіти.

Зміст і структура етнопедагогічної компетентності організатора в системі освіти вмотивовані її зв’язками із загальною, педагогічною та етнопедагогічною культурою. Структурно-функціональний аналіз етнопедагогічної компетентності засвідчує, що функціональна її площина розкриває систему та компоненти з погляду функціонального змісту як автономні підсистеми в структурі загальніших систем. Сформованість організатора в системі освіти як

суб'єкта видів педагогічної діяльності слугує підґрунтям для певних видів професійної, зокрема й етнопедагогічної, компетентності. Функціональну систему етнопедагогічної компетентності організатора в системі освіти становлять компоненти, які відповідають різним сферам функцій педагогічної, зокрема й етнопедагогічної, культури (гносеологічній, гуманістичній, комунікативній, навчальній, виховній, нормативній, менеджерській та інформаційній).

Специфіка професійної діяльності організатора в системі освіти виявляється й у сукупності таких основних структурних компонентів етнопедагогічної компетентності: когнітивного, що ґрунтований на предметних, загальнокультурній, навчальній, рефлексивній, дослідницькій компетентностях та компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій (виявляється в системі етнопедагогічних знань, педагогічному мисленні, професійній свідомості, професійному менталітеті, інтелектуальних уміннях, професійному світогляді, зокрема етнопедагогічному, етнопедагогічній творчості тощо), мотиваційно-ціннісного, що містить систему цінностей, відношень, переконань (реалізований в етнопедагогічних цінностях, ціннісних орієнтаціях, потребах, мотивах, ціннісному ставленні до етнопедагогічної інформації та установках на її сприйняття, професійних педагогічних позиціях, інтересі до етнопедагогічної діяльності, переконаннях про цінність етнопедагогічної освіти, диференціації та інтеграції у свідомості загальнолюдських і національних цінностей, прагненні до самоосвіти в галузі етнопедагогіки), операційно-технологічного, що базований на методичних, організаційних, операційних, комунікативних, діагностичних, інноваційних, дослідницькій, менеджерській компетентностях (виявляється в системі етнокультурних, практичних етнопедагогічних, технологічних, комунікативних, інформаційних умінь, досвіді етнопедагогічної діяльності тощо), індивідуально-особистісного, що об'єднує спеціальні, аутопсихологічні, індивідуальні, особистісні, діагностичні компетентності (реалізований у позитивній професійній Я-концепції, адекватному самооцінюванні, професійності психічних процесів, здатності до педагогічної творчості, здатності до саморегуляції, сценічно-вольових якостях, рефлексивності, емпатійності, культурній самоідентифіації тощо) компонентів. Побіжний аналіз елементів різних компонентів етнопедагогічної компетентності засвідчує їхню взаємозалежність та взаємопроникнення.

Діагностика рівня сформованості етнопедагогічної компетентності керівників різного рівня закладів освіти може відбуватися з урахуванням аксіологічних, гносеологічних, праксеологічних й аутопсихологічних критеріїв, які виявляються в ступені усвідомленості етнопедагогічних цінностей, сформованості потреб у систематизації та збагаченні етнопедагогічних знань і вмінь, позитивній настанові на сприйняття та опрацювання етнопедагогічної інформації; наявності системи етнопедагогічних знань, здатності до їх раціонального опрацювання й осмислення, системи етнопедагогічних умінь, ступеня оволодіння спеціальними технологіями, здатністю проводити етнопедагогічне дослідження, оптимально застосовувати традиційні для етнічних педагогіч-

них систем методи, засоби, форми, виявляти педагогічну творчість у межах етнопедагогічної діяльності; сформованості низки професійних якостей особистості, важливих для етнопедагогічної діяльності.

Експериментальне вивчення рівнів сформованості етнопедагогічної компетентності в організаторів у системі освіти засвідчило, що переважна більшість такого роду фахівців мають рівень неусвідомленої некомпетентності в галузі етнопедагогіки, частина ж досвідчених працівників цього рівня має усвідомлену некомпетентність у галузі етнопедагогіки. Рівень усвідомленої компетентності в галузі етнопедагогіки простежувався у незначної кількості фахівців, які мали попередню етнопедагогічну підготовку. Такий стан розв'язання проблеми зумовлює потребу у формуванні цього виду професійної компетентності в майбутніх фахівців на різних освітньо-професійних рівнях, зокрема й під час навчання в магістратурі.

Високий і середній рівні сформованості етнопедагогічної компетентності в організаторів у галузі освіти забезпечують достатньо глибокий аналіз багатовікового народного педагогічного досвіду, осмислення освітніх реалій з позицій їхньої традиційності та інноваційності, реалізації основних принципів менеджерської діяльності в умовах діалогічного педагогічного спілкування, втілення творчих трансформацій у життя з урахуванням етнічної належності певного контингенту вихованців, школярів та педагогів.

Вагомість етнопедагогічної компетентності для сучасного організатора в галузі освіти зумовлена багатогранністю цього утворення, його позитивним впливом на інші види професійної компетентності педагога-менеджера. Формування етнопедагогічної компетентності в майбутнього організатора у системі освіти відповідає сучасним тенденціям і принципам оновлення освітнього простору, модернізації вищої освіти України, є важливою умовою підготовки фахівців у галузі освіти, спроможних зважати на різноманітні соціальні процеси в суспільстві, виявляти повною мірою власний творчий потенціал, готових до міжнародного співробітництва у сфері педагогіки.

Література:

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Геннадий Никандрович Волков. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 168 с.

2. Ткаченко О. М. Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. М. Ткаченко; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. – Кіровоград, 2013. – 40 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ»

Топольник Я. В.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна

Педагогічна діяльність науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу на сучасному етапі не можлива без використання інформаційних технологій у методичній та навчальній роботі.

Від сучасного вищого навчального закладу вимагається впровадження нових підходів до навчання майбутніх викладачів, які забезпечують розвиток їх комунікативних, творчих і професійних навичок. Такі підходи повинні значно розширити можливості традиційних технологій навчання.

Проблеми інформатизації суспільства й освіти досліджувалися в працях: Р. Герцога, А. Єршова, В. Ізвозчикова, С. Каракозова, Ч. Кларка, К. Коліна, М. Лапчика, В. Монахова, С. Полат, А. Ракитова, І. Роберт, Д. Севедж, О. Тихонова, В. Тихомирова, О. Уварова та ін. Теоретичні основи використання інформаційних технологій в освіті досліджували В. Биков, А. Гуржій, В. Гапон, М. Плескач, Р. Осіпа та ін.

Світовий досвід свідчить, що розв'язання проблем освіти починається з професійної підготовки педагогів. У зв'язку з цим актуальним нині є таке навчання, яке ґрунтується не тільки на фундаментальних знаннях в певній галузі, в педагогіці, психології, й на культурі особистості, яка включає інформаційну.

Нині необхідна ґрунтовна підготовка педагогів у галузі сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій. Викладачі нового покоління повинні вміти кваліфіковано вибирати та використовувати ті технології, що повною мірою відповідають змісту, меті вивчення певної дисципліни, сприяють досягненню розвитку особистості.

Важливе значення для опанування теоретичним матеріалом має виконання студентами самостійної роботи, яка є складовою навчального процесу, важливим чинником формування вміння навчатися, що сприяє активізації засвоєння знань; основним засобом опанування навчального матеріалу в позааудиторний час [5, с. 40].

Значення та статус самостійної роботи значно підвищуються при введенні кредитно-модульної технології навчання, згідно з якою скорочується обсяг аудиторної роботи. Збільшення обсягу для самостійного опрацювання вимагає від майбутніх викладачів високої самоорганізації, володіння способами й методами набуття знань.

Методичні рекомендації до виконання самостійної роботи для студентів в процесі вивчення курсу «Інформаційні технології в освіті» мають на меті систематизацію методів і підходів до оволодіння студентами знань з курсу, поглиблення їх теоретичних знань, розвитку творчих та аналітичних здібностей.

Активна самостійна робота майбутніх педагогів можлива лише за наявності стійкої мотивації. Найпотужніший мотивуючий чинник – підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності. Активізують самостійну роботу й такі чинники: корисність виконуваної роботи, участь у творчій роботі, інтенсивна педагогіка, що передбачає введення в навчальний процес активних методів навчання, використання мотивуючих чинників контролю знань (накопичувальна система оцінювання знань, рейтинг), індивідуалізація завдань, що виконуються в аудиторії та позаудиторний час, постійне їх оновлення.

Саме цьому сприяють методичні рекомендації до виконання самостійної роботи для студентів в процесі вивчення курсу «Інформаційні технології в освіті», оскільки виконання запропонованих завдань створює можливість переведення майбутніх викладачів із статусу пасивних споживачів знань до статусу активних їх розробників.

Наприклад, під час виконання завдання «Представте власну ідею використання різноманітних послуг Інтернет у майбутній педагогічній діяльності (в процесі підготовки до заняття; під час проведення заняття; в процесі роботи над проектом; з метою підвищення кваліфікації; в позааудиторній роботі)» студент повинен підготувати доповідь-презентацію.

Під час виконання завдання «Проаналізуйте особливості створення навчального контенту студентами ВНЗ» студент повинен підготувати доповідь, оформлену в текстовому редакторі, та відправити її на електронну поштову адресу викладача.

З метою своєчасного виконання завдань майбутній викладач повинен ретельно спланувати самостійну роботу, визначити термін збирання та опрацювання інформації, аналізу та оформлення результатів роботи.

Ефективність самостійної роботи студентів досягається за допомогою реалізації принципів наукової організації праці, вміння здійснювати пошук необхідної інформації в каталогах бібліотек, за допомогою мережі Інтернет з використанням різних методів виконання наукових досліджень.

Відповідна підготовка можлива тому, що лише педагогам відводиться визначальна роль в проектуванні та змістовному наповненні створеного на базі технологій Internet інформаційного освітнього середовища навчального закладу або закладів освіти України, регіону, головне призначення якою – зробити доступним національний, культурний та освітній капітал.

Література:

1. Козловський А. В. Комп’ютерна техніка та інформаційні технології : навч. посіб. / А . Козловський, Ю. М. Паночишин, Б. В. Погріщук. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2012. – 463 с.

2. Косинський В. І. Сучасні інформаційні технології : навч. посіб. / В. І. Косинський, О. Ф. Швець – 2-ге вид., виправл. – К. : Знання, 2012. – 318 с.

3. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / МО України. ІЗМН. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; авт.: Ю. І. Машбиць, О. О. Гокунь, М. І. Жалдак та ін. ; за ред. Ю. І. Машбиця. – Київ : ІЗМН, 1997. – 264 с.

4. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

5. Топольник Я. В. Особливості вивчення навчальної дисципліни «Інформаційні технології в освіті» / Я. В. Топольник // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В. І. Сипченка]. – Вип. LXIII. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – С. 34 – 42.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Хить Р. Г.
аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Львівська область, Україна

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, сучасний етап розвитку національної освіти характеризується тим, що освіта має бути інноваційною і сприяти формуванню особистості, здатної до сприйняття змін упродовж життя, яка може застосовувати набуті знання у практичній діяльності. Перед вищими навчальними закладами постає проблема розробки теоретичних основ створення педагогічних інновацій та підготовки вчителів (зокрема, вчителів математики) до усвідомленого вибору, апробації, адаптації та впровадження інновацій у навчально-виховний процес школи [2].

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України у європейський політичний, економічний, освітній і правовий простір, указами Президента України затверджена «Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу». Основними напрямами культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС [2].

Принципово нові вимоги до національної системи освіти, насамперед до викладача, вчителя, висуваються відповідно до нових тенденцій у соціально-політичному, економічному та духовному житті України, її інтеграції у світовий та європейський освітній простір. Вища педагогічна школа покликана забезпечити підготовку педагога, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати, здатного виховувати підростаюче покоління на основі особистісного духовного багатства та індивідуальної своєрідності.

Різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя є предметом досліджень багатьох учених. Питанням упровадження інновацій в освіті країн Європейського союзу присвячені дослідження Л.П. Пуховської, О.І. Огієнко, О.В. Листопад, О.І. Локшиної, І.Б. Нестеренко, А.А. Сбруєвої, І.А. Чистякової, С.І. Шандрук, О.В. Шапочкіної та ін. У той же час питання врахування інноваційного досвіду іноземних країн у математичній освіті представлені лише в окремих публікаціях Є.І. Боркача, Н.В. Кугай, З.О. Сердюк та О.М. Хари. Методологічні та методичні основи підготовки педагога розглядаються в дослідженнях С. Лугового, А. Мороза, О. Пєхоти, В. Прокопенко; становлення професійної позиції вчителя – В. Курлянд, В. Семиченко, Л. Красовської; компетентності фахівця – С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєвої; підготовка айбутнього вчителя до професійної діяльності – І. Богданової, Л. Карамушки, Л. Коваль та інших.

Аналіз джерел щодо проблеми модернізації змісту вищої освіти як закономірного соціокультурного процесу досліджували Р. Абдєєв, В. Автономов, С. Алексєєва, Ю. Бондарчук, І. Зязюн, М. Каган, М. Лапін, В. Мєдвєдєв, М. Моісєєв, О. Ходаковський, В. Цаплін, В. Ядов, Ф. Янсен та ін.), теоретичних та методологічних основ системи професійної педагогічної освіти – С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Капська, О. Савченко та ін. Теоретичну основу дослідження складають положення і наукові узагальнення з питань реформування та модернізації вищої і професійної освіти в Україні (А. Алексюк, В. Бондар, О. Мороз, М. Ярмаченко та ін.). Результати досліджень дозволяють зробити такі узагальнення, що системоутворюючим чинником педагогічної освіти повинна стати її фаховість, різноманітність, різнобічний розвиток і глибока інтеграція всіх освітніх підсистем і процесів.

Під професійної підготовкою майбутнього вчителя математики до педагогічної діяльності розуміємо як цілеспрямований процес формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Відповідно під готовністю вчителя математики до педагогічної діяльності будемо розуміти інтегративну якість його особистості, яка є результатом синтезу мотивів, цінностей, знань, умінь та практичного суб’єктного досвіду й забезпечує успішну педагогічну діяльність, спрямовану на створення, розповсюдження та свідоме і доцільне використання інновацій у процесі навчання математики.

Узагальнюючи аналіз досвіду підготовки до педагогічної діяльності майбутніх вчителів математики зазначимо, що до основних його напрямків доціль-

но віднести: введення до навчального плану підготовки спеціальних навчальних дисциплін; створення умов для розвитку дослідницьких здібностей і креативних якостей особистості студентів; формулювання у стандартах освіти вимог до підготовки вчителя математики здатного здійснювати інноваційну педагогічну діяльність.

Основними характеристиками сучасної педагогічної освіти є: прагнення відповідати вимогам сучасного українського суспільства та враховувати міжнародні інтеграційні процеси; дотримання ступеневості та поетапності у підготовці педагогів; автономія та академічна свобода педагогічних вишів; пошук можливостей для академічних обмінів студентами; удосконалення змісту, форм та методів педагогічної освіти на основі компетентнісного підходу; інтеграція навчального процесу і наукового пошуку.

У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» зазначено, що з огляду на тенденції розвитку освітньої системи, а відтак і суспільства в цілому, кожного громадянина окремо, потрібно забезпечити стійкий фокус державотворення на педагогічній і науково-педагогічній освіті та освітній кадровій політиці, їх дійсному стані, ключових проблемах, концептуальних засадах реформування [2, с. 120].

У системі професійної педагогічної підготовки, становленні майбутнього вчителя навчальна педагогічна практика стає першою можливістю безпосереднього знайомства з особливостями професії, вирішальним чинником їх професійної ідентифікації, дозволяє впевнитись у зробленому професійному виборі, закласти підґрунтя професійної компетентності, спонукає до подальшого відповідального опанування змісту дисциплін професійної підготовки.

Отож, напрями оновлення підготовки вчителя математики в контексті європейського освітнього простору торкаються:

– реформування системи з урахуванням європейських вимог та одночасним збереження культурних та інтелектуальних національних традицій відповідно до запитів суспільства та нового соціального замовлення (нова концепція освіти);

– забезпечення інтеграції педагогічної освіти в європейський освітній простір через удосконалення структури вищої педагогічної школи;

– створення умов для підготовки інноваційно орієнтованих педагогічних фахівців через покращення змісту педагогічної освіти, впровадження ефективних інноваційних форм та способів підготовки фахівців;

– автономії вищих педагогічних навчальних закладів, можливостей самоорганізації та самоуправління інноваціями;

– поліпшення ефективності та результативності наукових досліджень у педагогічних вишах, на основі концентрації ресурсів на пріоритетних напрямах розвитку педагогічної науки та інновацій.

Таким чином, удосконалення методико-математичної підготовки майбутніх фахівців до освіти на засадах технології змішаного навчання – це якісно но-

вий підхід в оволодінні глибокими знаннями теоретичних і методичних основ реалізації принципу наступності в математичній освіті.

Література:

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
2. Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу Закон України // режим доступу http://zakon4.rada.gov.ua/laws/ show/615/98

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ МАЛЮВАННЯ: ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ

Шульга Л. М.
старший викладач кафедри дошкільної освіти
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Запорізької обласної ради
м. Запоріжжя, Україна

Розвиток творчих здібностей дітей дошкільного віку – одне із пріоритетних завдань дошкільної освітньої ланки. У Законі України «Про дошкільну освіту» в розділі І, ст. 7 зазначено: «Завданнями дошкільної освіти є: збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров’я дитини;…формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей…» [1, с. 259].

Психолого-педагогічні дослідження проблеми творчих здібностей (І. Бех, А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, Л. Венгер, Н. Ветлугіна, В. Давидов, О. Дронова, Д. Ельконін, О. Запорожець, Т. Комарова, В. Кудрявцев, О. Кульчицька, С. Ладивір, О. Матюшкин, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, О. Музика, В. Мухіна, Т. Піроженко, Н. Сакуліна, Г. Сухорукова та інші) доводять, що перші п’ять років життя є сенситивним періодом для закладання основ морально-естетичного світосприймання, становлення первинного синкретичного світогляду, розвитку творчого потенціалу особистості. Це зумовлює необхідність вивчення феномену дитячої творчості і пошук ефективних шляхів розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Науковці вважають, що успішність розвитку творчих здібностей дитини безпосередньо залежить від організації освітнього розвивального простору ДНЗ, а також залучення дітей до художньо-творчої діяльності з опорою на їхній власний досвід, знання, вміння, навички та психічні властивості. Втім, при вирішенні цієї проблеми фахівці констатують наявність певних суперечностей: між ви-

могами суспільства до задоволення потреб дитини в творчій реалізації і недостатньою готовністю педагогів ДНЗ щодо діяльності у цьому напрямі; необхідністю розвивати творчі здібності дітей і відсутністю ефективних освітніх технологій, спрямованих на вирішення цієї проблеми; потребою суспільства в якісній підготовці фахівців дошкільної освітньої ланки щодо розвитку творчого потенціалу дітей і недостатнім рівнем підготовки фахівців з цього напрямку у вищих педагогічних навчальних закладах. Звертається також увага і на наявність певних недоліків: невідповідність організації процесу навчання природі дітей дошкільного віку (В.Базарний); панування дисциплінарно-авторитарної моделі в ДНЗ, де дитина сприймається як «приймач», який «засвоює, присвоює, рефлексує» впливи дорослої людини (А.Богуш) [2; 3].

Із метою подолання існуючих недоліків та суперечностей вважаємо за доцільне створення технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку, спрямованої на розвиток у них емоційно-чуттєвого сприйняття оточуючого світу, формування естетичного ставлення до його об’єктів а також вмінь художньо-творчого самовираження.

Підґрунтям ефективності технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку визначено наступні педагогічні принципи:

- *принцип цілісності* (І. Бех, В. Ільїн, П. Каптєрєв, М. Красовицький, А. Макаренко, Г. Сорока, В. Сухомлинський та ін.). Особливості його застосування в технології розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку: має прояв у системності, структурності, сталості, самостійності цілого і вимагає врахування всієї сукупності матеріальних, соціальних, моральних, культурних, психолого-педагогічних та інших умов, що впливають на розвиток творчих здібностей дитини дошкільного віку; передбачає необхідність врахування педагогом життєвих обставин, у яких перебуває вихованець і які впливають на його розвиток; стверджує тезу, що дитину неможливо виховувати окремими, ізольованими порціями, частинами, а тільки через цілісну взаємодію тілесних, душевних та духовних чинників; забезпечує систему педагогічних впливів, орієнтованих на всі сторони особистості в їх комплексі (коли в процесі виховання досягається «гармонія, узгоджена тотальність захоплень і здібностей, єднання інстинкту і духу, згода між вірою і знанням» [4, с. 767]); дозволяє за допомогою використання різних органів чуття дитини, її уяви і фантазії, асоціативного мислення будувати процес сприймання художнього образу у цілісності його форми, кольору, звуку, аромату, фактури тощо;
- *принцип дитиноцентризму* (А. Венцель, О. Захаренко, С. Захаренко, В. Кремень та ін.). Його сутність полягає у забезпеченні процесу виховання і навчання кожної дитини на основі розвитку її природних здібностей (С. Захаренко) [6, с. 63.]. Впровадження принципу дитиноцентризму сприяє: реалізації особистісно орієнтованої освіти дитини, розширенню її можливостей у самореалізації та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття; посиленню уваги до її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої компетентності. У технології розвитку творчих здібностей принцип дитиноцен-

тризму: забезпечує визнання цінності дитини як особистості, її права на свободу, захист, охорону життя і здоров'я, створення умов для самовираження, розвитку здібностей і творчого потенціалу; дозволяє встановити демократичні стосунки педагога і дітей на заняттях, проявити вихованцям власну активну позицію, самостійність та ініціативу;

- *принцип природовідповідності* (М. Драгоманов, Я. Коменський, Й. Песталоцці, С. Русова, Ж. Руссо, О. Савченко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Л. Трубайчук, Ф. Фребель, К. Ушинський та ін.) спрямований на пізнання багатогранної природи особистості, особливостей анатомо-фізіологічного розвитку людини з урахуванням її віку і статі. У технології розвитку творчих здібностей означений принцип: передбачає врахування вікових особливостей дошкільників; орієнтує на забезпечення умов для задоволення їхніх домінантних потреб (у русі, ігровій діяльності, пізнанні, творчості, спілкуванні з людьми і природою); реалізується через ігрові вправи та завдання, забезпечення рухової активності, розвиток природних задатків кожної дитини, емоційну підтримку досягнень вихованців у художній творчості;
- *принцип поліхудожності* (Л. Масол, Б. Юсов та ін.) передбачає розширення й поглиблення змісту навчання і виховання за рахунок застосування різних видів мистецтва, їх взаємодоповнення й взаємозбагачення. У технології розвитку творчих здібностей поліхудожність закладено в організацію процесу сприйняття художнього твору в контексті різних видів мистецтва, креативне використання зразків мистецтва, створення художньо-розвивального середовища. Технологія передбачає інтегрування різних видів мистецтва в практиці занять із малювання, що дозволяє розширювати асоціативні уявлення дошкільників, розвивати сенсорну, емоційну та інтелектуальну сфери особистості;
- *принцип культуровідповідності* (А. Дістервег, Л. Михайлова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Флоренський) передбачає нерозривний зв'язок виховання з культурними надбаннями людства і свого народу. В технології розвитку творчих здібностей цей принцип визначає відносини між вихованням і розвитком особистості дитини як людини культури; зміст виховання складають універсальні загальнолюдські і національні цінності; відносини до дитини будуються на сприйняття її як вільної, цілісної особистості, здатної до самовизначення в світі культури і творчої самореалізації;
- *принцип системності* (І. Блауберг, Л. Занков, В. Кузьмін, Е. Юдін та ін.) має реалізуватись через створення в свідомості дитини образу світу – цілісної багаторівневої системи уявлень про навколишнє середовище, інших людей і саму себе. Його реалізація в технології розвитку творчих здібностей має всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісності тощо. Принцип системності передбачає розвиток у дитини системного мислення, що дозволяє встановлювати зв'язки між різними об'єктами навколишнього світу;
- *принцип комплексності* (Н. Волкова, В. Ягупов та ін.) – передбачає відбір і взаємозв'язок форм і методів роботи, їх усвідомлене використання з метою досягнення запрограмованого результату. Реалізується даний принцип у тех-

нології розвитку творчих здібностей через використання комплексу мистецтв, комплексу ігрових завдань і прийомів, що забезпечують сприйняття й відтворення образу, створення власного художнього продукту. Принцип комплексності у вихованні передбачає єдність виховних впливів ДНЗ і сім'ї щодо розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку.

Результати науково-експериментальної роботи з проблеми розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку на заняттях із малювання, побудованої на вищезазначених принципах, дозволяє стверджувати ефективність їх використання в процесі розвитку в дітей емоційно-чуттєвого сприйняття оточуючого світу, формування естетичного ставлення до його об'єктів та вмінь художньо-творчого самовираження.

Література:

1. Про дошкільну освіту: Закон України від 11 липня 2001 р. № 2628-III // Відомості Верховної Ради України. – 2001. – № 49 (07.12.2001). – С. 259.

2. Базарный В. Ф. Дитя человеческое. Психофизиология развития и регресса. М., 2009. 328 с.

3. Богуш А.М. «Дитинство» як базова категорія дошкільної освіти. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Світ XXI сторіччя: модернізація освіти та цінності дитинства», КЗ «ЗОІППО» ЗОР, 2016 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/0B3jQkMEsTAsPWWpPLUJ ucXlYQlU/view (дата звернення: 25.09.2017).

4. Ильин И. А. Поющее сердце. Путь к очевидности // Сочинения / И. А. Ильин. – М., 2006. – С. 577-909.

5. Захаренко С. Дитиноцентризм – провідна лінія в педагогічній спадщині О.А. Захаренка // Директор школи, ліцею, гімназії. № 4, 2013 – С. 63–66

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY

АНАЛІЗ СТАТУСУ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В НАВЧАЛЬНІЙ СИСТЕМІ У ПОВЕДІНКОВІЙ ТЕОРІЇ ОСОБИСТОСТІ

Гладка К. А.
студентка факультету психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Байєр О. О.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна

Особистість людини давно почала цікавити вчених, ця тема була досить глибоко розглянута, і разом з тим авторами було схарактеризовано багато теорій, які мали можливість дослідити її з різних аспектів. На основі аналізу різноманітних теорій, для даної роботи була обрана саме поведінкова теорія особистості. Головна теза цієї теорії звучить так: наша особистість є продуктом навчання. Особистість – це сукупність соціальних навичок, сформованих в результаті оперантного навчання (Скіннер Б.Ф.). Відповідно, як вже з'ясовано, то на особистість підлітків та дітей старшого шкільного віку це також впливає, причому в більшому масштабі, оскільки виявлено, що це один із найважливіших і трохи складних етапів при формуванні особистості. Існують два напрямки в поведінкової теорії особистості – рефлекторний і соціальний. Головним джерелом розвитку особистості, згідно обом напрямам, є середовище в найширшому сенсі цього слова. В особистості немає нічого від генетичного або психологічного наслідування. Особистість є саме продуктом навчання, а її властивості – це узагальнені поведінкові рефлекси і соціальні навички.

Завдяки поставленій меті розглянуто, досліджено та виявлено відповідності учнів середнього підліткового віку в відповідній системі психолого-педагогічних вимог до їх статусу. Практичне значення роботи полягає у тому, щоб на основі одержаних результатів вивчити вплив експериментальної роботи на розвиток учнів, виявити зростання показників у розвитку учнів у навчанні, поведінці та спілкуванні, надати практичну допомогу учням, педагогам та батькам з метою корекції.

Підчас виконання роботи використані такі методи дослідження як спостереження, співбесіди з учнями, опитування, застосування методики «Система психолого-педагогічних вимог до складу учня», М.Р. Бітянової.

Досліджено і структуру параметрів психолого-педагогічного статусу, до неї входять: пізнавальна сфера, довільність психічних процесів, розвиток мислення, сформованість найважливіших навчальних дій, розвиток мови, розвиток тонкої моторики, розумова працездатність і темп навчальної діяльності, особливості поведінки і спілкування школярів, взаємодія з однолітками, взаємодія з педагогами, дотримання соціальних і етичних норм, поведінкова саморегуляція, активність і незалежність, особливості мотиваційної сфери, наявність і характер навчальної мотивації, сталий емоційний стан (рівень тривожності), особливості, системи відносин школяра до світу і самому собі, відносини з однолітками, відносини з педагогами, ставлення до значимої діяльності, ставлення до себе. Отже, розгляд параметрів цього статусу дає спробу класифікувати все за допомогою певних чинників, які регулюють стосунки між особистістю і соціальною групою та навколишніми обставинами.

Якщо брати до уваги аспекти поведінкової теорії особистості, то важливу роль у розвитку особистості грають не стільки зовнішні, але і внутрішні чинники, наприклад очікування, мета, значущість щодо поведінки інших людей та багато іншого.

Одним з таких важливих факторів є сформованість логічного мислення індивіда. Це проявляється у використанні в навчанні формальних логічних операцій (абстрагування, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, порівняння), формуванні базових понять, здатність розглядати предмет, що вивчається з різних сторін, під різними кутами та в абсолютно різні відрізки часу. Також це спроможність змінювати стратегію та гіпотезу в процесі вирішення навчальної проблеми та її швидкому поліпшенню. Звичайно, особистість формується і розвивається протягом усього життя в міру соціалізації, виховання і навчання, а це означає, що згідно поведінкової теорії, людина практично повністю позбавлена свободи волі. Тоді можна припустити, що поведінка підлітків детермінована зовнішніми обставинами. Згідно з цим твердженням, стає зрозуміло, чого вони так часто поводяться як маріонетки і не усвідомлюють наслідків своєї поведінки, бо вже вивчені ними соціальні навички і рефлекси від тривалого вживання вже стали автоматизованими. Тоді для відчуття себе як повноцінної одиниці суспільства і учнем великого соціального колективу в цілому для підлітка важлива здатність працювати в єдиному темпі з усім класом, без можливості залишення у останніх лавах, а тільки з набиранням швидкого темпу у пізнаннях та впровадженні своєї кандидатури на лідерські посади та позиції. Вміння входити у тісні довірливі стосунки із своїми співрозмовниками, включення цікавих, розвиваючих тем у діалозі для підвищення самореалізаційної оцінки себе та напарника, спроможність надолужувати втрачену думку задля повного комфорту спілкування з ровесниками.

Результати проведеного якісного групового дослідження формування ціннісних орієнтацій особистості за допомогою методу фокус-групи дало змогу сформулювати наступні висновки:

– спроможність знаходження якісних зв'язків під час спілкування;

– використання можливості спілкування з дорослою людиною як доцільний факт, при наявності якого, можна отримати потрібну інформацію для своєї самореалізації та покращення розумового балансу протягом деякого проміжку часу.

Отже, виділяючи , що поведінка людини зумовлена саморегуляцією, а основне завдання саморегуляції – забезпечувати само ефективність, можливе здійснення тільки тих форм поведінки, які підліток може реалізувати, спираючись на внутрішні чинники в даний момент, а саме:

1. Вміння довго підпорядковувати свою поведінку поставленій цілі та її реалізації.
2. Вміння стримувати емоції та надавати їх вираженню виважений характер.
3. Морально регулювати поведінку.
4. Вміння поводитись відповідально, даючи можливість проявляти свої здібності й іншим учасникам процесу.
5. Здатність приймати відповідальні рішення, що стосуються інших людей та себе. Активність, самостійність і цілеспрямованість в пізнавальній і соціальній діяльності, яка призводить до поштовху молодої особи шукати щось нове та надає можливість розвиватися їй як особистості.

Отже, підтверджується думка Б.Ф. Скіннера, з приводу того, що людина прагне здійснювати ті операнти, після яких йде підкріплення, і уникає тих, за якими йде покарання. А це характеризує, що в результаті певної системи підкріплень і покарань людині притаманно набувати нових соціальних навичок і, відповідно, нових властивостей особистості – доброту, чесність, агресивність, альтруїзм, і все це відбувається саме завдяки колективу.

Перспективи подальших наукових досліджень та розвідок у вивченні цього питання вбачаються у глибокому та детальному аналізі та дослідженні різних статусів особистості учнів, знаходженні та вирішенні проблем, які з цим пов'язані, пошук варіантів щодо покращення клімату колективу, задля поліпшення становлення особистості підлітків, а також формування системи, яка б впливала з покращенням на інші сфери діяльності особистості підлітка.

Література:

1. Бороздіна Л.В. Нова концепція особистості і характеру на основі теорії діяльності А.Н. Леонтьєва. Вісник московського університету. Серія 14. Психологія / Л.В. Бороздіна. – Москва, 2013. – № 2 – 11-25 с.
2. Первін Л.А., Джон О.П. Психологія особистості: теорія і дослідження / Л.А. Первін, О.П. Джон. – Москва, 2004. − 356-401 с.
3. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології: [Серія «Майстри психології»] / С.Л. Рубінштейн – СПб.: ПІТЕР КОМ, 1999.

4. Хьелл Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 2003.
5. Шантырь Е. Е. Унификации базовых понятий и терминов практической психологии [Электронный ресурс] / Е. Е. Шантырь // Психолог. – 2015.
6. Щербак Т. І. Розвиток образу Я у період репре– зентації інтелекту особистості: дис. … канд. психол. наук / Т. І. Щербак. – Одеса, 2013.

ТЕМПОРАЛЬНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНОЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Джаббарова Л. В.
здобувач кафедри прикладної психології
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
викладач психології кафедри психології, педагогіки та менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

Феномен ідентичності активно вивчається у сучасній психології. Хоча різноманітна кількість концепцій, теорій та підходів розмежовують погляди дослідників на дану проблематику, але все ж таки, є єдине бачення розвитку ідентичності, який здійснюється в процесі накопичення соціального досвіду особистості [1]. Сам процес набуття ідентичності пов’язують з відчуттям цілісності, тотожності, внутрішньою несуперечливістю [2, с. 54-81].

Лук’янов О.В. підкреслює, що ідентичність – це переживання особистістю тотожності можливостям і даностям життя. Ідентичність являється сукупністю виправдань, підтверджень і пояснень свідомості збоку ситуації.

В процесі етапів соціального розвитку особистості відбувається рух від розмитої до консолідованої ідентичності. Його індикатором є зміна ставлення до себе і до навколишніх [3, с. 65].

Розвиток сучасного суспільства принципово змінює об’єктивні умови життєдіяльності людей і критерії їх самовизначення. В умовах розриву просторово-часових координат та місця дії у особистості виникають складності особистісного та соціального самовизначення. В сучасному суспільстві людина активно взаємодіє з представниками різних культур ідентифікує себе не тільки зі спільностями «тут» і «зараз», але також в минулому і майбутньому. Сучасна особистість включається в глобальну систему соціального простору.

Трансформації, які характеризують сучасне суспільство можна охарактеризувати наступним чином: створення нових образів масової культури, модифікація зразків культури, зміна просторово-часових координат. Це все у сукупності призводить до виникнення нового соціокультурного простору. Такий новий специфічний простір пропонує людям широкий спектр культурних зра-

зків, що детермінують соціальну взаємодію і являються основою процесу ідентифікації [4, с. 42].

Як зазначає Белінська Є.П., розвиток проблематики мінливості та стійкості ідентичності в епоху постійних соціальних трансформацій додало до її осмислення поняття часу і соціального простору, що постійно змінюється. Часова перспектива та простір існування ідентичності (як комунікаційна, так просторова в сучасних технологічних варіантах) стали новою необхідною умовою її конфігурації (Андрєєва М.Г., 2011).

Ідея часового існування ідентичності явно або не явно присутня завжди при аналізі факторів формування особистості. Ще Дж. Локк, визначає ідентичність як усвідомлення індивідом тотожності та безперервності в часі. На його думку, ідентичність засвідчується пам'яттю. Людина, незалежно від віку залишається тією ж, оскільки основою одноманітністю її буття виступають спогади, що співпадають [5, с. 387-388].

Як зазначає Белінська Є. П., думка про наявність в структурі ідентичності часових «модусів» являється, по суті, такою ж традиційною для психологічної науки, як і вся дана проблематика в цілому.

Детально продемонстрована ідея часових аспектів представлена в роботах М. Сіннірелла [Cinnirella, 1998]. З його точки зору, процес створення особистістю своїх «можливих Я», невіддільний від оцінки ступеня тієї вірогідності, з якою ці можливості будуть реалізовуватись. При цьому людина, як правило, виходить з оцінки можливостей своєї комунікації, існуючих у нього образів найближчого оточення. Таким чином, завжди існує свого роду «соціальна підкладка» «можливих Я» людини, і зміст останнього неминуче включено в соціальний контекст: «яким Я можливо буду», виявляється невіддільним від образів можливого майбутнього. М. Сіннірелла звертає увагу не тільки на майбутнє, але й на минуле: бо наші «можливі Я» багато в чому визначаються виборами, які уже в минулому (тим, ким «я міг би стати, але не став), і відповідними їм минулими потенційними групами. Саме в узгодженості всій сукупності минулих і майбутніх «можливих Я» вбачається мотивуючий потенціал Я-структур [Jaspal, Cinnirella, 2010].

Сучасну особистість можна охарактеризувати як соціально мобільну з безліччю альтернатив у виборі образу себе і світу. Ці моделі себе та світу наповнюються різноманітними враженнями про мінливий соціальний світ. Необхідно пригадати, що поняття «ідентичність», ще у визначенні Е.Еріксона, передбачає внутрішню тотожність та безперервність буття людини в просторі і часі. Саме в процесі формування ідентичності стає важливим не стільки конкретний зміст досвіду особистості, скільки її здатність сприймати різні ситуації як окремі щаблі єдиного, безперервного досвіду [6].

На думку сучасних дослідників, кожне суспільство виробляє визначену систему цінностей, в якій переосмислюється феномен ідентичності. Провідну роль в цій системі відіграє така характеристика як час, яка дозволяє вносити корективи і в розуміння ідентичності.

Як зазначає Белінська О.П., проблема часових аспектів ідентичності має ще дуже багато запитань, на які немає відповідей і поєднує в собі традиційний зміст з новим теоретичним аналізом та їх емпіричним підтвердженням [7, с. 6–20]. Авторка, в свою чергу, пропонує розводити проблему часових аспектів ідентичності і проблему психологічного часу особистості. Остання також має давню традицію вивчення: « тимчасовий кругозір» (П. Фресс), «концепція часу особистості в масштабах її життя» (А.А. Кронік), «тимчасова перспектива» (Абульханова К.А.) та ін [8]. Безумовно, «усвідомлення часу свого існування – важливе доповнення до усвідомлення власної ідентичності» [9, с. 125], і, реалізуючись через осмислення людиною свого психологічного часу у взаємозв'язку з соціальним часом, часом доби «породжує деяку Концепцію Часу, властиву кожній особистості» [там же. с. 197]. Проблема часових аспектів ідентичності задає новий погляд на аналіз, коли головним стає усвідомлення особистістю своєї мінливості. Акцентується увага на усвідомленні взаємозв'язку різних «аспектів Я», формуючи підсумкове уявлення «про себе у часі» [7, с. 86].

Як підкреслюють Проконіч О.А., Яницький М.С., Браун О.А., для різних соціальних, культурних і вікових груп становлення ідентичності характеризується домінуванням цінності майбутнього або минулого, при цьому відбувається перерозподіл часу життя з менш цінної його складової до більш цінної. При цьому особливість спрямованості цього суб'єктивного переживання часу пов'язана зі ступенем реалізованості життєвих сенсів на різних етапах життя та наявність перспективи в майбутньому. Специфічне переживання часу є визначеним станом, яке виражає ставлення індивіда до сенсів минулого, теперішнього та майбутнього. Неможливість синхронізувати сенси призводить до односторонніх поглядів на об'єкти та явища дійсності [10, с. 194].

Сучасні науковці, Дж. Марсіа і В.Ватерман в процесі дослідження особистісної та соціальної ідентичності підкреслюють важливість їх процесуальних характеристик. Автори зазначають, що соціальна і особистісна ідентичності формуються і розвиваються в плані суб'єктивного часу особистості. Спостерігаючи, за способами рішення основних проблем, які пов'язані з важливими соціальними стратегіями, проявляються ідентичності особистості. Отже, минулі реалізовані самовизначення та майбутні соціальні вибори, що прогнозує людина формують структуру соціальної ідентичності. Авторами підкреслюється ідея часових модусів ідентичності як «можливості», що неповністю здійснені [7, с. 145].

Специфічне переживання часу є своєрідним станом, що концентрує в собі певне поєднання ставлень людини до минулого, теперішнього і майбутнього. Якщо ці поєднання різноспрямовані, то ймовірніше за все, й особистість буде не здатною до цілісності та тотожності. Цілісності ж ідентичності сприятиме певне структурування часових модусів та просторів. Белінська О.П. підкреслює, що ідея узгодженості часових аспектів ідентичності присутня, майже в усіх психотерапевтичних практиках і уже традиційно розглядається показни-

ком психічного благополуччя людини. Що стосується розбіжності моделей Я (минулого теперішнього і майбутнього), досягнення якогось критичного ступеня узгодження цих показників, розглядається К. Хорні як основний фактор дезадаптації особистості. А. Маслоу зазначає, що ця критична розбіжність є одним з параметрів низької самоактуалізації особистості. К. Роджерсом розглядається як першопричина особистісних порушень, а Т. Хіггінсом як джерело психічних розладів: тривожності та депресії тощо. Тим самим, акцентується увага саме на усвідомленні можливості взаємозв'язку «Я» в різний часовий період, створюючи модель «себе у часі».

Як точно підкреслює Белінська О.П., проблематика часу «Я» є однією з центральних за останнє десятиліття [7, с. 40].

Література:

1. Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформацій// психологические исследования: електрон. научн. журн.2011. № 6(20) [Электронный ресурс]. URL: http// psystudy.ru (дата обращения: 21.06.2016).
2. Климов И.А. Психосоциальные механизмы возникновения кризиса идентичности. – М., 2001 – С. 54-81
3. Лукьянов О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. – Томск: Из-во Том. Ун-та, 2008. – 212 с.
4. Ганеева Е. И. Проблемная социальная идентичность: сущность и условия формирования / Е. И. Ганеева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 1(9). – С. 39–45. – (Серия: Социальные науки. Социология и социальная работа).
5. Дж. Локк Опыт о человеческом разумении // Дж. Локк Соч.: в 3 т. М., 1985. Т. 1. С. 387-388
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 342 с. – (Серия: Библиотека зарубежной психологии)
7. Белинская Е. П. Временные аспекты «Я»-концепции и идентичности : [Хрестоматия] / Е. П. Белинская // Идентичность : [хрестоматия] / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психол.-соц. ин-т; 2003. – С. 6–20.
8. Абульханова, К.А. Время личности и время жизни [Текст] / К.А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
9. Андреева, Г.М. Психология социального познания [Текст] / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 288 с. С.196
10. Проконіч О.А., Яницький М.С., Браун О.А. Особенности временной перспективы различных культурно-ценностных типов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. – Т. 1. № 4(52). С. 190-197.

ЦІЛІСНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кельнер С. С.
аспірант кафедри практичної психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Кіровоградська область, Україна
практичний психолог
Криворізька загальноосвітня школа І-Ш ступенів № 126
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

Проблема розуміння сутнісних характеристик і методологічних можливостей концепту цілісності особистості є складною, багатомірною проблемою, що розгортається у кола онтологічної, гносеологічної, антропологічної й, власне, персоналістичної проблематики. У цій багатомірності полягає головна складність її вивчення. Потрібна розробка особливої методологічної стратегії аналізу проблеми, яка відповідала б глибині й специфіці досліджуваного феномена й ураховувала хрістіянсько-богословські джерела самої ідеї особистості, що припускає розуміння особистості як онтологічної реальності. Виходячи з виявлених в історичному й теоретичному плані протиріч, нами був зроблений висновок про те, що жодна з психологічних або філолофсько-релігійних концепцій сама по собі не може бути визнана достатньою для розуміння особистості як онтологічної реальності. Найбільш значущі кроки, що створюють передумову досягнення поставленої мети й вирішення намічених завдань, стосуються обов'язкового залучення хрістіянсько-богословської патрістичної традиції до осмислення особистості як онтологічної реальності, а також системно-цілісної методології, на основі якої можна здійснити рефлексію цілісності як предиката особистості.

Один з основних моментів стосується розуміння того, що цілісність із простого й самоочевидного предиката особистості може стати підґрунтям широкої психологічної, філолофсько-методологічної рефлексії особистості. У зв'язку із цим ми вважаємо за необхідне розмежувати два конструкти: «особистість як цілісність», де цілісність виступає в якості фундаментальної методологічної основи розуміння особистості, і «цілісність особистості», де цілісність виступає як репрезентант онтологічної сутності особистості. Крім того, експлікував основні положення системно цілісної методології, ми виявили еврістичні можливості універсального методологічного принципу цілісності як підстави інтеграції психології, філософії й хрістіянської теології у розумінні особистості як онтологічної реальності. У системно-цілісній методології закладений досить потужний потенціал для розуміння особистості в її онтологічній сутності, що зумовлює можливість наділити особистість атрибутами незавершеності, нескінченності, потенційності, у цілому розглядати особистість у ракурсі «за межами». Ця можливість зумовлена такими аспек-

тами методологічного принципу цілісності, як ідеальність підстави (субстанції цілісності); незавершеність як умова її буття; інтуїтивність розуміння. Тобто в плані гносеології цілісність дана нам не раціонально, а інтуїтивно, у плані онтології цілісність ідеальна, у плані безпосередньо існування цілісність виступає як незавершеність, виявляючи свій потенціал щораз у співвідношенні з різними реаліями.

У гносеологічному плані метатеоретичний принцип додатковості дозволив представити системно-цілісний аналіз особистості й патріотичну онтологію особистості як два різні за своїми пізнавальними установками напрями, котрі розкривають особистість через її розуміння, що є підставою для інтеграції цих напрямів.

Ми здійснили спробу змістовно експлікувати цілісність особистості як концепт, виокремив найбільш суттєві його сторони. Насамперед було проаналізовано феномен багаторівневості особистості й виділені такі аспекти:

– рівень особистості й рівень особистісного. Перший співвідноситься з тілесною, духовною основами людини, виступає як більш статична зовнішня форма, як проекція конкретної соціальної, культурної реальності. Другий співвідноситься з духовною і ментальною основами людини й, виражаючи онтологічну невідмінність особистості концентрує в собі її цілісність, виступаючи разом з тим як проекція нелінійості, складної динамічності буття;

– вертикаль і горизонталь буття особистості, що виражають якість залученості особистості в контекст Буття через спрямованість її становлення або як сугубо соціальну сутність (горизонталь), або як металогічної, трансфінітної сутності (вертикаль);

– континуум «онтична індивідуальність – універсальність особистості», фокусує у собі всі позначені рівні й грані особистості, що й виражає перспективу становлення й розвитку особистості в бутті через реалізацію її онтологічної сутності.

Література:

1. Аванесов С. С. Личность как синергийная конституция Текст. / С. С. Аванесов // Философские науки : науч. образоват. просветит, журн., 2008. – № 2. – С. 32-46.

2. Августин. Исповедь Текст. / Августин ; общ. ред. и вступ. ст. А. А. Столярова. – М. : Канон +, ОИ «Реабилитация», 2005. – 464 с.

3. Александров И. А. Космический феномен человека: человек в антропном мире Текст. / И. А. Александров. – М.: АГАР, 1999. – 432 с.

4. Антология средневековой мысли (Теология и философия эпохи Средневековья) Текст. : в 2 т. Т. 2. / под. ред. С. С. Неретиной. – СПб. : РХГИ, 2001. -635 с.

5. Баранцев Р. Г. Структурная методология целостного подхода: от анализа к синтезу Текст. / Р. Г. Баранцев // Реальность и субъект, 2001. – Т. 5. – № 1. – С. 67-72.

6. Блауберг И. В. Целостность и системность Текст. / И. В. Блауберг // Системные исследования. Ежегодник-1977 / авт.-сост.: А. А. Малиновский, Н. В. Тимофеев-Ресовский и др. – М. : Наука, 1977. – С. 5-28.

7. Брук Дж. Х. Наука и религия: Историческая перспектива Текст. / Дж. Х. Брук ; пер. с англ. Л. Сумм; под ред. М. Серебрякова. – М.: Библ.-богосл. ин-т св. апостола Андрея, 2004. – 352 с.

8. Волков Ю. Г. Homo humanus. Личность и гуманизм (Социологический аспект) Текст. / Ю. Г. Волков. – М. : Высш. шк., 1995. – 156 с.

9. Гайденко П. П. Христианство и наука: к истории понятия бесконечности Текст. / П. П. Гайденко // Вестн. Рос. гуманитар, науч. фонда. 2000. – № 3. – С. 5-18.

10. Гегель Г. В. Ф. Философия религии Текст: в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель; пер. с нем. М. И. Левиной. – М.: Мысль, 1975. – Т.1. – 532 с.

11. Гегель Г. В. Ф. Философия религии Текст: в 2 т. / Г. В. Ф. Гегель ; общ. ред. А. В. Гулыги ; пер. с нем. П. П. Гайденко и др. – М.: Мысль, 1975. – Т. 2. – 573 с.

12. Гуревич П. С. Проблема целостности человека Текст. / П. С. Гуревич. – М. :ИФ РАН, 2004.– 178 с.

13. Дорфман Л. Я. Метаиндивидуальный мир: Методологические и теоретические проблемы Текст. / Л. Я. Дорфман. – М.: Смысл, 1993. – 456 с.

14. Маркова Л. А. Целостность Текст. / Л. А. Маркова // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 4. Т Я / Ин-т филос. Рос. акад. наук, Нац. обществ.-науч. фонд; науч.-ред. совет: акад. РАН В.С. Степин (пред.) и др. – М.: Мысль, 2000. – С. 317.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНО-ЧАСОВОГО АСПЕКТУ ЖИТТЄВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ СТУДЕНТІВ

Міхалець Ю. Ю.
магістрант кафедри психології та педагогіки
Науковий керівник: **Кошонько Г. А.**
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

В сучасних умовах, коли процес особистісного та професійного становлення молодої людини, отримання бажаної освіти, а згодом і роботи за фахом, пов’язані зі значними, часто непередбачуваними труднощами, проблема становлення життєвої перспективи у період юнацтва набуває особливо гострої актуальності.

Актуальною потребою юнацького віку є життєве самовизначення. Його здійсненню сприяють такі передумови, як: розвиток когнітивної та емоційно-вольової сфер особистості, становлення її самосвідомості, рефлексії, системи особистісних смислів. Провідною характеристикою самовизначення в юнацькому віці є орієнтованість на майбутнє, що зумовлює становлення життєвої перспективи особистості.

Готовність студентів вищих навчальних закладів України до ціннісного вибору, осмисленого проектування свого майбутнього, пов'язаного із оволодінням майбутньою професією і самореалізацією у соціумі, досягнення ними соціальної ефективності й успішності набуває зараз особливої актуальності.

Вагомий вклад у дослідження життєвої перспективи внесли радянські та вітчизняні вчені (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, О.І. Богучарова, Ж.П. Вірна, М.Р. Гінзбург, Є.І. Головаха, Л.Д. Дєміна, Г.С. Костюк, К.В. Карпінський, В.І. Ковальов, О.О. Кронік, Н.А. Логінова, С.Д. Максименко, І.О. Ральнікова, В.А. Роменець, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Сохань, Т.М. Титаренко тощо), а також зарубіжні вчені (А. Адлер, Е. Берн, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, К. Левін, Ж. Піаже, Ж. Нюттен, К. Юнг).

У наукових дослідженнях на монографічному рівні розглянуто психологічні особливості життєвої перспективи особистості в юнацькому віці (Є.І. Головаха, Ж.П. Вірна, І.О. Дєміна, А.Є. Левенець, В.Г. Панок, Г.В. Рудь, Л.Д. Тодорів).

У психології склалася певна парадигма, в межах якої життєва перспектива розглядається як представлений у суб'єктивній картині життєвого шляху особистості динамічний образ бажаного майбутнього, детермінований цілями психологічного майбутнього у теперішньому. Інше поняття – «часова перспектива» – ширше, ніж образ майбутнього, воно означає цілісне бачення людиною свого життя – як у минулому, так і в майбутньому. Тому в психології найчастіше, коли тема торкається майбутнього, кажуть про майбутню часову перспективу, за допомогою якої характеризується часова впорядкованість подій майбутнього у свідомості людини [2]. Варто зауважити, що саме зміни, що відбулися в суспільстві, наклали відбиток на формування особистості загалом і на уявлення про майбутнє зокрема. Життєва перспектива особистості включає два взаємопов'язаних аспекти: ціннісно-часовий та ціннісно-змістовий, що забезпечують її структурованість.

Передумовою успішної самореалізації людини в майбутньому є наявність узгоджених життєвих перспектив, в основу яких покладена узгоджена система ціннісних орієнтацій. Згідно з результатами сучасних наукових досліджень, ціннісним орієнтаціям особистості притаманна часова динаміка, а їх сформованість прямо пов'язана з впевненістю у власному контролі свого життя.

Ціннісні орієнтації справляють вплив на функції цілепокладання, прогнозування, планування, самоорганізації, контролю і корекції, цілеспрямованості поведінки на життєві цілі і конкретні ідеали, виступають як специфічний результат, якого можна досягти у майбутньому. Як недостатню сформованість

уявлень людини про своє майбутнє Є. І. Головаха виділяє суперечність ціннісних орієнтацій; неадекватність життєвих цілей; ступінь конкретності життєвих планів (мета має бути підкріплена уявленнями про засоби її досягнення); абстрактність життєвих планів (пов'язана з часовою невизначеністю подій, що передують життєвій меті) [2].

Структурним виміром життєвого шляху є часова перспектива, яка визначає спрямованість людського життя та наділяє ознаками тривалості життєву перспективу. Складовими життєвої перспективи виступають психологічне минуле, теперішнє та майбутнє, органічна єдність яких становить часову цілісність. Життєва перспектива є образом бажаного, усвідомлюваного як можливого майбутнього життя за умов досягнення певних цілей.

За К.О. Абульхановою-Славською, життєві перспективи включають сукупність обставин та умов життя людини, які надають можливості для оптимального життєвого просування [1].

Згідно з Є.І. Головахою, життєва перспектива являє собою складну систему взаємозв'язків бажаних і небажаних, однак ймовірних для особистості подій. Становлення цієї картини очікуваного майбутнього індивідуума відбувається в нерозривній єдності з його ціннісними й смисло-життєвими орієнтаціями [2].

В.Г. Панок розглядає життєву перспективу особистості не лише як усвідомлення тих соціальних обмежень, які можуть призвести до ускладнення чи неможливості реалізації її життєвих планів, але і як потенційні можливості особистісного зростання в майбутньому, підкресливши високу значущість врахування особистістю власної активності як важливої складової життєвої перспективи, оскільки сама особистість є активним творцем власної соціальної ситуації розвитку і здатна до вчинків, які можуть кардинально змінити соціальні умови її життя [4].

Структурними компонентами, які забезпечують реалізацію життєвої перспективи, є життєві цілі, плани та програми, набутий життєвий досвід особистості.

В юнацькому віці особливу значущість набуває особисте майбутнє, розширюються хронологічні межі життєвої перспективи, підвищується самооцінка особистості (Дж.Л.Клінеберг, І.С.Кон). Однак створення особистістю образу майбутнього ще недостатнє для організації власного життя. Необхідною умовою є визначення цілей, вміння відбирати необхідні дії та послідовно їх реалізовувати. Молоді люди часто недооцінюють вплив об'єктивних факторів: їхні життєві плани недостатньо реалістичні, відображають високі домагання та максималізм у виборі життєвих цілей. Або, навпаки, вони перебільшують значущість об'єктивних чинників, що може бути джерелом сумнівів та тривоги, відмови від проектування життєвих перспектив.

Життєві цілі виступають основними мотиваційними орієнтирами життєвого шляху особистості щодо власного майбутнього, виконують функцію мисленнєвого передбачення результатів діяльності і є предметною та хронологічною віхою актуального майбутнього. Виділяють різновиди цілей: реальні, утопічні, ідеальні. Здатність особистості відділяти мрію від реальності, фантазію від дійс-

ності, зосереджувати зусилля на реальних цілях є визначальним чинником становлення реалістичної перспективи. Студент як суб'єкт майбутньої професійної діяльності на початку навчання має віддалені життєві цілі, пов'язані з майбутньою працею, продовженням навчання, соціальним просуванням.

Життєві плани є засобом здійснення життєвих цілей, їх конкретизацією в хронологічному та змістовому аспектах. Життєві плани та життєві стратегії визначають порядок дій, необхідних для реалізації життєвих цілей. Умовою реалізації цілі є її предметна визначеність та узгодженість з терміном виконання плану. Розширеним варіантом життєвого плану є життєва програма особистості, яка охоплює не тільки близькі цілі, а й спрямована на планування всього життя людини. Побудова життєвих планів та програм спирається на життєвий досвід особистості і коректується ним.

Згідно з І.С.Мухановою, уявлення юнаків про власне майбутнє стають більш чіткими, а їх життєві цілі й плани – більш конкретними і узгодженими у часі [3]. Проте, як зазначив Є.І. Головаха, життєва перспектива індивідуума, на відміну від його життєвої програми, не завжди є оптимістичною [2]. Тому значна кількість студентів старших курсів переживає стійкі почуття тривоги й невпевненості у власному майбутньому, можливостях досягти власних життєвих цілей. А це, у свою чергу, обумовлює нерівномірність становлення різних часових інтервалів життєвої перспективи у старшому юнацькому віці: найближча життєва перспектива набуває чіткості й деталізованості, а віддалена стає більш розмитою і невизначеною [3].

Неузгодженість найближчої й віддаленої життєвих перспектив, найбільш важливих цінностей, мотивів і смислів особистості з конкретними життєвими цілями і планами на подальших етапах онтогенезу може призвести до екзистенційно-духовних конфліктів особистісного зростання, труднощів у процесі власного смисложиттєвого пошуку.

Отже, життєва перспектива як образ бажаного й усвідомлюваного як можливого майбутнього є складним психічним утворенням, що регулює розгортання життєвого шляху особистості.

Література:

1. Абульханова К. А. Время личности и время жизни / К. А. Абульханова, Т. Н. Березина. – СПб. : Алетейя, 2001. – 304 с.

2. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Головаха Е.И. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.

3. Муханова І.Ф. Визначення поняття життєвої перспективи у сучасній молоді / І.Ф. Муханова // Тези доповідей Всеукраїнської наукової конференції «Актуальні проблеми психології малих груп». – К., 2011. – С. 57-61.

4. Панок В.Г. Социальная активность личности старшеклассника / В.Г. Панок, Ю.А. Привалов. – К.: Институт психологии им. Г.С. Костюка АПН Украины, Центр социальных экспертиз и прогнозов Института социологии НАН Украины, 1999. – 131 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУВЕРЕННОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Педоренко В. М.
здобувач
Національний університет «Острозька академія»,
асистент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна

Важливими компонентами структури особистості є її суверенні ціннісні орієнтації: стійкі, автономні, особистісно значущі, смисложиттєві утворення, які сформувалися під час її взаємодії із соціальним середовищем, характеризують ставлення особистості до матеріальних і духовних цінностей, забезпечують внутрішню регуляцію її поведінки.

Психологічна суверенність – відносно нове поняття в психології. Болтівець С.І. у психологічному словнику-довіднику розглядає суверенність як психологічну незалежність і самостійність особистості, яка передбачає глибоке пізнання дійсності, соціального середовища. Передумовою усвідомлення особистістю суверенності є кристалізація «Я», зрілість емоційно-психологічних ставлень до світу, розвиток самосвідомості [1, с. 257].

Аналізуючи особливості суверенності ціннісних орієнтацій майбутніх психологів, ми в першу чергу звертали увагу на вираженість у них цінностей професійної самореалізації, самоствердження, духовно-моральних цінностей: відповідальності, незалежності, сміливості у відстоюванні власної думки, незалежності, свободи, творчості, активного діяльнісного ставлення до життя, розвитку. На основі системи ціннісних орієнтацій майбутніх психологів можна визначити змістовну складову спрямованості особистості [2; 3].

Для визначення загальних рівнів розвитку ціннісних орієнтацій майбутніх психологів ми використовували виокремлені незалежними експертами критерії: 1) вираженість цінностей професійної самореалізації, самоствердження, духовно-моральних цінностей; 2) відсутність суперечності між духовно-моральними та егоїстично-престижними цінностями. У дослідженні взяли участь 235 майбутніх психологів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та 98 практикуючих психологів м. Вінниці та Вінницької обл. За результатами дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх психологів ми визначили ступінь суверенності ціннісних орієнтацій: високий, середній та низький.

Студентам з високим рівнем ступенем суверенності ціннісних орієнтацій характерний високий рівень вираженості за різними психологічними методиками духовно-моральних цінностей, професійної самореалізації, самоствердження, (розвиток себе, духовно-моральне задоволення, креативність, активні

соціальні контакти). Вони характеризуються прагненням до самопізнання: отримання об'єктивної інформації про особливості власного характеру, здібностей, прагнення до самовдосконалення, до повної реалізації власного потенціалу, до отримання морального задоволення в усіх сферах життєдіяльності, до реалізації власних творчих можливостей, до урізноманітнення власного життя, уникання стереотипів. Для них характерним є винахідливість, захопленість справою, відповідальне ставлення до своїх обов'язків, толерантне ставлення до інших, дотримання духовно-моральних норм і правил поведінки, прояв дружелюбності, емпатії, прагнення до встановлення позитивних взаємостосунків з іншими. Під час взаємодії з оточуючими вони проявляють самодостатність, автономність, незалежність, часто мають свою особливу думку стосовно подій повсякденного життя, орієнтуються на власні моральні цінності, такі як чесність, справедливість, доброта, відповідальність та ін. У даних досліджуваних не виявлено суперечностей між духовно-моральними та егоїстично-престижними цінностями.

Досліджувані з середнім рівнем розвитку суверенності ціннісних орієнтацій мають достатній рівень вираженості цінностей духовно-моральних, професійної самореалізації, самоствердження. Однак для них характерним також є пошук схвалення з боку значимих особистостей, прагнення до досягнення конкретних і відчутних результатів, до матеріального благополуччя, досягнення власного престижу, які слугуватимуть причиною високої самооцінки, зазвичай не схильні довіряти іншим, вважаючи, що кожен – сам за себе. В майбутніх психологів середнього рівня розвитку суверенності ціннісних орієнтацій спостерігається вираженість духовно-моральних та егоїстично-престижних цінностей, що свідчить про їх суперечність.

Майбутні психологи даного типу мають низький рівень вираженості духовно-моральних цінностей. Вони більшою мірою схильні до прагматичності, консерватизму, стабільності, дотримуватись встановлених правил, інструкцій, зацікавлені в думці інших стосовно результатів своєї роботи, у них виражене прагнення мати таку роботу чи професію, яка є схваленою у суспільстві, яка буде гарантувати високу заробітну плату. Дані досліджувані характеризуються низькою пізнавальною активністю через відсутність пізнавального мотиву, прагнення досягти конкретних практичних результатів, демонструють стереотипність мислення, негнучкість, нездатність відійти від зразка, отримують задоволення більшою мірою від результату, а не від діяльності.

До низького рівня розвитку суверенності ціннісних орієнтацій віднесено також майбутніх психологів, у яких виявлено нестабільність виражених цінностей (за результатами однієї методики вираженими є одні цінності, наприклад, власного престижу, матеріального благополуччя, а за іншою методикою – інші, наприклад, здоров'я, продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей), розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків), свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках), щасливе сімейне життя.

Кількісні показники розподілу досліджуваних за рівнем розвитку суверенності ціннісних орієнтацій представлені нами у табл. 1.

Таблиця 1

Особливості розвитку суверенності ціннісних орієнтацій студентів психологів різних курсів та практикуючих психологів

Рівні розвитку ціннісних орієнтацій	I курс у%	II курс у%	III курс у%	IV курс у%	Студенти магістри у%	Загалом студенти у%	Практикуючі психологи у%
Високий	14,6	17,3	26,2	27,5	35,0	24,1	47,9
Середній	32,7	34,4	33,3	35,0	30,0	33,1	41,8
Низький	52,7	48,3	40,5	37,5	35,0	42,8	10,3
Всього	100	100	100	100	100	100	100

З таблиці 1 видно, що більшості досліджуваним майбутнім психологам характерний низький (42,8%) та середній (33,1%) рівні розвитку суверенності ціннісних орієнтацій, що свідчить про середній та низький рівень вираженості духовно-моральних цінностей, професійної самореалізації та самоствердження, суперечливість духовно-моральних та егоїстично-престижних цінностей.

Для більшості студентів-психологів першого та другого курсу найбільш важливими цінностями є власний престиж, високе матеріальне становище, а найбільш важливими сферами є сфера професії та освіти. Це характеризує їх як таких, які прагнуть мати професію, яка забезпечить їм високу заробітну плату, інші види матеріального благополуччя, яка є соціально схваленою, проявляють зацікавленість до думки інших стосовно своєї роботи, прагнуть досягти визнання в суспільстві через вибір найбільш соціально схваленої професії.

Для студентів-психологів третього курсу характерним є високий рівень пізнавальної потреби, бажання отримувати моральне задоволення від отримання знань. для них найбільш важливими цінностями є збереження власної індивідуальності: прагнення бути оригінальним, неповторним, демонструвати свої життєві принципи. У даних досліджуваних цінність розвитку себе знаходиться на середньому рівні.

Для студентів-магістрів характерні високі бали за групою духовно-моральних цінностей і егоїстично-престижних, що свідчить про суперечливу, внутрішньо конфліктну спрямованість даних досліджуваних.

Для порівняння ми дослідили особливості суверенності ціннісних орієнтацій практикуючих психологів, які мають тривалий стаж професійної діяльності. У даних досліджуваних показник високого рівня розвитку суверенності ціннісних орієнтацій становить 47,9%, що значно перевищує показник студентів психологів, а низький рівень розвитку суверенності ціннісних орієнтацій практикуючих психологів становить лише 10, 3%.

Отже, показники розвитку суверенності ціннісних орієнтацій студентів психологів та практикуючих психологів суттєво відрізняються. Для практи-

куючих психологів найбільш важливими цінностями є розвиток себе: прагнення до найбільш повної реалізації своїх здібностей в сфері професійного життя, до вдосконалення власних професійних вмінь, вимогливість до себе, а також цінність збереження власної індивідуальності.

Література:

1. Болтівець С.І. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / С.І. Болтівець, Н.В. Слободяник, М.-Л.А. Чепа. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – 302 с.
2. Жигайло Н. І. Психологія духовного становлення особистості майбутнього фахівця: монографія / Н. І. Жигайло. – Львів: Видавничий центр Львівського національного університету імені Івана Франка, 2008. – 336 с.
3. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З.С. Карпенко // Методологічні і теоретичні проблеми психології: хрестоматія / упорядн. З.С. Карпенко, І.М. Гоян. – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 128 с.

ПЛАН ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ДО ДІЯЛЬНОСТІ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ СИТУАЦІЯХ

Сорока О. М.
старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін
Дунайський інститут
Національного університету «Одеська морська академія»
м. Ізмаїл, Одеська область, Україна

Психологічна готовність – складне комплексне психічне утворення, сукупність функціональних, операційних та особистісних компонентів, що дозволяє особистості ефективно виконувати фахові обов’язки. Формування психологічної готовності моряків до екстремальних ситуацій професійної діяльності на основі розвитку їхньої аутопсихологічної компетентності є важливим чинником при вирішенні екстремальних задач професійної діяльності. Наявність такої готовності характеризується високою здатністю фахівця до психічної саморегуляції (самокорекції).

Аутопсихологічна компетентність проявляється в умінні особистості використовувати та розвивати власні ресурси. Тому вона виступає як *готовність* і здатність особистості до цілеспрямованої психологічної роботи щодо зміни своїх властивостей, поведінки, діяльності та стосунків у особистісно-професійній сфері. Розвиток аутокомпетентності дозволяє ефективно вирішувати практичні задачі екстремальних ситуацій професійної діяльності, зокрема задачі щодо психологічної готовності до діяльності під впливом екстрема-

льних чинників. Удосконалення складових аутопсихологічної компетентності визначає в екстремальних умовах високоефективну саморегуляцію емоційних станів фахівця, його здатність до оперативного мислення, швидкої актуалізації знань для прийняття рішення, готовності до діяльності в кризових умовах тощо [8, с. 159-169].

Високий рівень розвитку психологічної готовності майбутнього морського фахівця до екстремальних ситуацій професійної діяльності забезпечується комплексом зовнішніх та внутрішніх психолого-педагогічних *умов*. Власне взаємодоповнення цих умов у підсумку і визначає ефективність процесу професійної підготовки фахівця у ВНЗ.

Зовнішніми психолого-педагогічними умовами процесу формування психологічної готовності майбутніх морських фахівців до екстремальних ситуацій професійної діяльності на основі актуалізації аутопсихологічної компетентності є: активні форми індивідуально- та соціально-психологічного навчання у вигляді активних форм когнітивного навчання (лекційно-інформаційний спецкурс за тематикою «Психологія екстремальних ситуацій та її специфіка на морському транспорті» на основі проблемного викладу навчально-розвивального матеріалу та навчального диспуту); комплекс психологічних тренінгів, спрямованих на розвиток екстра– та інтроособистісних компонентів психологічної готовності майбутнього моряка до екстремальних професійних ситуацій; активна практична діяльність майбутніх моряків в умовах плавальної практики, діяльності на тренажерах фахового спрямування тощо.

Водночас внутрішньою умовою формування психологічної готовності до екстремальних ситуацій професійної діяльності майбутніх фахівців морського транспорту в нашому дослідженні виступає особистісний комплекс важливих професійних рис, а також знань і практичних вмінь та навичок. Комплекс визначає структуру психологічної готовності з точки зору системного структурування аутопсихологічної компетентності (мотиваційно-когнітивний, емоційно-вольовий, операційний комплексні компоненти) на основі 19 критеріїв психологічної готовності до екстремальних ситуацій професійної діяльності.

Визначення теоретичних засад організації процесу формування психологічної готовності майбутніх моряків до фахових екстремальних ситуацій на базі аутокомпетентнісного підходу посприяло організації експериментального дослідження по розробці та апробації Плану формування психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до діяльності в екстремальних ситуаціях (Плану), який спрямований на формування аутопсихологічної компетентності надійної професійної діяльності в умовах фахово-обумовлених екстремальних ситуацій. Програма ефективного розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх морських спеціалістів, як основа формування їх психологічної готовності до екстремальних ситуацій професійної діяльності, дозволяє сформувати ефективну аутокомпетентнісну здатність майбутніх моряків до *самокорекції, самоконтролю та саморегуляції*.

План базується на ефективних алгоритмах розвитку аутопсихологічних процесів самокорекції, самоконтролю та саморегуляції фахівців ([4; 10]), що забезпечує в ході його застосування продуктивну реалізацію чотирьох послідовних стадій змін поведінки майбутніх фахівців морського транспорту: підготовка; усвідомлення; переоцінка; дія. Ці алгоритми Плану на основі розвитку аутокомпетентності об'єднують основні процеси змін поведінки майбутніх морських фахівців, що при формуванні психологічної готовності до екстремальних ситуацій забезпечує високу здатність до самокорекції та самоконтролю поведінки в умовах екстремальності.

Опираючись на методологію розвитку складових аутокомпетентності ([4; 10]), в Плані послідовно реалізуються заходи для підготовки майбутнього фахівця морського транспорту до дій в екстремальних умовах: мотиваційні; когнітивні; афективні; поведінкові. Алгоритм розвитку самоконтролю майбутнього фахівця впроваджується як сукупність внутрішніх (Я-ідеальне в самоконтролі; рівні оволодіння самоконтролем майбутнього морського фахівця; Я-реальне в самоконтролі) та зовнішніх (навчання самоконтролю в тренінговій групі) чинників. Якісними ознаками рівня самоконтролю та саморегуляції виступають компоненти професійної діяльності фахівця (ціль, мотив, спосіб, результат), що відповідно характеризують рівень психологічної готовності майбутнього фахівця до екстремальних професійних ситуацій.

Застосована в Плані методика аутогенного тренування [4] є ефективною системою аутопсихологічного управління емоційно-вольовою сферою морського спеціаліста, підвищення рівня його самокорекції, самоконтролю, саморегуляції та психофізіологічних резервів організму майбутнього моряка в умовах фахової діяльності під впливом екстремальних стрес-факторів, зокрема ймовірності екстремальних ситуацій професійної морської діяльності. Застосування методики В. Лобзіна [4], як ефективного засобу формування психологічної готовності моряків до екстремальних фахових ситуацій, визначається наступним: доступність і простота оволодіння основними вправами методики для майбутніх моряків у ході навчального процесу в морському ВНЗ; універсальність при застосуванні (можливість використовувати для мобілізації сил і можливостей морських фахівців перед заступанням на вахту; для відновлення психічної рівноваги після закінчення несення вахти; для зняття психофізичної напруженості й негативних емоційних станів (тривоги та страху) в перервах між несенням служби).

Результатом аутокомпетентнісного процесу аутогенного формування та розвитку самоконтролю, саморегуляції, самокорекції особистості морських фахівців є підвищення рівня їх працездатності, емоційно-вольової стійкості, відповідальності, позитивний психологічний настрій, забезпечення оптимістичного ставлення до екстремальних умов професійної діяльності тощо. Таким чином, на основі комплексного розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців морського транспорту, в процесі професійної підготовки в морському ВНЗ ефективно аутогенно забезпечується їх психологічна готов-

ність до екстремальних ситуацій професійної діяльності. Високий фахово-обумовлений рівень психологічної готовності майбутніх фахівців сприяє зменшенню рівня психологічного напруження морських фахівців в умовах замкненої соціотехнічної системи судна, підвищенню їх стресостійкості і загальної професійної працездатності на підставі свідомого психологічного самоуправління психофізичними станами. Це визначає високу аутогенну здатність майбутніх фахівців морського транспорту до самокорекції станів тривоги та страху перед ймовірними екстремальними ситуаціями професійної діяльності.

Література:

1. Алексишин В.Г. Международные и национальные стандарты безопасности мореплавания / В.Г. Алексишин, Л. А. Козырь, Т.Р. Короткий. – Одесса: Латстар, 2002. – 257 с.

2. Варій М.Й. Загальна психологія : навч. посібник / М.Й. Варій. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – С. 654-659.

3. Даниленко А.А. Психологические основы управления на морском транспорте : учебник. – СПб. : Издательство Санкт-Петербургского института истории РАН, 2004. – 395 с.

4. Деркач А.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих / А.А. Деркач, Л.А. Степнова. – М.: РАГС, 2003. – 297 с.

5. Лебедев В.И. Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах : учебник / В. И. Лебедев. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 431 с.

6. Лобзин В.С. Аутогенная тренировка: справочное пособие / В.С. Лобзин, М.М. Решетников. – Л.: Медицина, 1986. – 280 с.

7. Психологія екстремальної поведінки: [навчально-методичний комплекс / укладач: В.Г. Андросюк] / Навчально-науковий інститут заочного навчання НАВСУ. – К.: НАВСУ, 2014. – 60 с.

8. Психология профессиональной деятельности: лекции «В помощь преподавателю» / [под общ. ред. А.А. Деркача]. – М.: Изд-во РАГС, 2006. – 342 с.

9. Смирнов Б.А. Психология деятельности в экстремальных ситуациях / Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова. – Х.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2007. – 276 с.

10. Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности специалиста / Л.А. Степнова. – М.: РАГС, 2009. – 140 с.

ПРОБЛЕМА ВИВЧЕННЯ БРЕХНІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Фощій С. В.
студент ІІІ курсу кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцький національний університет імені Михайла Остроградського
м. Кременчук, Полтавська область, Україна

Час, в якому ми живемо зараз прийнято називати ерою інформації. Інформація, яка адекватно відображає реалії, не спотворюючи сутність явищ, подій, окремих фактів називається істиною. Вона є точним, достеменним відтворенням, відображенням реального стану речей. Інколи, в процесі комунікацій виникає потреба, щоб про істину адресат дізнався лише те, що, на думку маніпулятора, необхідно знати. При цьому в хід іде жонглювання словами, фактами і будь-якими параметрами реальності для досягнення власної мети. Навмисно спотворену інформацію називають брехнею.

В сучасному світі кожна людина, яка включена в соціальне життя, поза всяким сумнівом, щоденно стає жертвою брехні. Брехня різниться за своїми видами, методами, мотивацією та ступенем тяжкості, але будь яка брехня переслідує одну мету – маніпулювати свідомістю іншої людини. Така маніпуляція хоч і має інколи позитивний вплив для стабільності соціальної структури в цілому, проте в конкретних випадках міжособистісних інтеракцій брехня, як правило, має значний негативний вплив.

З кожним днем розширюється коло соціальних функцій інформації та збільшується їх значення. Інтелектуальна власність, інформаційне забезпечення, інформаційні технології – це ті тенденції, які захоплюють життєвий простір сучасного світу. Від якості інформації залежить наша свідомість, роль якої важко переоцінити. Варто відзначити, що прагнення виявити брехню і відділити її від правди було актуальним в усі часи існування людських комунікацій. Інформація хоч і не є матеріальною субстанцією, але вплив на реальність має не менший, а часто – навіть більший, ніж будь що інше.

На сьогоднішній момент актуальність психологічної здатності верифікувати брехню загострюється, зокрема через збільшення тісноти міжособистісних контактів з одного боку, а з іншого – збільшенням кількості комунікаційних інтерацій в віртуальній реальності, де ми не можемо простежити невербальні прояви партнера по спілкуванню.

Проблематику брехні досліджували такі вчені як Д. Дубровський, Е. Білякова, О. Фрай, С. Симоненко (динамічний компонент брехливості); В. Знаков, Є. Ф. Зеєр, К. Мелітан, П. Екман (опис емоційного компоненту брехні); К. Снайдер, Р. Соломон висвітлювали соціально-регуляторний вплив брехні [1].

Аналізуючи природу брехні, В. Знаков висловив припущення, що генетична, яскраво виражена схильність до альтруїзму й егоїзму сприяє прояву нещирості в спілкуванні, а такі психологічні якості, як істеричність, або

пов'язана з нею демонстративність, проявляються в перебільшенні власних можливостей, зокрема за допомогою брехні й інших способів введення оточуючих людей в оману [1].

Коли людина бреше, вона переживає психологічні процеси, пов'язані з власними емоціями, складністю змісту поведінки і контролем. Емоційний підхід ґрунтується на тому факті, що брехня призводить до таких емоцій, як провина, страх, емоційне піднесення (якщо брехня не була викрита). Брехня є складним когнітивним явищем і супроводжується контролем над поведінкою, базується на стримуванні нервових імпульсів, напруженого мислення, прояви яких є предметом найбільшої уваги версифікатора [5].

Домінуючою емоцією, що стимулює брехню, як вважають дослідники, є страх. Першопричиною брехні і обману «на благо» є любов до близьких, жалість, співчуття, бажання захистити. Витоки формування мотивації обману, встановлення причин, за якими вважається за потрібне промовчати про деякі відомі факти, слід шукати у рольовій позиції, а також у моральних принципах суб'єкта.

Екстравертована особистість частіше демонструє брехливість через активність, самостійність, а інтровертна ніби заперечує саму активність, оперативність і тільки в наслідок цього сумарно менше бреше, порівняно з більш активними особистостями [2].

В. Шейнов зазначає, що якщо в суспільстві є нагальна потреба щодо обману, то обов'язково з'являється група людей, яка на практиці реалізує це бажання. Наслідком цього є створення ситуативного фактора брехні – соціального чинника, коли оточення підтримує нещиру поведінку. Соціальний чинник – це соціальне середовище, передусім люди, їх взаємини, створені ними речі, знаряддя діяльності, мовні засоби, духовні цінності [4].

Поза всяким сумнівом, інтерес представляє психоаналітичний підхід до проблеми вивчення брехні, як прояву захисного механізму психіки. З. Фрейд вказує на такий механізм психологічного захисту як витіснення психотравмуючої інформації з пам'яті. Так, людина може говорити неправду, але при цьому щиро вірити в правдивість свого повідомлення, оскільки істинна інформація витіснена з пам'яті в недосяжні для свідомості мимовільного брехуна прошарки несвідомого.

Брехня – це не тільки словесна передача неправдивої інформації. Значно ефективніший вплив мають жести, пози, міміка, різноманітні зовнішні засоби перевтілення, що мають на меті показати інший, відмінний від реальності образ. Тому варто зазначити, що брехня в широкому розумінні – це будь-які дії одного суб'єкта, які призводять до викривлення розуміння дійсності іншого суб'єкта, у вузькому розумінні – це передача завідомо неправдивої інформації.

Важливо розділити поняття «брехня» та «обман». Обман – це особливий вид маніпуляції, який провокує людину на помилкові висновки з достовірних фактів. Замовчування, висвітлення лише певних сторін ситуації та ігнорування при цьому інших важливих сторін – ці дії входять до категорії обману [3].

Функціональне призначення брехні можна розділити на захист та агресію. Захисна функція брехні проявляється у прагненні суб'єкта вберегти свої ресурси (матеріальні або духовні), а також захистити власну особистість від негативних впливів. Особливим проявом захисної функції брехні є її соціальний прояв, який полягає в збереженні наявних комунікативних структур в стані відносної стабільності, особливо за умов розбіжностей в інтересах. Про агресивну функцію брехні говорять, коли маніпулятор намагається підкорити власній волі об'єкт брехні.

Не зважаючи на значні теоретичні наукові досягнення у вивченні феномену брехні та його прояву, практичних, надійних та валідних засобів для успішного протистояння цьому явищу на даний момент недостатньо. Дотепер людство щоденно стає жертвами шарлатанів різного сорту, брудного маркетингу та брехливої політики. Поза всяким сумнівом, вміння вчасно виявити брехню є запорукою не тільки успішного особистого життя, а й необхідною умовою висхідного розвитку суспільства.

Правда сама по собі не є чимось святим, так само як і брехня не може бути визнана абсолютним злом. Прояснення ролі брехні в процесі комунікацій, класифікація її видів та розвиток вмінь і навичок для розпізнавання брехні допоможе вберегтися від маніпуляцій кожному, хто має достатньо сміливості, щоб дивитися на життя таким, яке воно є.

Література:

1. Знаков В. В. Классификация психологических признаков истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 2. – С. 54–85.

2. Леонгард К Акцентуированные черты личности / К. Леонгард. – М. : «Ексмо-прес». – 2002. – С. 24–67.

3. Хаэр Р. Д. Лишенные совести. Пугающий мир Психопатов / Р. Д. Хаэр. – М. : «Вильямс». 2007. – С. 30-70.

4. Шейнов В.П. Психология лжи и обмана / В. П. Шейнов. – Минск : «Харвест». – 2003. – С. 54–69.

5. Экман П. Психология лжи / П. Екман. – СПб. : «Питер», 2016. – С. 34–63.

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, ACMEOLOGY

PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE FOR THE ENHANCEMENT OF TRANSLATING AND INTERPRETING PROFESSIONAL SKILLS

Afonina I. Yu.
PhD in Psychology,
Associate Professor of the Department of Germanic and Romanic Philology and Translation
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University
Severodonetsk, Luhansk oblast, Ukraine

Topicality. In the field of translation / interpretation most researches and professional discussions are traditionally focused on the materials in question, i.e. text, discourse, literature etc., and on various linguistic aspects of translation / interpretation processes (semantic, pragmatic, grammar, interlanguage and intercultural interference etc.). However, as the processes are by human beings, it is obvious that the quality of final outcomes must be considerably determined by their inner predispositions, personalities and mental processes, both cognitive and affective; let alone the social and environmental factors. Drawing on state-of-art psychological knowledge, the training of good professionals should focus not only on the development of their linguistic competence with its numerous sub competences necessary for a good translator/interpreter, but also on the development of skills and personal characteristics that can make them better professionals. In addition, their metacognitive awareness should be developed so that they could consciously utilize the strong points of their inner endowment and systematically work on weak ones.

Researchers seek to explain how people cognitively process stimuli from the environment, i.e. how they perceive input, process and store information, and how they subsequently respond to the stimuli. Due to the currently dominant focus on individuality, they study not only what people have in common but also how they

individually differ in various characteristics. Each person has his/her specific features related to cognitive processes, due to which everybody constructs his/her subjective picture of the objective reality, processes information, solves problems, encodes (and decodes) thoughts into words in his /her own unique way. This leads to a wide variety in behaviours, approaches to tasks, responses to problems in various spheres and levels of mental functioning. Understandably, each translator / interpreter also perceives and processes a given text / utterance in their own way, uses different linguistic devices to express the same extralingual entity and behaves in their unique way.

Field dependency seems to be the most frequently researched cognitive (or learning) style in second language acquisition and usage. It was introduced, defined and

extensively researched in the middle of the 20th century by gestaltpsychology, and in particular by Herman Witkin (Witkin 1962, Witkin and Goodenough 1981) [5, 6]. Field dependency as an internal psychological characteristic is considered to be a very complex phenomenon consisting not only of cognitive but also of affective and social aspects (Chapelle and Green 1992, Skehan 1998) [2, 4]. Generally speaking, the ability to discriminate perceptually as well as in abstract fields, in social situations and in language usage is considered to be a universal predisposition, in which people differ individually.

Formulation of the problem. This paper presents the hypothesis about the impact of field dependency / independency upon the quality of translation and interpretation processes. This cognitive style determines how people perceive and process information, how they respond to and solve problems. As a cognitive feature with affective and social dimensions it is characterized by the ability to separate parts from the whole in perceptual, abstract, and social fields. These processes are inseparable components of translation and interpretation activities, and may considerably determine the quality of outcomes.

Presentation of the main material. As has been mentioned, field dependency is predominantly characterized as a *perceptual feature* determining how people perceive perceptual stimuli (visual, auditory, kinesthetic, etc.). Field independent people can easily separate parts from the whole, quickly and easily perceive details, remember them and process them independently. However, extreme field independency, also called “tunnel vision”, can be too restricting, as people tend to focus on details, whether important or unimportant, too much, which hinders their ability to see the whole picture. On the other hand, field dependent people perceive a perceptual field as a non-analyzed whole and cannot see (or hear etc.) the parts that the whole is composed of. Extremely field dependent people are not able to perceive the details that may convey the important information or even change the meaning of the whole, whether slightly or fundamentally.

Field dependency also determines our social interactions as it has a considerable impact upon the *perception of the social environment* we live in. In this perspective, it crucially determines our self-perception, i.e. perception of self in a social environment (field), as well as of other related affective characteristics such as self-esteem, self-image, relations to our social environment and our behavior. It is suggested that a fundamental feature is a general orientation either towards internal or external frames of reference (Brown and Gonzo 1995, Chapelle and Green 1992) [1, 2].

The impact of field dependency upon translation and interpretation processes. From the discussion above, it seems obvious that field dependency is a multi-componential individual characteristic that must have an impact upon numerous spheres of human activity. Research findings suggest that it also significantly determines the processes of second language acquisition and learning (Ehrman 1998, Skehan 1998) [3, 4]. Therefore we could hypothesize that it will also determine the usage of a target language in real life. This suggestion is based on the hypothesis that specific cognitive skills enabling people to analyze perceptual and ab-

stract fields are the same as the skills enabling us to analyze linguistic fields. Even if field dependency research in the area of translation and interpretation is rather limited, the claim being made in this paper is that general psychological knowledge on field dependency can be applied to this specific field and contribute to the more effective development of professional skills of translators and interpreters.

It may be supposed that field dependent / independent interpreters and translators enjoy varying degrees of success when interpreting in various situations, contexts and conditions, or when translating different types of texts. Generally speaking, differences in field dependency lead to the different perception and processing of language input (both mother tongue and second or foreign language); different decoding and comprehension; different encoding into a target language, as well as different responses to the environment. When perceiving language stimuli, it is necessary on the one hand to classify language units independently of the context, so that they can be understood paradigmatically and used appropriately in different contexts and varied situations. On the other hand, they must be properly comprehended in a given context, which determines their current meaning. Accordingly we must perceive and comprehend a stream of sounds, words, phrases, clauses and sentences, both independently as separate units and holistically in any given discourse, i.e. in the field it is a part of. These processes are even more difficult and demanding when using a second or foreign language, as claimed by cognitive psychology. The typical characteristics of the two poles, i.e. field independent / field dependent, applied to translation and interpretation processes are described below:

Field independency as our predisposition manifests itself by the ability to analyze and cognitively reconstruct the linguistic material we are exposed to, identify its components, explore the relationship between them, and separate the essential from the inessential (Skehan 1998) [4]. Field independent translators / interpreters tend to stick inadequately to an original text and the lexical meaning of language units or structures used. An unknown word, phrase, or structure brings them to a standstill; they find it difficult to cope with phenomena such as different semantic fields, homonymy and polysemy, ambiguous meaning of linguistic structures or lexical units where a current meaning must be derived from the context or current situation. In the case of lack of linguistic knowledge, the field independent are not able to guess the meaning from the context. The same applies when they are not "experts" in a given subject matter.

As general psychological characteristics suggest, highly field dependent translators / interpreters, on the contrary, perceive and process language stimuli holistically, parts are merged with their environment, and with the whole text or discourse (field). When perceiving foreign language texts or utterances, they get the main idea or the gist of a problem. They also understand an overall situation and atmosphere with ease, even if there are some unknown lexical units or structures. When translating / interpreting, they can easily create the general view; they are skilled in paraphrasing, guessing the meaning and relations from the context, and "reading between the lines". As field dependent translators / interpreters rely on an external

frame of reference, they are easily influenced by the environment, situation, atmosphere, and context. When interpreting, they can also be easily influenced by a speaker, whom they approach as a partner, or by the emotional atmosphere, i.e. they succumb to possible tension or stress. All these characteristics suggest that the highly field dependent tend to prefer successive interpretation in less formal or familiar social or professional environments that allow them to move self-confidently within familiar linguistic and thematic environments, to interpret freely, to paraphrase and respond directly to feedback.

Conclusions. It is obvious that the overall quality of translation and interpretation processes does not depend either on field dependency or field independency. Theoretically speaking, it would be optimal for an interpreter or translator to be flexible so as to be able to activate the most suitable characteristics of field dependency in any situation. Even if this is not fully possible, each translator and interpreter should know his / her position on the field dependent /independent continuum and be aware of related strong and weak points. One may undoubtedly strive to consciously utilize one's strengths and purposefully work on weaknesses so as to become more flexible.

References:

1. Brown, H. D. a Gonzo, S. T.: Readings on second language acquisition. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1995.
2. Chapelle, C. a Green P.: Field independence/dependence in second language acquisition research. Language Learning 1992, r. 42, s. 47-83.
3. Ehrman, M.E.: Field independence, field dependence, and field sensitivity in another light. In: Reid, J.M. (ed): Understanding learning styles in the second language classroom. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Regents. 1998, pp. 62-70.
4. Skehan, P.: A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press, 1998.
5. Witkin, H.: Psychological Differentiation. New York: Wiley, 1962.
6. Witkin, H. a Goodenough, D.R.: Cognitive styles: Essence and origin: Field dependency and field independency. NY: International universities, 1981.

ПОТЕНЦІАЛ АРТ-ТЕРАПІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З КОМБАТАНТАМИ

Бриндіков Ю. Л.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна

Головне завдання, яке поставлене перед вищими навчальними закладами України, що готують майбутніх фахівців для соціальних структур полягає в організації такого освітнього простору, який би максимально впливав на формування особистості такого професіонала, який відповідає професійним вимогам та еталонам професії, свідомо налаштований на професію й володіє особистісними та професійними якостями. У цілому майбутні фахівці повинні володіти ґрунтовними знаннями в сфері соціальної допомоги, адаптації та реабілітації та уміти кваліфіковано надати соціальні послуги усім клієнтам, які цього потребують.

Зважаючи на той факт, що на сході України триває антитерористична операція, військовослужбовці, які приймали участь у бойових діях долучилися до клієнтів соціальних центрів. Доволі часто їм важко самотужки справитися із станом гострого стресу та відчуттям спустошеності, відносити втрачений сенс життя та повернутися до мирного життя. У цьому контексті підтримуємо позицію Т. Матвійчук стосовно того, що на сучасному етапі важливим є «розуміння необхідності процесу соціально-психологічної реабілітації та адаптації учасників бойових дій для профілактики дезадаптації військовослужбовців та допомоги їм у період відновлення» [2, с. 150].

Реабілітація особи є доволі складним процесом, що передбачає «комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв’язків і відносин внаслідок змін стану здоров’я, соціального статусу, втрати близьких людей, навичок навчальної діяльності, соціальної дезадаптації та ін., які супроводжуються стійкими розладами функцій організму» [1, с. 168]. Зазвичай, соціальні працівники мають найбільше компетентності для організації та проведення соціальної та психологічної реабілітації. Як свідчить наш власний дослід роботи у військових госпіталях та реабілітаційних центрах, нині колишні учасники військових дій (комбатанти), відчувають гостру потребу у професійній діяльності фахівців щодо практичної допомоги у підвищенні соціального статусу, і якомога легшого подолання соціальної дезадаптації.

Останнім часом арт-терапію почали активно використовувати у лікувально-реабілітаційній роботі з комбатантами, які мають психоемоційні розлади, відчувають на собі наслідки психотравматичних стресових розладів. Тобто, у

найбільш загальному сенсі арт-терапія – один із методів роботи, що базується на використанні можливостей мистецтва для досягнення позитивних змін в емоційному, інтелектуальному та особистісному розвитку особистості. Вона володіє позитивним ефектом і при реабілітації з тими комбатантами, у яких встановлено прояви деструктивних емоційних станів. Такі широкі можливості арт-терапії пов'язані з тим, що вона не володіє протипоказаннями. У реабілітаційній діяльності з комбатантами соціальний працівник може використовувати головну перевагу арт-терапії, яка полягає у тому, що вона є засобом вільного самовираження і самопізнання, допомагає перебороти апатію та безініціативність.

На основі опрацювання науково-методичної літератури [3; 4; 5; 6] до найбільш вагомих ознак арт-терапії, які використовують під час реабілітації з комбатантами віднесено наступні:

− по-перше, дає можливість на символічному рівні експериментувати з найрізноманітнішими відчуттями, досліджувати й виражати їх у соціально прийнятній формі

− по-друге, знімає втому, зменшує негативні емоційні стани й прояви;

− по-третє, створює позитивний емоційний настрій у групі;

− по-четверте, дає змогу відкрити емоції, які людина звикла пригнічувати, надає можливість трансформувати їх у позитивні;

− по-п'яте, сприяє творчому самовираженню, розвитку уяви, естетичного досвіду та художніх здібностей;

− по-шосте, полегшує процес комунікації з іншими людьми та сприяє створенню відносин взаємного прийняття та емпатії, а також дає змогу вибудовувати взаємини на основі любові й прихильності, і тим самим, компенсувати їх можливу відсутність у сім'ї;

− по-сьоме, розвиває відчуття внутрішнього контролю та суттєво підвищує адаптаційні можливості людини до повсякденного життя;

− по-восьме, володіє позитивними можливостями під час корекції різних відхилень і розладів особистості.

У процесі дослідження встановлено, що під час організації реабілітаційної діяльності з комбатантами найбільш доцільними є не індивідуальні сеанси арт-терапії, а групові форми. Зокрема, серед варіантів групової арт-терапії за ступенем групової взаємодії і структурованості найбільш поширеними є три види:

1) студійна відкрита група;

2) аналітична закрита група;

3) тематично орієнтована група (таблиця 1).

У найбільш загальному контексті основними завданнями роботи арт-терапевтичних груп є подолання соціальної депривації, опанування комбатантами адаптивних форм поведінки (особливо, в конфліктних ситуаціях), вільне і відкрите вираження ними своїх переживань і проблем, підвищення самооцінки і зміцнення ідентичності, розвиток творчого потенціалу тощо.

Як показує практика, групова арт-терапія створює передумови для обміну досвідом, як на вербальному, так і невербальному рівнях, призводить до усвідомлення спільних переживань. Окрім цього, групові арт-терапевтичні заняття відрізняються «демократичною» атмосферою, що проявляється у рівності прав і відповідальності всіх учасників арт-групи, меншому ступені залежності від арт-терапевта, здатністю адаптуватися до групових норм.

Слід зазначити, що арт-терапевтична група структурується не тільки за рахунок тем, що мають характер індивідуальних чи групових завдань з інструкціями для виконання, але і за рахунок розподілу часу сесії на етапи:

1) введення і «розігрів» (займає приблизно 10–25% часу сесії);
2) образотворча діяльність (30–40%);
3) обговорення і завершення сесії (35–40%).

Таблиця 1

Варіанти групової арт-терапії

Групи (ступінь структурованості)	**Характеристика**
Студійна відкрита (переважно неструктурована)	Відрізняється відсутністю постійного складу, оскільки в будь-який момент можуть з'являтися нові або навпаки, залишати групу старі учасники. Умови роботи нагадують художню студію. Арт-терапевт при проведенні сесій надає перевагу недирективному підходу, що передбачає максимальну «свободу» учасникам і врахування їхніх індивідуальних характеристик. Заняття можуть проводитися від одного до декількох разів на тиждень з тривалість від 1,5 до 2,5 годин
Аналітична закрита (різний ступінь структурованості)	Характеризується постійним складом учасників; орієнтована в основному на роботу з неусвідомлюваними психічними процесами учасників, які мають психологічні або соціальні проблеми. Арт-терапевтичні заняття передбачають образотворчу діяльність і колективне обговорення. Учасники намагаються зберігати власну ідентичність і високий рівень незалежності від арт-терапевта; можуть самостійно контролювати як свої дії, так і хід групової роботи, вирішуючи, коли, як і за допомогою яких засобів і матеріалів в неї включатися
Тематично орієнтована (різний ступінь відкритості і структурованості)	Значний ступінь структурованості групи досягається за рахунок використання тем, що розкривають загальні інтереси і проблеми учасників. Як правило, тематично орієнтовані групи є напіввідкритими, тобто учасники за бажанням можуть залишати групу і повертатися до неї, і в будь-який момент можуть з'являтися нові люди

Вважаємо, що виважений підхід до використання соціальним працівником під час реабілітаційної діяльності з комбатантами арт-терапії допоможе, насамперед, глибше пізнати проблеми, які мають воїни, визначити рівень сформованості мотиваційної сфери, встановити сприятливість їхнього соціального

оточення та подолати тривожність та страхи, які пов'язані із важкими переживаннями, що були пережиті під час участі у бойових діях. Таким чином, організація та проведення арт-терапевтичних занять з комбатантами володіє вагомим потенціалом під час реабілітаційної діяльності. У найбільш загальному контексті арт-терапія сприяє відновленню комунікації, формує практичні уміння адаптації до мирного життя.

Література:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І.Д. Звєрєвої. – Київ, Сімферополь : Універсам, 2013. – 536 с.

2. Матвійчук Т. В. Проблеми соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій до мирного життя / Т. В. Матвійчук // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : тези доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 30–31 березня 2017 р.) [ред. кол. Є.М. Потапчук (голов. ред.), Т.Л. Левицька та ін.]. – Хмельницький : ХНУ, 2017. – С. 150–151.

3. Копытин А. И. Методы арт-терапии в преодолении последствий травматического стресса / Александр Иванович Копытин. – М. : Когито-Центр, 2014. – 208 с.

4. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Людмила Дмитриевна Лебедева. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.

5. Смілянець О. Корекція девіантної поведінки підлітків засобами арт-терапії [Електронний ресурс] / О. Смілянець // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, за ред. академіка С. Д. Максименка. – К., 2009. – Режим доступу : http://vuzlib.com/content/view/944/94/

6. Сорока О. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: дис. … д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / Ольга Вікторівна Сорока. – Тернопіль, 2016. – 534 с.

СІМ'Я ЯК ЕКОЛОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Вовчик-Блакитна О. О.
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії екологічної психології
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна

Наукові дослідження фахівців у різних галузях соціальних, гуманітарних, природничих наук дедалі більше опиняються в умовній точці об'єднання, коли гостро постає проблема екології та буття людини в контексті оздоровлення духовно нездорового суспільства загалом, що повсякчас виявляє нетолерантність та агресивність е межах вузького чи масштабного життєвого середовища. Дедалі ширше коло науковців, практиків та пересічних громадян усвідомлюють необхідність екологічної орієнтації не тільки у виробництві та споживанні, а й в освіті, вихованні, культурі, політиці.

Категорія середовища дедалі частіше використовується вченими при аналізі тих або інших особливостей та феноменів не лише в рамках власне екопсихологічних досліджень (де це є базовим поняттям), а й інших напрямках психологічної науки, зокрема в психології здоров'я. Середовище містить в собі можливості, що можуть перетворитися на реальність тільки за умови активності людини: у цьому полягає активне начало людини як суб'єкта в опануванні навколишнього світу.

Психологічне благополуччя та психологічне здоров'я людини в сучасному світі залежить від багатьох факторів, проте одним з найголовніших є її здатність ефективно взаємодіяти з навколишнім світом. Процес встановлення відносин з оточенням починається ще до народження і триває впродовж всього життя і суспільство виступає тою системою, в рамках якої взаємодія людини та її стосунки з іншими виступають як суттєві та необхідні умови особистісного існування та розвитку. Людина залучається до різноманітних підсистем суспільства більшою чи меншою мірою і через свою діяльність змінює підсистему і змінюється сама. Водночас те чи інше середовище не лише певним чином індукує зміну, розвиток тих чи інших психологічних властивостей людини, але й через ці зміни визначає і власну трансформацію.

Польський педагог-гуманіст Януш Корчак вживав поняття «середовища, котре виховує», визначаючи умови та потенціал, зокрема, сім'ї, що сприяють розвитку активності (чи пасивності) дитини, її особистісної свободи (чи несвободи). В першому випадку передбачається наявність елементів збагаченого середовища, яке можна визначити, забігаючи наперед, розвивальним та «екологічним», в другому – збідненого, не розвивального, «неекологічного», а значить шкідливого, деструктивного. Дбаючи про створення збагаченого та безпечного середовища, де панує любов, прийняття, повага до особистості та

її права на особистий вибір, Я. Корчак підтвердив свою позицію громадянським, людяним вчинком, розділивши долю своїх вихованців, обравши спільний з ними шлях до фашистської газової камери.

Серед типів життєвого середовища саме сімейне знаходиться на перетині декількох середовищ, водночас об'єднуючи їх в собі і побутове, і культурно-освітнє, і міжособистісне, і інформаційне середовища. Процес психічного розвитку відбувається у певному соціальному і просторово-предметному середовищі, що в сукупності елементів складає як будь-яке інше, так і сімейне середовище. Суттєвим фактором є власне якість цього середовища, яка впливає на розвиток та становлення кожного з його елементів. Застереження В.І. Вернадського про необхідність побудови якісно нових стосунків з навколишнім середовищем через посилення гуманістичної складової освіти та виховання й досі є недостатньо артикульованим у житті наших громадян.

Сім'я як цілісна «екологічна система» характеризується тим, що неузгодженість психологічних потреб та способів їх реалізації може тягти за собою розбалансування системи, розпад її або деформацію при існуванні одного (одних) члена сім'ї за рахунок іншого (інших). Частіше за все у своєрідний епіцентр неблагополуччя потрапляють саме наймолодші члени сім'ї – діти. Таким чином, сім'я, як соціальний інститут, з одного боку, покликана забезпечити дитину умовами, необхідними для розвитку її особистості, з іншого – як ніяке інше середовище може гальмувати цей процес і потенційно нести серйозні загрози як фізичному, так і емоційному, пізнавальному розвитку.

Важливим напрямком наукових досліджень є вивчення розвитку психіки дитини в процесі взаємодії з різними середовищами. Виходячи з системи уявлень екологічної психології, ми розглядаємо сім'ю як «соціоекологічну систему», як середовище, простір взаємовпливів та умов, факторів розвитку особистості (що містяться у просторово-предметному, інформаційному, культурному, природному, побутовому, міжособистісному та інших оточеннях).

Психологічною сутністю сімейного середовища є сукупність діяльнісно–комунікативних зв'язків, взаємостосунків членів сім'ї. Фіксація такої реальності, на наш погляд, можлива через систему відношень членів сім'ї. Позитивні та негативні лінії в дитячому розвитку – фактично розвиток чи стагнація, деградація – знаходяться у прямому відношенні з екологічністю сімейного середовища.

Модель розвивального сімейного середовища містить низку складових та відповідні показники:

1. Поведінкова складова (розуміння батьками значимості безпосереднього впливу власної поведінки на характер та атмосферу сімейного середовища).

2. Мотиваційна складова (налаштування батьків на дитину, як особистість, врахування мотивів вчинків, а не лише самого вчинку).

3. Інформаційна складова (розуміння батьками, що інформаційне тло, яке характеризує кожну сім'ю, домінуючі теми обговорень та бесід, телевізійне «меню», включення у суспільне життя країни, міста, локальної спільноти ін-

дукує розвиток відповідних психологічних особливостей дітей, значною мірою визначає ту чи іншу активність, інтереси).

4. Емоційно-психологічна складова (створення атмосфери психологічного комфорту, свободи, прийняття, піклування, відчуття безпеки, традиції, звички, емпатійна щоденна взаємодія, духовний клімат).

5. Організаційна складова (організація робочого та вихідного дня з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини, що передбачає руховий режим, перебування на свіжому повітрі).

6. Просторово-предметна складова (використання елементів домашньої обстановки та створення її з метою позитивного впливу на дитячий розвиток, підтримка та розвиток стосунків з природним середовищем).

Зрозуміло, що кожний з компонентів із вищенаведеного є важливим, однак провідним компонентом розвивального сімейного середовища є, на наш погляд, відповідальна позиція батьків при побудові взаємин з дитиною і залучення до розвивального середовища, зокрема визначення характеру та об'єму впливу мас-медіа, що «виховує» дітей за відсутності батьків, поза їх безпосереднім впливом. Також важливими є базові умови розвивального сімейного середовища, що впливають на формування психологічних особливостей особистості дитини: спільна діяльність батьків та дітей, що передбачає спілкування та взаємодію у різноманітних ситуаціях особистісного, пізнавального, ділового характеру в межах побуту, навчання, відпочинку, спілкування в мережі та ін.; авторитетні та зрілі батьківські установки (вимогливість та чуйність), зацікавленість батьків в особистісному розвитку дитини при орієнтації на індивідуальні та вікові особливості, потреби, схильності та інтереси дитини.

Сімейне середовище, що об'єднує елементи, котрі сприяють розвитку функціонального стану організму дитини, її адаптаційних ресурсів, опірності до негативних впливів, досягненню і підтриманню емоційного комфорту, закладають базис саморозвитку, за Г.С. Костюком, «саморуху», можна назвати розвивальним, екологічно орієнтованим середовищем.

Сучасна ситуація в Україні, яку можна визначити пунктирно: Революція Гідності– анексія Криму – агресія РФ на східних рубежах України, призвела до тяжких втрат – загибелі людей, важких фізичних та психологічних травм, до екстремальних переживань, що наповнили і продовжують трансформувати контекст життєвого середовища незалежно від місця проживання в Україні. В цьому контексті особливо гостро постає питання вивчення можливостей людей, зокрема дитини, з організації власної поведінки у складній життєвій ситуації як у формі психологічного захисту від травмівних переживань, так і в формі конструктивної, перетворювальної активності, спрямованої на подолання проблем, формування своєрідного загартування та опірності життєвим негараздам та випробуванням. Захисним і оздоровчо-гармонізуючим середовищем має стати, насамперед, своєрідне «найближче коло» захисту, сімейне середовище, яке є частиною загального життєвого простору особистості. Труднощі, перешкоди та кризи виступають засобом об'єднання сім'ї, а отже інте-

грація залежить від здатності та вміння сім'ї відшукати, створити та застосувати способи подолання виникаючих проблем. Здатність сім'ї протистояти труднощам визначається не лише індивідуальними особливостями членів сім'ї, але також і специфікою сімейного функціонування, своєрідністю сімейного середовища, як цілісного утворення. Особливості сімейного середовища та життєдіяльності сім'ї мають виступати потужними ресурсами збагачення та зміцнення соціального простору сім'ї, і відповідно, визначаючи структуру і специфіку сімейного подолання непростих життєвих обставин.

Література:

1. Вовчик-Блакитна О.О. Якість життя – умова та результат міжпоколінної взаємодії в сім'ї / О.О. Вовчик-Блакитна, Т.С. Гурлєва // Екологічна психологія : хрестоматія / за ред. І.І. Шлімакової – Харків : Видавництво «Діса Плюс», 2016. – С. 227-233.

2. Швалб Ю.М. Еколого-психологічні виміри способу життя / Ю.М. Швалб // Актуальні проблеми психології: Зб.наук.праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України – К., – Т. 7. – Вип. 5. – Ч. 2. – С. 294-301.

3. Экопсихологические аспекты развития индивидуальности / Под ред. В.И. Панова. – М.: Психологический Институт РАО. – 1977. – 147 с.

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНЕ ЗРОСТАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОДУКТИВНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Дьоміна Г. А.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психосоматики та психологічної реабілітації
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна

Людина, по своїй природі, істота соціальна, тож більшість свого часу проводить в об'єднанні із собі подібними. Мова йде про групи людей, об'єднання по інтересам та компанії осіб, які створюють, так би мовити, соціально-комунікативну масу. Стихійно, самі того не усвідомлюючи, люди утворюють натовп. Ключовим аспектом є саме слово «стихійно», адже це явище не контрольоване, навіть, інстинктивне. Але й буває так, що люди утворюють своєю масою не стихійну групу, а цілеспрямовану групу, яка має на меті спільну ідею завдання та мету: за ради чого вони всі і об'єдналися. На сьогоднішній день, навчатися, розвиватися, самовдосконалюватися є обов'язковим фактором для комунікації та взаємодії з іншими людьми, адже всі хочуть мати навколо себе "якісне", корисне та цікаве коло спілкування [2].

Постановка проблеми полягає у тому, як же поєднати і розвиток комунікативних навичок і саморозвиток (самоосвіту), щоб не втратити зв'язок з сучасними тенденціями та реаліями, які диктує суспільство. Мова йде про такий метод соціально-психологічного навчання як психологічний тренінг, що є досить популярним та найбільш поширенішим видом активної психологічної роботи. Так склалося, історично, що людина взаємодіє з іншими людьми, а це дає змогу всебічно та гармонійно їй розвиватися, функціонувати у соціумі та задовольняти всі свої базові (фізичні) та психологічні потреби. Але кожен із нас стикався з проблемою комунікації та непорозуміння під час взаємодії з іншими, це нормально, адже неможливо всім вгодити та зрозуміти кожного: ми всі різні особистості, що є індивідуальностями зі своїм "пакетом" характеристик та особливостей [1, 5]. Це і спричиняє, інколи, проблему в знаходженні індивідуального підходу до комунікатора, співбесідника, іншої людини.

Метою є розкриття та аналіз важливості наявності комунікації між людьми, жаги до саморозвитку та самовдосконалення і показати зв'язок між професійною сферою та особистісним зростанням.

Саморозвиток – ключ до успішної взаємодії у соціумі, адже тільки особисто кожна людина можеш створити життя навколо себе та розвиватися під час життєвого шляху. Опанувати успішну модель саморозвитку особистості можна на тренінгу комунікативної компетентності та особистісного зростання. Ніхто не дає гарантії, що після проходження таких тренінгів життя зміниться на 100%, але можна спробувати. Це, в свою чергу, дасть безцінний досвід і шанс щось змінити в позитивну сторону.

Аналіз психологічної літератури показав, тренінги особистісного зростання беруть свій початок з тренінгу, створеного в 1970 році Олександром Евереттом, який має назву Динаміка Розуму (Mind Dynamics) або Рух Розкриття Людського Потенціалу (Human Potential Movement) в СІЛА [4]. Тренінг особистісного зростання (ТОЗ), як показав досвід його проведення професійними психологами, є ефективним засобом розв'язання проблем спілкування, особливо серед молоді. В той же час, від того, як людина спілкується, залежить багато чого в нашому житті: успіхи в роботі та навчанні, в сімейному житті, те, як адаптовуємося у колективі, і навіть наша самооцінка. Вміння спілкуватися є дуже важливим, адже людина не може існувати без міжлюдської взаємодії, а її відсутність може призвести до самотності, різних невротичних станів і навіть може бути причиною не досить позитивних явищ як алкоголізм, ожиріння, наркоманія та самогубства. А причиною може бути те, що людина не вміє спілкуватися, хоча й має потребу у цьому і починає шукати шляхи заміщення відсутності тієї самої комунікації за допомогою наркотиків, алкоголю, великої кількості їжі тощо. Шукає радість в речах, які можуть тільки погіршити її становище, а не навпаки.

Основне завдання тренінгу особистісного зростання полягає в гармонізації особистості, подоланні внутрішніх перешкод, що заважають ефективному самовизначенню, використанню внутрішніх ресурсів, розвитку спонтанності й

розкриттю творчого потенціалу людини. Основна гуманістична ідея тренінгу полягає в тому, щоб не примушувати, не пригнічувати, не ламати учасників тренінгу, а допомогти їм стати самими собою, прийнявши і полюбивши себе, подолати стереотипи, що заважають жити радісно і щасливо.

Відомий російський психолог, тренер тренінгів особистісного зростання, тренер – методист, Шевцова І.В., розрізняє особистісне зростання за процесом і результатом [4, с. 73]. Вона пише: "Особистісне зростання за процесом:

– усвідомлення сторін власної особистості;
– усвідомлення своїх потенцій і можливостей;
– підвищення рівня психологічної компетенції;
– розв'язання внутрішніх конфліктів;
– самоактуалізація особистості;
– інтерес до самопізнання.

Особистісне зростання за результатом:

– прийняття себе;
– розуміння і прийняття оточуючих;
– вибудовування гармонійних стосунків з оточуючими;
– душевна рівновага і гармонія;
– поява нових форм самореалізації".

На нашу думку, успішний результат безпосередньо залежить від якісного та продуктивного процесу особистісного зростання, а саме від заздалегідь підготовленого професійного тренінгу.

Базовим тренінгом для особистісного зростання є тренінг спілкування. З його допомогою члени групи можуть навчитися ефективної поведінки в різних життєвих ситуаціях, ситуаціях спілкування, а також розвинути у собі відповідні комунікативні навички, яких не вистачало людині до того, як людина прийшла у тренінгову групу. Розвинуті уміння і навички в "безпечних" умовах групової роботи допоможуть учасникам тренінгу подолати труднощі в реальному житті, з якими кожен з нас стикається.

Не можна оминути увагою і думку О.С. Прутченкова [3], який вважає, що першим має бути саме тренінг особистісного зростання, а не, скажімо, комунікативних або ділових якостей. Для більш продуктивної роботи в тренінговій програмі учасникам необхідно, в першу чергу, якомога краще зрозуміти себе, свою індивідуальність та те, що саме відрізняє її від інших. Під час того, як людина бере участь у тренінгу особистісного зростання, вона поступово розуміє одну просту річ, як не дивно, що основним для щастя є прийняття себе таким, яким ти є в даний момент, сьогодні, у цю секунду. Тільки приймаючи себе з усіма своїми слабкими сторонами і недоліками, а вони є у кожного з нас, тільки відверто визнавши їх і одночасно зрозумівши свої сильні сторони, можна рухатися вперед. Нам також імпонує ця думка, адже про яку "здорову" взаємодію можна говорити, коли учасники цієї самої взаємодії мають ряд невирішених для себе питань особистого характеру.

Ми вважаємо, що відвідування тренінгів особистісного зростання є корисним кожному, адже це покращить комунікативні навички, допоможе розібратися у власних проблемах і вибудовувати цілісну картину власного існування з усіма його радощами та невдачами, які необхідно сприймати як важливий досвід. Тренінги професійно-особистісного зростання потрібно проводити для своїх працівників кожною організацією, яка має відношення до соціальної сфери, сфери обслуговування, там, де є концепція роботи "людина – людина". Для того, щоб люди мали можливість кар'єрного зросту, отримання нових горизонтів та вищих завдань, підвищували рівень знань як особистих, так і професійних необхідно запроваджувати та проводити заходи такого плану. Це дозволить створити міцну та продуктивну команду, яка матимете оновленні знання, жагу до розвитку, командний дух, почуття власної гідності та відчуття важливості для тієї чи іншої установи, де вона безпосередньо працює. У свою ж чергу, керівництво отримає від такої команди те, заради чого воно її тримає – хороший прибуток та якісне виконання поставних перед ними завдань.

Отже, як висновок, можна сказати, групова робота у тренінговому форматі дозволяє розкривати життєвий, творчий і духовний потенціал учасників та підключати всі ще не задіяні ресурси кожного. Тренінгова група – це не місце, де обмінюються проблемами, це місце, де кожний учасник може краще зрозуміти і прийняти себе. Тренінги професійно-особистісного зростання є корисними не тільки «для роботи», а й для себе, адже ніяка робота, навіть високо оплачена, не зробить нас щасливими, коли ми відчуваємо проблеми та почуття незадоволеності собою, власним життям. Прийшовши на такий тренінг, можна переступити через власні страхи та непевність і назавжди закріпити за собою думку про те, що "Я можу все!".

Література:

1. Дьоміна Г.А. Комунікабельність як одна з найголовніших якостей сім'янина / Г.А. Дьоміна // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Т. VII, вип. 4. – К., 2005. – С. 102-110.

2. Психологія особистості: Хрестоматія: Навч. посібник / О.Б. Мельничук, Р.Ф. Пасічняк, Л.М. Вольнова та ін. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – 532 с.

3. Федорчук В.М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. / В.М. Федорчук – К.: «Центр учбової літератури», 2014. – 250 с.

4. Шевцова И.В. Тренинг личностного роста / И.В. Шевцова. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.

5. Melnichuk O. The psychological peculiarities of the emotional intelligence of future social sphere professionals / The Advanced Science Journal – Scireps Corporation № 6, 2015, P. 107-112.

ДУХОВНИЙ РОЗВИТОК ПІДЛІТКА ЯК ФАКТОР ЗАПОБІГАННЯ ФОРМУВАННЯ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Железнякова Ю. В.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет
м. Запоріжжя, Україна

В останні роки актуальність дослідження причин виникнення різних видів адиктивної поведінки зростає. Виникнення та розвиток адиктивної поведінки визначається як серйозна проблема, яка може бути одною з головних чинників формування особистості. Особливо активно ведеться дискусія про те, якими факторами найбільше зумовлений психічний та особистісний розвиток підлітка – біологічними чи соціальними. Біологічна особливість на кожному етапі співвідноситься з набутою соціальною і навпаки. Р. Бенедикт, Л. Виготський, М. Мід та А. Петровський наголошують, що особливості проявів і перебігу підліткового періоду залежать від конкретної соціальної ситуації розвитку підлітка, від його системи соціальних відносин. Біологічний чинник розвитку підлітка має велике значення, але, все ж таки, детермінується соціальним чинником, зокрема, соціальними стосунками – певними мікростосунками, які складаються в підлітка з людьми в різних великих і малих групах [1].

Окрім соціальних і біологічних факторів, на особистісний розвиток підлітка впливають моральні та духовні чинники. З. Карпенко зазначає, що включення підлітка до суспільних стосунків можливе через ціннісні орієнтації, які виражають спрямованість особистості на ту чи іншу духовну цінність, що реалізується в конкретній соціальній ситуації [2]. Напрями морального й духовного розвитку підлітка загалом однакові та полягають у переході від аморальності та зовнішнього контролю до внутрішнього контролю, від негативної егоїстичної мотивації до альтруїстичної, від бажання уникнути покарання до бажання уникнути докорів совісті.

Дослідження пріоритетів духовних цінностей підлітків виявило таку ієрархію:

1. Прагнення розвивати пізнавальні інтереси.
2. Здібності й творча активність при опануванні знань.
3. Уміння діяти відповідно до власних переконань.
4. Потреба брати участь у житті країни.
5. Виховання творчого ставлення до праці [4].

Бездуховність, відсутність сенсу життя, нездатність прийняти відповідальності за своє життя на себе – ці та інші сутнісні характеристики підлітка, точніше їхні деформації, безсумнівно, є як наслідками адиктивної поведінки, так і її чинниками [5].

О. Климишин відзначує, що «духовність потенційно унеможливлює будь-яку залежність, робить людину спроможною піднятися над біологічним і со-

ціальним. На сьогодні питання розвитку духовності кожної людини зокрема (починаючи, передусім, з сім'ї) вбачається нами як єдиний можливий шлях подальшого функціонування людства» [3; с. 14].

Формування духовних потреб підлітка, які ускладнювали б розвиток адиктивної поведінки, відбувається на тлі взаємин з родиною. Якість стосунків з батьками, духовний рівень розвитку батьків набуває вирішального значення в розвитку духовної спрямованості в підлітковому віці та профілактики негативних психічних станів. Підлітки зазвичай погоджуються з батьками з основних духовних питань. Негативізм, незгоду, конфліктність викликають питання, що пов'язані з громадськими засадами й особистісним вибором підлітка.

На думку Дж. Єн, Д. Арі низький рівень морального і духовного розвитку батьків та їх адиктивна поведінка, конфлікти між батьками і підлітками, низький рівень участі батьків у житті підлітків, почуття самотності є прогностичним критерієм виникнення адиктивної поведінки [6; 10]. К. Йонг, С. Ліу підкреслюють, що адиктивна поведінка є реакцією на дезадаптацію в реальному світі. Більшість адиктів відчувають тривогу і занепокоєння через слабо розвинені соціальні і комунікативні навички, які, в свою чергу, були сформовані якістю відносин з батьками [7; 11].

Роботи Р. Ханевінкел, М. Маллер, В. Моргенштерн, Д. Шек, переконливо свідчать про важливість якості дитячо-батьківських відносин у формуванні схильності до адиктивної поведінки [8; 9].

Отже, сімейна система може впливати на зниження ризиків виникнення адиктивної поведінки в підлітковому віці. Однак, вплив сім'ї на поведінку підлітків може бути відносно слабким в пізні підліткові роки через зростання особистої автономії підлітків. Тому дуже важливо досліджувати і розробляти ефективні стратегії профілактики формування адиктивної поведнки в молодшому підлітковому віці. Саме якість батьківсько-дитячих стосунків є найпершою передумовою як виникнення адиктивної поведінки, так і запобігання цьому процесу. Перспективним напрямом майбутніх досліджень вважаємо пролонгований моніторинг впливу морального й духовного розвитку підлітка як профілактики адиктивної поведінки.

Література:

1. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – 2-ге вид., доповн. – Київ : Академвидав, 2011.– 384 с.– (Альма-матер).

2. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості / З. С. Карпенко: [зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія]. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 1996. – № 4. 2. – С. 42–48.

3. Климишин О.І. Духовна терапія адиктивних осіб:християнсько– орієнтований підхід. Навчально-методичний посібник. – Івано– Франківськ: Гостинець, 2012. – 121 с.

4. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості: монографія / М.Й. Боришевський, О.В. Шевченко, Н.Д. Володарська та ін. За загальною редакцією М.Й. Боришевського. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 200 с.

5. Родіонова Т. Ю. Духовна сфера як мішень психокорекційних впливів у роботі з наркозалежними пацієнтами / Т. Ю. Родіонова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 40–44.

6. Ary D. Development of adolescent problem behavior / D. Ary, T. Duncan, A. Biglan // Journal of Abnormal Child Psychology. – 1999. – № 27. – P. 141–150.

7. Liu C. A study of Internet addiction through the lens of the interpersonal theory / C. Liu, F. Kuo // Cyberpsychol Behav. – 2007. – № 10(6). – P.799–804.

8. Shek D. Internet addiction in Hong Kong adolescents: Profiles and psychosocial correlates / D. Shek, L. Yu // International Journal on Disability and Human Development. – 2012. – № 11(2). – P. 133 – 143.

9. Walther B. Co-occurrence of addictive behaviours: personality factors related to substance use, gambling and computer gaming / B. Walther, M. Morgenstern, R. Hanewinkel // Eur Addict Res. – 2012. – №18. – P.167–174.

10. Yen J. Family factors of Internet addiction and substance use experience in Taiwanese adolescents / J. Yen, C. Chen // CyberPsychol Behav. – 2007. – № 10. – P. 323–329.

11. Young K. Caught in the Net: how to recognize the signs of Internet addiction–and winning strategy for recovery [Electronic resourse] / K. Young // New York: Wiley online at. – Access of mode : www.rider.edu/suler/psycyber/ausinterview.html/1998/Google Scholar/.

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

Камінська О. В.
доктор психологічний наук, доцент,
професор кафедри загальної психології та психодіагностики
Рівненський державний гуманітарний університет
м. Рівне, Україна

В сучасних соціально-економічних умовах виникає гостра потреба у підготовці конкурентоспроможних фахівців різноманітних галузей, що зумовлює необхідність визначення умов, що сприятимуть реалізації цього завдання. На нашу думку, процес формування конкурентоздатної особистості починається із початку цілеспрямованого навчання, а отже, саме в освітніх закладах потрібно створювати умови, які сприятимуть становленню самостійної, гармонійно розвиненої особистості. Для реалізації цього глобального завдання вчитель повинен володіти розвиненим педагогічним мисленням, що забезпечує не

лише підбір найоптимальніших навчально-виховних технологій, але й застосування індивідуального, гуманістично-орієнтованого підходу до кожного учня, що дозволяє розкрити резерви його особистості.

Загалом педагогічне мислення розглядається як таке, що виникає в результаті пізнання та осмислення об'єктивно-суб'єктивних виховних взаємин, взаємодій дітей і дорослих, які безпосередньо впливають на розвиток і становлення особистості, її поступовий і стрибкоподібний перехід з дитинства у дорослий стан. Педагогічне мислення формується як професійна розумова здатність вихователя, що дозволяє осмислювати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, створювати педагогічні теорії та концепції, робити методичні відкриття, активно, творчо і ефективно здійснювати виховання і навчання дітей [2].

Спрямованість на розвиток мислительної сфери педагога постає із завдань його професійної діяльності, безпосередньо покликаної розвивати мислення учнів як цілеспрямоване формування вмінь: аналізувати навчальний матеріал, порівнювати, встановлювати головне, знаходити причинно-наслідкові зв'язки, узагальнювати, доводити, діяти за аналогією тощо. Відповідно сам педагог повинен уміти змоделювати, організувати й реалізувати навчальний процес так, щоб досягнути прогнозованих цілей. Такий підхід і забезпечує синтетичне педагогічне мислення – інваріант, що актуалізується в психолого-педагогічних дослідженнях, але не набув широкого застосування в практичному досвіді [4].

Нове педагогічне мислення, на думку Б.Т. Лихачова, виникає як результат протиріччя: невідповідності застарілих, звичних, сформованих в інших умовах педагогічних уявлень новим обставинам і вимогам життя. Воно розглядається як прорив творчої, новаторської думки крізь загородження сформованих схем і шаблонів, революційний процес звільнення свідомості і мислення від застарілих імперативів і догм. Одночасно нове педагогічне мислення розкріпачує духовні, інтелектуальні сили, направляє їх на пошук науково достовірних, адекватних оцінок виховних обставин, створення сучасних систем, підходів, структур, форм і методів ефективних педагогічних дій. Розвиток педагогічної науки, виникнення та обґрунтування теоретичних концепцій, відкриття нових методичних систем і технологічних процесів сприяють постійному оновленню педагогічного мислення – головної умови вдосконалення педагогічної практики [2].

В сучасній науці підкреслюється, що нове педагогічне мислення повинно базуватися на ідеї гуманізації. В атмосфері довіри, співпереживання, поваги учень охоче і легко бере участь в учбово-пізнавальному процесі, максимально проявляє свої навички та не боїться бути ініціативним [1].

Нове мислення сучасного педагога повинне виступати одночасно проти догматизму і стихії в рішенні навчально-виховних задач. Воно вимагає конкретного підходу до кожної ситуації, глибокого аналізу діяльності і вибору найбільш раціональних варіантів навчання і виховання [3].

Н.С. Ничкало також підкреслює особливе значення нового педагогічного мислення, яке можна назвати фундаментом і водночас ключовою умовою розвитку творчої новаторської думки. Воно ламає стереотипи, відкидає застарілі педагогічні догми, які пустили міцне коріння в практиці роботи колективів закладів освіти різних типів і форм власності. Нове педагогічне мислення розглядається як потужна сила, що пробуджує професійну творчість педагога й водночас посилює його творчий потенціал [3].

Синтетичне педагогічне мислення тлумачиться як таке, що ґрунтується на двопівкулевій мислительній діяльності та асиметрії мозку; виокремлюються такі поняття як «змішаний тип мислення», «різнотипний», «комплексний», «багатогранне мислення» тощо. Будь-який вид мислення ґрунтується на синтетичній основі. Наприклад, чуттєво-образне (як уміння оперувати образами, відчуттями, інтуїцією) синтезує абстрактне (уміння відволікатися від неістотних ознак), асоціативне (сприйняття тотожності в різноманітному), репродуктивне (уміння відтворювати) тощо. Окрім цього, його синтетичність обумовлюється ще й тим, що в контекст мислительних операцій вводяться органи відчуття (перша сигнальна система), синтез діяльності півкуль головного мозку людини з рецепторами, тобто із фізичною (біологічною) й духовною (психічною) підструктурами [4].

Навчальний процес інтенсифікує зорієнтованість на вчителя, який сприймає навколишній світ як явище синтетичне і виокремлюється як людина, покликана реалізовувати загальнолюдську місію і спрямовує в цьому контексті діяльність учнів (синтез видів мислення, характерних для чуттєво-образного сприйняття: асоціативне, наочно-образне, наочно-дійове, моральне); володіє синтезом знань (педагогічна антропологія) та логікою їх наукового осмислення (словесно-логічне, поняттєве, наукове мислення) – теоретичний компонент; технологічний (прогностичне мислення), що уможливлює програмування освітньо-виховних цілей, спрямованих на досконалий результат; організаційно-методичний – інтегрує педагогічні знання, уміння і навички в педагогічну практику як майстерний учитель-новатор, поєднуючи різні інваріанти мислительної діяльності (емпіричне, системне, критичне, творче) тощо [4].

Отже, розвиток нового педагогічного мислення є важливою умовою підвищення ефективності діяльності педагога, оскільки дозволяє позбутися непродуктивних та стереотипних методів роботи та розвинути власний потенціал, що розкриває перед ним нові можливості. Важливим засобом розвитку нового педагогічного мислення є побудова діяльності на гуманістичних засадах, що сприяє створенню оптимальних передумов як для самореалізації самого педагога в контексті виконання професійної діяльності, так і для суб’єктів педагогічної діяльності, які отримують можливість самовиразитись в процесі навчання.

Література:

1. Бодальов А. А. Вершина в розвитку дорослої людини: характеристики й умови досягнення / А.А. Бодальов. – М., 2000. – 356 с.
2. Лихачов Б.Т. Педагогіка: Курс лекцій / Посібник для студентів педагог. навч. закладів і слухачів ІПК і ФПК / Б.Т. Лихачов. – 4-е вид. – М.: Юрайт-М., 2001. – 607 с.
3. Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці / Н. Г. Ничкало // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1.33. – С. 16-21.
4. Семенюк-Іванюк Л.Ю. Педагогічні умови формування синтетичного мислення студентів педагогічного коледжу у процесі психолого-педагогічної підготовки: автореф. дис. / Л.Ю. Семенюк-Іванюк. – К., 2011. – 36 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОЦЕСУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Колодич О. Б.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»

Івашинюта О. С.
студентка магістратури
ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука»
м. Рівне, Україна

Дослідження соціально-психологічних проблем професійної та особистісної самореалізації мають довгу традицію і здійснювались у рамках різних концепцій: самооцінки професійно важливих якостей (В.І.Ковальов); професійної мотивації й ціннісних орієнтацій (Т.В.Кудрявцев); особливостей системи саморегуляції діяльності (А.К.Осницький); динаміки уявлень суб'єкта про професію (П.Л.Загоровський); досліджень професійного самопізнання професіоналів з великим стажем роботи (Н.В.Антонова) [1; 4].

Дослідження процесу самореалізації особистості у сучасному суспільстві набули поширення у галузях педагогічної, медичної психології, психології здоров'я, психології іміджу, підприємництва та кар'єри. У вітчизняній психології явище самореалізації особистості недостатньо вивчене. За останні десятиліття дана тематика зацікавила й зарубіжних психологів [7]. В психологіч-

ній літературі можна знайти чимало робіт, присвячених безпосередньо специфіці самореалізації особистості і щодо різних видів діяльності та інших психологічних феноменів.

Дослідження процесу самореалізації особистості переважно ґрунтуються на дослідженнях когнітивних процесів та мотивації. Одне з ключових питань під час вивчення когнітивних процесів і мотивації – це питання про те, чи здійснює той чи інший когнітивний механізм вирішальний вплив на поведінку, або лише другорядний. Когнітивний процес може бути пов'язаний з іншими факторами, які є істинними причинами успіху. Люди, що мають більше знань і навичок, більш впевнені у своїх здібностях. Щоб реалізувати свої потреби, людині потрібна мотивація і сформований на її основі інтерес. Як зазначає Є.П. Ільїн [5], основною відмінністю цих концепцій від попередніх стало визнання провідної ролі свідомості людини в детермінації її поведінки, що особливо яскраво виявилося в когнітивних теоріях мотивації, завдяки яким в науку увійшли такі поняття, пов'язані з мотивацією, як соціальні потреби, життєві цілі, очікування успіху, страх невдачі, когнітивний дисонанс, цінності, рівень домагань [1]. Логічно припустити, що люди, які керуються тим чи іншим мотивом, обираючи професію, будуть орієнтуватися на досягнення певних цілей, роботу в організації, що надає можливість реалізувати прагнення. Науковці зазначають, що найбільшого успіху в самореалізації особистості досягають люди з мотивацією до втілення задумів та мрій у реальне життя. При цьому дослідження показали, що мотивація до самореалізації особистості однаково притаманна і чоловікам, і жінкам, які активно вибудовують свою професійність. Об'єктивні відмінності в майстерності можуть, в принципі, пояснювати кореляції між суб'єктивними уявленнями про ефективність та успішність здійснення відповідної діяльності. Цій проблемі присвячено чимало досліджень, в яких підтверджується зв'язок між уявленнями про процес самореалізації особистості і поведінкою. Оцінка своїх сильних і слабких сторін перед виконанням завдання робить когнітивно доступною різну інформацію [4].

Вчені Н.М. Зотова та О.М. Родіна зазначають, що лише наявності знань та вмінь недостатньо для того, щоб бути успішною людиною, зокрема, професіоналом. Чимало досліджень процесу самореалізації особистості у психологічній літературі представлені як психолого-педагогічні дослідження, що акцентують увагу на педагогічних механізмах, які дозволяють оптимізувати навчальну діяльність. О.А. Шепелєва виявила, що зв'язок академічної та соціальної самореалізації особистості з успішністю в навчанні та спілкуванні з однолітками опосередковано специфічними стратегіями подолання труднощів. Також, вказані певні культурні та гендерні особливості особистості. Предметом сучасних досліджень самореалізації особистості все частіше стає гендерний аспект самоефективної поведінки та її параметрів [6].

У науковій роботі М.І. Гайдара особистісна самореаліазція студента-психолога представлена комплексом уявлень суб'єкта про наявність у себе професійно важливих якостей (професійна самосвідомість) та його впевнено-

сті у тому, що він зможе скористатися ними таким чином, щоб досягти позитивного ефекту при рішенні намічених завдань. Самореалізацію особистості можна охарактеризувати, як інтегративне багатомірне психологічне утворення, що має ситуаційно-специфічний характер, та може бути діяльнісною, комунікативною, особистісною [1]. Самореалізація може змінюватися протягом життя особистості, та впливати на різні сфери життєдіяльності, а не тільки у ситуаціях, які відповідають окремим здібностям людини. У психології здебільшого досліджується впевненість особистості, де самореалізація розглядається у якості елементу та активно досліджується у професійній сфері. Процес самореалізації особистості розуміється як здатність поєднати власні очікування щодо результату праці та об'єктивні можливості.

Для вирішення поставленої проблеми використовувався широкий спектр методів психологічного дослідження: організаційні, емпіричні, кількісно-якісного аналізу наукових фактів. В якості організаційного нами був застосований порівняльний метод: порівнювалися психологічні змінні в групах досліджуваних різної статі та віку. Емпіричні методи включали в себе психологічне тестування. Обробка результатів проводилась методами якісного і кількісного аналізу інформації, математико-статистичної перевірки гіпотез.

Самореалізація особистості найяскравіше, на нашу думку, проявляє себе у ситуації вибору, критичних обставин, життєвих змін, які є відмінними на кожному з вікових періодів розвитку особистості. Саме за віковим критерієм були обрані досліджувані групи. За основу ми взяли теорії періодизації Г. Крайг та Ш. Бюлер [3]. Рушійною силою розвитку, за Ш. Бюлер, є природне прагнення людини до самореалізації. Самореалізація особистості тлумачиться як результат і як процес, що для кожного віку має свої особливості [3]. Вибір людей юнацького віку в якості груп дослідження обумовлений тим, що це дуже важлива частина соціуму, яка отримує нові знання, цікавиться соціально – економічним та культурним життям держави та через декілька років прийматиме важливі рішення у власній сім'ї, на підприємстві, у суспільстві. Ш.Бюлер відносить цей віковий період до періоду спроб. Людина пробує себе в різних видах діяльності, заводить знайомства із представниками протилежної статі, шукає супутника життя. Проходження цього етапу залежить від вибору життєвих цілей та функціонування мотивації самореалізації. Ставлення до себе після кризи 23 років дістає нову якість, стаючи ставленням до себе як до партнера у спілкуванні, людини рольової, такої, що взаємодіє. В працях деяких науковців простежується тенденція до розширення вікових меж періоду юності: верхньою межею молодіжного віку вважається 35 років. В основу цієї точки зору покладено тезу про «продовження юності», збільшення часу входження у трудове життя, набуття статусу дорослості [5].

Процес самореалізації особистості найяскравіше розкривається у середньому віці, з настанням пори зрілості, коли людина знаходить своє покликання або просто постійне заняття, коли вона має вже власну сім'ю. У дослідженні застосовувався комплекс теоретичних та емпіричних методів, вибір та поєднання

яких відповідає змісту проблеми та меті дослідження. У ході виконання дослідження використовувалися загальнонаукові (логічний та аналітичний), а також психологічні методи (моделювання, порівняльний та емпіричний).

У дослідженнях вчені приділяють значну увагу почуттю особистісної самореалізації та її зв'язку з особливостями саморегуляції. Загальна здатність до саморегуляції проявляється в успішному оволодінні новими видами і формами діяльності, відображаючись в успішному вирішенні нестандартних завдань та подоланні нетипових ситуацій на всіх щаблях оволодіння різними видами діяльності, у наполегливості досягнення поставленої мети. Внутрішньо саморегуляція характеризується, перш за все, усвідомленістю, розумінням підстав здійснюваної діяльності в цілому, її цілей, умов, способів дій, оцінки результатів та ін. З точки зору суб'єктного підходу, саморегуляція – сукупність суб'єктно-особистісних властивостей і якостей [6].

За результатами дослідження виявилося, що досліджувані, які давали позитивний зворотний зв'язок, мали високий ступінь самореалізації особистості. Високи1 рівень самореалізації особистості був зафіксований у досліджуваних, які мали конструктивні установки, самостійно долали труднощі, були активні в пошуку варіантів розв'язання завдань.

Література:

1. Луценко О.Л. Стратегії та механізми психологічної адаптації особистості до умов перехідного періоду в суспільстві: Дис... канд. наук: 19.00.01 / О.Л.Луценко. – 2006. – 190 с.
2. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
3. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
4. Теремко В.Г. Соціологія: Підручник / В.Г.Теремко. – К. – Видавничий центр «Академія», 2005. – 432 с.
5. Штепа О.С. Особливості загальної компетентності та її діагностика / О.С. Штепа // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 10. – С. 39.
6. Шепелева Е.А. Особенности учебной и социальной самоэффективности школьников: Дис... канд. наук: 19.00.07 / Е.А.Шепелева. – 2008. – 166 с.
7. O'Leary A. Self-efficacy and Health / A.O'Leary // Behaviour Research and Therapy. – 1985. – Vol. 23. – № 4. – P. 437–451.

НАСТАВНИЦТВО ДЛЯ ДІТЕЙ-СИРІТ В УКРАЇНІ – ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Парасєй А. О.
аспірант відділу педагогічної психології і психології праці
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ, Україна

Аналізуючи проблему сирітства в Україні ми неодноразово зустрічаємося з поставленим науковцями питанням ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей позбавлених батьківського піклування.

За інформацією Уповноваженого Президента України з прав дитини, М. Кулеби, спільно з Всеукраїнською громадською організацією «Україна без сиріт» в країні близько 106 тис. дітей які виховуються в державних закладах опіки, тобто кожна 35 дитина в Україні є вихованцем інтернатного закладу певного типу [4]. В процесі інтеграції України до Європейського Союзу перед державою постає завдання забезпечити права і свободи дітей та поступово відмовитися від існування інтернатної системи виховання. В основу реформування інтернатних закладів входить не тільки створення максимально необхідних умов для дитини, але й робота із неповними сім'ями, надання фізичної, психологічної, моральної підтримки та психолого-педагогічний супровід дітей-вихованців інтернатів з боку наставників. Отже, щодо впровадження інституту наставництва для дітей-сиріт був підписаний Закон України № 1504-VIII «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», основною метою якого є «визначення та розвиток здібностей дитини, реалізація її інтересів у професійному самовизначенні; надання дитині доступної інформації про її права та обов'язки; формування у дитини практичних навичок, спрямованих на адаптацію її до самостійного життя, зокрема щодо вирішення побутових питань, розпорядження власним майном та коштами, отримання освітніх, соціальних, медичних, адміністративних та інших послуг; ознайомлення дитини з практиками суспільного спілкування та подолання складних життєвих ситуацій; сприяння становленню дитини як відповідальної, успішної особистості; формування у дитини навичок здорового способу життя» [1].

Зазначимо, що діти, внаслідок того, що виховуються в закладах інтернатного типу мають низку психологічних особливостей в ціннісно-смисловій, когнітивній, емоційній та комунікативно-поведінковій сферах (М.К. Бардишевська, І.В. Дубровіна, Й. Лангемейер, З. Матейчек, В.С. Мухіна, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстих, Л.М. Шипіцина та ін.). Наприклад, В.К. Зарецкій з співавторами [2] виділяють наступні негативні явища розвитку в інтернатних закладах:

1. Неправильна організація спілкування дорослих з дітьми, неадекватність тих форм , які домінують у сирітських закладах:

– Знижена інтимність і довірливість, емоційна ущільненість спілкування дорослих з дітьми;

– Дефіцит можливостей встановлення міцних і тривалих взаємин дитини з певним дорослим;

– Висока частота змінюваності дорослих (групова, а не індивідуальна);

– Жорстка регламентація поведінки дітей, гіперопіка в діяльності – покрокове планування і санкціонування їх поведінки. Це призводить до того, що позитивне ставлення дорослого дитина повинна заслужити виконанням його вимог, відмінною поведінкою, гарними оцінками.

2. Недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів.

3. Недоліки програми виховання і навчання, що не компенсує дефекти розвитку, викликані відсутністю сім'ї.

4. Бідність чуттєвого досвіду дітей, обумовлений надмірною стриманістю оточуючого їх соціуму.

5. Постійне знаходження дітей в умовах колективу, неможливість бути наодинці із собою.

Тобто, поки реформи діють, інтернатний заклад для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування залишається головним і фактично останнім центром для отримання дітьми фізичного, психологічного та духовного розвитку. Особливу роль в житті дитини-сироти відіграє педагог, психолог, вихователь та людина, яка може бути поруч, тому що ці люди мають безпосередній вплив на вибір цінностей, принципи та поведінку дітей та підлітків. Тому, основною метою наставництва є об'єднання психолого-педагогічних функцій в особистості наставника у взаєминах з дітьми.

Наставник для дитини-сироти – це дорослий друг, помічник, це людина, яка безоплатно присвячує дітям та підліткам свій час, знання, турботу та любов. Приходячи до закладу не менш ніж один раз на тиждень, наставник допомагає дітям засвоювати навички самостійного життя; формує емоційно значущі та стабільні відносини з дитиною; допомагає розвивати внутрішній потенціал дитини; передає знання та досвід індивідуальних ідеалів та цінностей та ін. Важливо стати для дитини гідним прикладом, вказувати на її таланти та здібності, допомогти розвивати їх.

Наставник має бути психологічно готовий до співпраці з вихованцями інтернатів. І перш ніж стати волонтером-наставником, необхідно зрозуміти що в основі наставництва лежать особистісні якості, серед яких виділяють, наприклад: емпатію, високі внутрішні стандарти, емоційну стабільність, позитивне ставлення до себе і до людей, прагнення до переживання власної ефективності, бути зацікавленим у взаємодії з дитиною, толерантність, відповідальність [3].

Отже, наставництво – це процес в якому здійснюється психолого-педагогічний супровід дітей-сиріт наставниками. Які, в свою чергу, маючи певні особистісні якості, реалізують мету та задачі проекту. Ефективність програми наставництва полягає в покращенні внутрішнього психологічного стану дітей та підлітків; підвищенні самооцінки та зниження рівня тривожно-

сті; сприянні формуванню соціально-комунікативних навичок; сформованості відповідальності та самостійній поведінці, гендерних установок; формуванні духовності та ін.

Проект Наставництва в Україні – це ефективний засіб допомогти дітям та підліткам сиротам в закладах інтернатного типу в соціалізації, адаптації до самостійного життя, профорієнтації, психологічного та духовного розвитку.

Література:

1. Адміністрація Президента України. Президент підписав закон щодо запровадження наставництва у вихованні дітей-сиріт [Електронний ресурс] / Адміністрація Президента України // Офіційний сайт Адміністрації Президента України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу : http://www.president.gov.ua/news/prezident-pidpisav-zakon-shodo-zaprovadzhennya-nastavnictva-38372

2. Зарецкий В.К., Дубровская М.О., Ослоп В.Н., Холмогорова А.Б. Пути решения проблемы сиротства. Москва, Вопросі психологи, 2002.

3. Корнеева Е.Л. Основные направления исследования волонтерской деятельности [Електронний ресурс] / Е.Л.Корнеева // Психологическая наука и образование Том 7. № 1. С. 131–141. – 2015. – Режим доступу до ресурсу : http://psyedu.ru/journal/2015/1/Korneeva.phtml

4. Кулеба М.М. Реформування інтернатних закладів в Україні [Електронний ресурс] / М.М.Кулеба // Альянс Україна без сиріт. – 2016. – Режим доступу до ресурсу : http://www.ukrainabezsyrit.org/blog/332-104.html

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОСВІТА ЯК НАПРЯМ РОБОТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Пляка Л. В.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології,
практичний психолог вищої категорії
Національний фармацевтичний університет
м. Харків, Україна

Стратегічні зміни розвитку освіти України суспільні виклики, соціальні вимоги і загальносвітові тенденції актуалізують психологічний супровід навчально-виховного процесу та формують загальне спрямування діяльності психологічної служби у вищому навчальному закладі.

Психологічний супровід передбачає собою комплексний психологічний вплив на особистість, надзадачею якого є активізація саморозвитку людини [4].

Одним з видів діяльності психологічної служби у Національному фармацевтичному університеті є психологічна просвіта. Науковці В. Панок, Т. Титаренко,

Н. Черпелєва стверджують, що просвітницька робота необхідна передусім для того, щоб люди поступово усвідомлювали цілі, завдання і можливості психологічної служби, дізнались, які проблеми вони можуть розв'язати за допомогою психолога [2, с. 256].

Просвітницький напрямок психологічної служби охоплює роботу практичного психолога усіма учасниками навчально-виховного процесу вищого навчального закладу: студентами, батьками, науково-педагогічними працівниками, ректоратом тощо. *Завданнями* просвітницької діяльності є підвищення психологічної культури учасників навчально-виховного процесу, формування потреби у психологічних знаннях з метою розвитку професійної свідомості, самостійного вирішення складних ситуацій, що виникають як в особистому житті так і у професійній діяльності.

Психологічна культура – це особистісний феномен, соціально, онтологічно та внутрішньоосбистісний детермінований рівень свідомого засвоєння, використання та збагачення особистістю психологічних цінностей, в якості яких виступають психологічні знання, вміння, навички, здібності особистості до високоефективної діяльності [3]. Складовими психологічної культури є: *психологічна грамотність* (ефективне використання психологічних знань та вмінь з метою вирішення людиною завдань та проблем); *психологічна компетентність* (особливий тип організації предметно-специфічних знань, що дозволяє приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності); *ціннісно-змістовний компонент* (є ядром структури особистості, що характеризує її спрямованість); *рефлексія* (механізм розвитку та саморозвитку особистості, що визначає мету, процес та результат власної діяльності) [1].

Формами діяльності психологічної служби у напрямку психологічної просвіти є групова та індивідуальна робота: лекції та семінари, соціально-психологічні тренінги, факультативи, виступи на педагогічних радах, «круглі столи», індивідуальні бесіди з учасниками навчально-виховного процесу, книжкові виставки, статті на сторінці сайту університету «Психологічна служба», у соціальних мережах, журналах та газетах з актуальних питань практичної психології, монографії, методичні та практичні посібники тощо. Всі форми роботи психологічної служби вищого навчального закладу у напрямку психологічної просвіти учасників навчально-виховного процесу можна поділити на дві групи: індивідуальні та групові (табл. 1).

Таблиця 1

Форми та види психологічної просвіти

Види	Студенти	Викладачі
Групова	1. *Лекції та семінари:* – «Моя професія – моє майбутнє» – «Здоровий спосіб життя» – «Я обираю, МЕНЕ обирають» – «Мої звички визначають мою долю» – «Як подолати страх?» – «Стрес у житті студентів» – «У пощуках себе: ХОЧУ, МОЖУ, НАДО» тощо. 2. *Соціально-психологічні тренінги:* – «Пізнай себе» – «Я-лідер, МИ – команда» – «Ефективна самопрезентація» – «Мистецтво ставити мету» – «Світ моїх емоцій» – «Навички впевненої поведінки» тощо 3. *Факультативні курси:* – «Цікава психологія» – «Школа молодого лідера» – «Я і моя професія» тощо. 4. *Статті у газеті «Молодість фармації»:* – «Шляхи подолання стресу під час складання іспитів» – «Позитивна самооцінка» – «Впевненість – основа успіху» – «Студент: проблеми адаптації» – «Як подолати втому» – «Як позбутися проблем та досягти визнання та успіху у перший рік навчання» тощо.	1. *Лекції та семінари:* – «Спілкування як морально-психологічна проблема» – «Мотивація студентів до навчальної діяльності» – «Адаптація студентів до освітнього середовища ВНЗ» – «Стрес та здоров'я» – «Особистість та емоції» – «Вплив засобів масової інформації: психологічні особливості» тощо. 2. *Соціально-психологічні тренінги:* – «Я обираю щастя» – «Педагогічні конфлікти та шляхи їх подолання» – «Саморегуляція в критичних станах» – «Профілактика емоційного вигорання викладача» тощо. 3. *«Круглі столи»:* – «Психологічна компетентність викладача – запорука професійного успіху» – «Харизма – мистецтво вести за собою» – «Психологічнй вплив сім'ї на розвиток особистості» – «Психологічні мотиви взаємодії викладач-студент» тощо. 4. *Статті у газетах та журналах:* – «Як реагувати на критику» – «Мистецтво переконання» – «Синдром паніки» тощо.
Індивідуальна	1. *Консультації з проблем:* – спілкування з батьками та однолітками; – як подолати шкідливі звички; – невпевненість у собі; – працевлаштування тощо.	1. *Консультації з проблем:* – спілкування з колегами та студентами; – проблеми виховання молоді; – стресові стани; – професійний саморозвиток тощо.

	2. *Психодіагностика:* – рівня соціально-психологічної адаптації – мотивації та спрямованості особистості – комунікативних якостей студентів – емоційно-вольової сфери тощо.	*2. Психодіагностика* – типів міжособисистісних відносин викладача – індивідуально-психологічних особливостей особистості – емоційно-вольової сфери тощо.

Важливими *умовами ефективності* цих заходів є: орієнтація тематики просвітницької діяльності на актуальні проблеми сьогодення, доступність інформації, індивідуальний підхід, бажання студентів і викладачів здобувати психологічні знання та особистісно розвиватися тощо.

Психологічна просвіта впливає на зміну якості життя кожної особистості: збереження і зміцнення психічного, фізичного здоров'я та соціального благополуччя, самореалізацію особистісного потенціалу через самопізнання та саморозвиток. Психологічні знання є гарантом професійної конкурентоспроможності фахівців на ринку праці, адже сучасні вимоги до представників професій «людина-людина» передбачають не лише професійні знання, уміння та якості, а також сформовану психологічну культуру.

Література:

1. Колмогорова Л. С. Повышение психологической культуры учащихся как проблема современного среднего образования: http://old.prosv.ru/metod/egorova/2.html

2. Основи практичної психології: [підручник] / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелєва та ін. – [3-тє вид.]. – К. : Либідь, 2006.– 536 с.

3. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. – К. : Деміур, 1998. – 160 с.

4. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.В. Слюсарев; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – С. Пб., 1992. – 16 с.

ACTUALIZATION OF PERSONALITY SELF-CONSTRUCTION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCOURSE

Solomka T. M.
Candidate of Psychological Sciences,
Assistant Professor of the Department of Psychology
Institute of Social Sciences and Self-governance
Interregional Academy of Personnel Management
Kyiv, Ukraine

Any relatively serious transformation of modern life in one area entails changes in other areas, and sometimes initiates the restructuring of the entire system. And since at the base of any socio-cultural institution there are specific ideas about the present day person, his individualism as a phenomenon that guarantees, then it is necessary to revise them. The formulation of the question of personality self-construction is primarily connected with the contradictions existing within modern society: the distancing of subjects of social structures (power – the people); fragmented personality; serious imbalance of integrity and active transformations; the situation of uncertainty, dragged on because of the ontological and existential crises of the beginning of the twenty-first century.

One of the ways to overcome the indicated productive problems may be the actualization of personal self-construction in the format of psychological and pedagogical practices, because with such an examination it appears as something beyond the power of active transformations and changes. In this connection, there is an urgent need to overcome or eliminate the contradictions that have arisen, to reduce the spontaneity of the processes taking place in society, to unite the divorced areas, and finally to „put together” the man himself "lost" in various areas of society.

Constructivist ideas appeared under the undoubted influence of philosophical knowledge, which has a long tradition. Within the framework of the philosophy of constructivism, an approach is adopted, according to which all cognitive activity of a person is construction.

The beginning of the XXI century in the humanities in general and in psychology in particular was characterized by a turn "in the minds and moods of scientists, which marked the renewal of the philosophy of the individual’s psychology. There is a powerful process of „switching the paradigm” from the old (classical) philosophy of behaviorism, which dominated decades, towards a new philosophy of constructivism. More and more, the „simplicity” of the behaviourist scheme „S-R” (where: S is the stimulus, R is the reaction) is more and more „tired”, which explains nothing about what happens between „S” and „R”. The researchers turned first of all to that scientific heritage that explains the phenomenon of the concept of „personality self-construction in this scheme. The most fundamental works were the works of great psychologists J., Piaget, L. S. Vygotsky and other scientists [1].

The direction of philosophical thought in the modern humanities in general and psychology in particular, which emerged as a result of a profound rethinking of the behaviourist concept, was called *constructivism*. From a more general philosophical standpoint, constructivism reflects a fairly simple truth: *throughout life, each of us constructs our own understanding of the world around us.* That is why, each of us is unique with his vision of the world, his convictions, his worldview. That is why we are interested in the original point of view of another person. That is why, it is very important to remain yourself, with your handwriting and style.

The most active personality self-construction is discussed in a synergistic and holistic approach, as well as a unique system of vital and creative person, appearing at the intersection of the most important, the test in the "art of living", the ratio of perfectionism and democracy, narrative practices self-writing, the problem of human autonomy and others. In these concepts, interest was expressed in the transfer of synergistic concepts of instability and non-equilibrium of natural states to human nature, the justification usage in the psycho-pedagogical format actualization control mechanisms that are based on the principle of internal resonance of the system in response to the weak external impact.

Since the 1980s. personality constructivism claims to be the leading paradigm in the American philosophy of education, greatly squeezing in this area the positions of the theory of operant learning B. Skinner. The growing interest in personality constructing, observed in recent years, is connected mainly with the study of new trends in US educational theory and practice. The focus of psychological science is increasingly appear not mass prioritize individuals with average characteristics, and individual cognitive activity that accompanies everyday life realized by its own activity.

According to the idea of G. Kelly [4], which led to the concept of a personality construct, research is the main form of human existence, the integral internal structures of consciousness, by which individuality is determined. Like a scientist, every person throughout his life puts forward hypotheses about reality and checks them for compliance with the actual state of affairs. Each person, building plans for the future based on the expected results, is engaged in scientific prognostication. This model of „man as an explore”, offers a fresh look at the relationship of subjects of psycho-pedagogical practices –. teaching, learning, research etc. The identity of constructivist approach to „construction (creation) itself" is determined by its psychological and pedagogical origin. Constructivist thinking began to be put in practical approaches even before constructivism was conceived as a new direction in the philosophy of education. J. Piaget, Vygotsky – all these scientists, who have the right to claim the title of the founders of the phenomenon of personality self-construction, were equally psychologists and pedagogists.

The idea of reconstructing the world by consciousness in the course of transcendental processing of immediate sensory data can be considered as a starting point for philosophical and psychological-pedagogical searches in the field of personality self-construction. It is the constructivist approach that assumes that the teacher discovers the internal structures of the learner’s consciousness and direct impact on them.

The material with which the teacher works in this case is not the cultural content, but the internal narratives and personality constructs of the students. A key process, on which the bet in achieving developing pedagogical purposes – not presentation (exhibition) student ideals and meanings, and not even an independent finding their ideals and meanings in a cultural context, and their internalization (assimilation), insertion of external contents in the internal structure (constructs) of the learner's consciousness and change of the latter in the course of this process.

Introception, that is, the connection of one's inner purposes to external ones, constitutes the core and culmination of psychological and pedagogical practices of personality self-construction. This is the central paradigm of E. Glasersfeld's doctrine: knowledge is not acquired in a passive way, it is actively constructed by the cognizing subject [2].

The fundamental teachings of J. Piaget is not only the position of the hopping schemes for constructivist cognitive development, but also a basic setting on the interpretation of knowledge as the organism adaptation to the environment. Since human adaptation is carried out mainly in the social environment, the existing social relations and social experience impose the most direct imprint on the mechanisms of rationalization of the world, which are formed in the process of individual development [3].

Among the actualized in psychological and pedagogical practices traits of personality self-construction, one should recognize the assertion that knowledge is constructed by the subject in the process of organizing his own experience. At the same time, the process of cognition is placed in a direct and dialectical relationship with the processes of development, the self-organization of the cognizing mind. Following this thesis, the focus should not be the problem of reliability and justification of knowledge, but the process of formation of thought constructs, which turn out to be the „last reality" available to human cognition. This is also the position of E. Glasersfeld [2].

The actualization of personal self-construction in the context of modern psychological and pedagogical practices is, first of all, the pragmatic epistemology of personality. The psychologist-educator-constructivist approaches constructively the problem of the student's personality. He tries to model and reconstruct it, for example, in the images of constructs. He tries to define it, for example, as G. Kelly does: „Personality processes are channels laid in the psyche, in the channel of which a person predicts events" [4].

Within the framework of psychological and pedagogical practices, the personality of the self-constructivist is himself a consultant, organizer and coordinator of problem-oriented research cognitive activities. It creates conditions for independent mental activity and strongly supports personal initiative and activity. Thus, the person becomes a full-fledged „accomplice" to the internal process of „self-learning", sharing „responsibility" for the process and learning outcomes. This moment is fundamentally important from the point of view of the formation of internal motivation to study this problem and the associated theoretical knowledge. Further, the

personality of the self-constructivist develops the projective goals of self-education, which are closed to cognitive terminology: classify, substantiate, research, generalize, analyse, predict, evaluate, model, etc., aimed at stimulating one's own thinking activity. Thus, the actualization of personality self-construction makes it possible to comprehend existing alternatives through internal discussion, consistently summarizing the issue as a personal position, one of the possible points of view, without positioning it to be given.

References:

1. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка // Выготский Л. С. Психология развития человека. – М., 2005. – С. 199.
2. Glasersfeld E. et al. Farewell to objectivity // Systems Research. – 2005. – Т. 6. – С. 193-203.
3. Piaget J. The construction of reality in the child. – Routledge, 2013. – Т. 82.– p. 386.
4. Ziegler D. J. Defense Mechanisms in Rational Emotive Cognitive Behavior Therapy Personality Theory //Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 2016. – Т. 34. – №. 2. – С. 135-148.

ВПЛИВ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ЮНАКІВ НА ФОРМУВАННЯ ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Чуловський В. Е.
здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
м. Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна

Трансформаційні зміни, що відбуваються в політичній, економічній та духовній сферах суспільства в останні десятиріччя, спричиняють радикальні зміни в психології ціннісних орієнтацій. Ці процеси відбиваються на формуванні структури цінностей сучасного молодого покоління, оскільки ціннісні пріоритети, що формуються в даний час, коли, майже, кожен другий українець займається волонтерською діяльністю, стають основою для формування нової соціальної структури і парадигми українського суспільства [2].

З огляду на останні події у суспільно-політичному житті України, значного розвитку та, загалом, і впливу на суспільство набуває волонтерська діяльність, яка об'єднує небайдужих людей, даючи їм змогу реалізувати своє бажання бути корисним суспільству, надавати допомогу тим, хто її потребує. І саме тому, у контексті сучасних освітньо-виховних пріоритетів сьогодення, дедалі актуальнішою постає проблема ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді та їх адаптації до волонтерської діяльності.

Дослідження передбачало розгляд як концептуальних засад комунікативного процесу і його теоретичних моделей, так і з'ясування наслідків даного впливу, його дієвості стосовно соціально-психологічних особливостей ціннісної сфери з урахуванням специфіки аудиторії, зокрема юнаків.

Вплив ціннісних орієнтацій юнаків на формування їх соціальної компетентності має розглядатися дослідниками в контексті формування нової аксіологічної картини соціуму (Б. Бессонов, Д. Брайант, С. Томпсон). Також велике значення для психології має вивчення даного питання з точки зору перегляду базових людських цінностей, включаючи і цінність людського життя (Ю. Александровський, Л. Барденштейн, А. Дроздов). І, на думку О. Ануфрієвої, надзвичайно важливим є висвітлення проблеми гедоністичних цінностей, які витісняють трудові і моральні цінності, та пропагування ідеї індетермінованого життєвого успіху (В. Давидченко, В. Семенов, А. Малов). Проте у працях фахівців бракує досліджень, що висвітлювали б конкретні важелі впливу волонтерської діяльності на ціннісну сферу особистості та соціуму загалом.

У психологічних працях, на думку А. Іванчук, проблемі дослідження цінностей та їх соціально-психологічних особливостей приділялося достатньо уваги. Так, наприклад, у класичному психоаналізі З. Фрейда для ціннісно-нормативної регуляції поведінки людини служить «Супер-его», де він вказує на три його функції: совість, самоспостереження і формування ідеалів [1].

У теорії К. Роджерса є «самість», що виступає як система цінностей. На його думку, в структуру самості входять як безпосередньо пережиті, так і запозичені, «інтроектуємі» цінності, які людиною приймаються та згодом помилково інтерпретуються як власні.

Особливістю психологічного підходу до вивчення ціннісної проблематики є те, що цінності розглядаються через призму особистісного ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності і до особливостей орієнтації в ній. Існуючі підходи до проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій дають можливість виділити три площини розгляду їх структури: через ієрархію життєвих цінностей; існування їх певних підсистем: когнітивної, емоційної, поведінкової; виділення двох взаємопов'язаних рівнів: вербального засвоєння та глибинного прийняття. Саме такі ракурси розгляду структури ціннісних орієнтацій є важливими для з'ясування впливу на формування соціальної компетентності юнаків.

Найважливішими процесами юнацького віку, включеними до того ж в сферу формування ціннісних орієнтацій, є соціальне самовизначення, становлення світогляду особистості як образу світу. В цьому віці спостерігається зростання інтересу до освоєння цілісних філософських систем та різних ідеологій із притаманними їм цінностями. У юнацькому віці відбувається структурування цінностей, вибудовування їх чіткої ієрархії, усвідомлення та засвоєння буттєвих цінностей.

Як зазначає А. Іванчук, у психології підходи до розуміння цінностей розглядаються в різних аспектах вивчення властивостей особистості. У всіх вітчи-

зняних підходах як провідна характеристика особистості виділяється її спрямованість [1].

Аналіз соціальної опосередкованості особистісних відносин займає важливе місце у вітчизняній психології, оскільки особистість не може розглядатися у відриві від соціального середовища, суспільства [3]. На думку С. Рубінштейна цінності «похідні від співвідношення світу і людини». Що підтверджується твердженням Б. Ананьєва про те, що на основі соціального статусу особистості формуються системи її соціальних ролей і ціннісних орієнтації. Якщо ж розглядати роль ціннісних орієнтацій, то можна зазначити, що вони визначають життєві цілі людини, виражають те, що є для неї найбільш важливим і має особистісний смисл. Так, К. Абульханова-Славська і А. Брушлинський описують роль смислових уявлень в організації системи ціннісних орієнтації, яка виявляється в наступних функціях: ухваленні (або запереченні) і реалізації певних цінностей; посиленні (або зниженні) їх значущості; утриманні (або втраті) цих цінностей в часі.

Уявлення про систему цінностей особистості як ієрархії її переконань отримало розповсюдження також і в американській соціальній психології. Так, М. Рокич визначає цінності як «стійке переконання в тому, що це певний спосіб поведінки або кінцева мета існування переважно з особистої або соціальної точок зору» [4]. На його думку, цінності особистості характеризуються наступними ознаками: витоки цінностей простежуються в культурі, суспільстві і особистості; вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення; загальне число цінностей, які є надбанням людини, порівняно невелике; всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоч і в різній ступені; цінності організовані в системи [4, с. 3].

Таким чином, ціннісні орієнтації являють собою особливі психологічні утворення, що завжди являють ієрархічну систему та існують в структурі особистості, але тільки як її елементи.

Gодвійний характер системи цінностей, обумовлених одночасно індивідуальним і соціальним досвідом, визначає її подвійне функціональне значення. По-перше, цінності є основою формування і збереження в свідомості людей установок, які допомагають індивідові зайняти певну позицію, виразити свою точку зору, дати оцінку. Таким чином, вони стають частиною свідомості. По-друге, цінності виступають в перетвореному вигляді як мотиви діяльності і поведінки, оскільки орієнтація людини в світі і прагнення до досягнення певної мети неминуче співвідносяться з цінностями, що увійшли до його особистісної структури.

Одночасно з цим система ціннісних орієнтації особистості, будучи віддзеркаленням цінностей соціального середовища, сама може впливати на групові норми і цінності. Індивідуальні ціннісні орієнтації окремих членів групи через міжособові взаємини впливають на колективні.

Як вказує А. Іванчук, у юнацькому віці складаються основні компоненти особистості – характер, загальні та спеціальні здібності, світогляд. Ці складні

компоненти особистості, що формується є передумовами вступу в самостійне, доросле життя. У низці досліджень відзначається, що пізній юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої властивості особистості, що сприяє становленню світогляду, ставленню до навколишньої дійсності [1].

Загалом, усі норми і цінності юнаків черпаються ними з культури дорослого суспільства. Засвоєння цінностей дорослих сприяє досягненню певної внутрішньої і зовнішньої незалежності, утвердження свого Я і формуванню особистісних смислів. Проте, домінуючим є не якийсь окремо взятий ідеал, а узагальнений образ, що синтезує в собі позитивні риси і якості ідеальної особистості.

Література:

1. Іванчук А.П. Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді (на прикладі крос-культурного дослідження) / А.П. Іванчук // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс] : Зб. наук. праць. – Випуск 3. – К., 2010. – Режим доступу до збірника : www.psyh.kiev.ua.
2. Психологія вищої школи. Практикум: Навч. посіб. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
3. Рудєва Л. С. Сутність волонтерського руху як виду соціально-психологічної роботи / Л. С. Рудєва // Вісник психології і соціальної педагогіки [Електронний ресурс] : Зб. наук. праць. – Випуск 4. – К., 2010. – Режим доступу до збірника : www.psyh.kiev.ua.
4. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – N.Y. : Free Press, 1973. – 438 p.

SOCIAL AND MEDICAL PSYCHOLOGY

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СОЦІУМУ

Завацький В. Ю.
кандидат психологічних наук,
докторант кафедри психології та соціології
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
м. Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна

На сучасному етапі розвитку психологічної науки існує безліч підходів до проблеми діагностики станів соціальної дезадаптації особистості [3; 4]. Зокрема, проблема диференціації ступеня соціальної адаптації гостро виникає при розробці програм психологічної діагностики, психопрофілактики і психокорекції адаптаційних розладів особистості. Розглядаючи питання про диференціацію ступеня соціальної адаптації, слід підкреслити, що вибір критеріїв багато в чому визначається теоретичною концепцією адаптації, в рамках якої ця оцінка здійснюється. Так, найчастіше використовується лише критерій включення індивіда в процес суспільних відносин, що, на нашу думку, не є надійним показником при визначенні ефективності і стійкості адаптації [1; 2; 5].

Проте доцільним є погляд на адаптацію як на системний процес. У зв'язку з цим необхідно контролювати протікання процесу адаптації і його результат у всіх значущих сферах життя індивіда і на всіх рівнях.

Аналіз підходів до проблем адаптації, дезадаптації та реадаптації людини підкреслює неоднозначність, багатофакторність та багатомірність цих процесів. Узагальнення досліджень представників різних психологічних шкіл показало, що існують певні розходження в їх уявленнях про процес соціальної реадаптації особистості.

Практичний досвід роботи, а також проведені дослідження переконливо свідчать про необхідність залучення для оцінки ефективності адаптації і інших критеріїв, відповідних соціальній і психологічній природі адаптації і адаптаційних розладів. Проведене дослідження та контент-аналіз літератури по проблемі адаптації дозволили виділити основні і найбільш діагностичні критерії оцінки ефективності адаптації. Наведемо суб'єктивні критерії оцінки ефективності здатності до антиципування особистості, які відповідають психологічному аспекту ефективності адаптації. Так, показниками її успішності виступають: емоційний комфорт; високий ступінь задоволеності відносинами з оточуючими, соціальним статусом, основними формами діяльності, реалізацією основних потреб, самореалізацією та ін.; низький рівень ситуативної і особистісної тривожності; самоприйняття, адекватні самооцінка і рівень домагань, мінімальне розведення Я-реального і Я-ідеального, самооцінки і рівня

домагань; відсутність тенденцій до невротизації і депресії Інтернальний локус контролю; відчуття включення в діяльність групи.

Показниками, що порушують таку здатність є: емоційний дискомфорт, низький ступінь задоволеності відносинами з оточуючими, соціальним статусом, основними формами діяльності, реалізацією основних потреб; високий рівень ситуативної і особистісної тривожності; неприйняття себе, неадекватні самооцінка і рівень домагань, максимальне розведення Я-реального і Я-ідеального, самооцінки і рівня домагань; виражені невротизація і депресія; екстернальний локус контролю; суб'єктивне відчуття самотності.

З метою більш повного аналізу даної проблеми необхідно відзначити, що провідним в структурі адаптації є психологічний аспект, який опосередкує характер і особливості протікання адаптації на інших рівнях; визначальна роль в оцінці ефективності адаптації як системного процесу належить власне психологічним критеріям.

Наведемо об'єктивні критерії ефективності антиципування на соціальному рівні, що спряюють її успішності: високий ступінь інтеграції індивіда з середовищем, включеність в діяльність групи, високий соціальний і соціометричний статус, висока емоційна експансивність; самостійність в ухваленні рішень, відстоювання своєї думки; наявність глибоких особистісних контактів, широке коло спілкування; уміння забезпечити свої основні потреби; соціальна активність; високі працездатність і успішність діяльності, професійне зростання; достатні комунікативні навики, побудова відносин з оточуючими на основі взаємоповаги, адекватність поведінкових патернів; відносна стабільність емоційної сфери, адекватність афектних реакцій; та порушують її: низький ступінь інтеграції (аж до дезинтеграції) індивіда з середовищем; низький соціальний і соціометричний статус, низький рівень емоційної експансивності; залежність, конформність; відсутність глибоких особистісних контактів, обмежене коло спілкування; невміння забезпечити свої основні потреби; соціальна пасивність, замкнутість; низькі працездатність і успішність діяльності (іноді – до дезорганізації), відсутність професійного зростання; недостатні комунікативні навики, використання малоадаптивних патернів поведінки (конфліктність, агресивність); швидка зміна настрою, емоційна нестійкість, неадекватність афектних реакцій, частіше – домінування астенічного і депресивного емоційного фону.

Аналіз даних структурованого інтерв'ю, документів, експертних оцінок, які надавалися соціальними працівниками, працівниками служби зайнятості, інспекторами кримінально-виконавчої інспекції (включаючи визначення ступеню соціальної адаптованості реальної поведінки і наявності задоволеності своїми соціальними умовами), лікарями (для досліджуваних, які знаходяться у стадії ремісії від психотропних речовин, включаючи постановку діагнозу і визначення наявності психічної патології), членами сім'ї дозволили нам провести диференціацію ступеня соціальної адаптації досліджуваних та виділи-

ти: ступінь соціальної адаптованості, ступінь часткової соціальної адаптації, тотальний та деструктивний ступінь соціальної дезадаптації досліджуваних.

Соціально адаптовані досліджувані та досліджувані з частковою соціальною адаптацією представлені ідентичними групами досліджуваних – чоловіками, звільненими у запас або у відставку, учасниками бойових дій та досліджуваними, які знаходяться у стадії ремісії щодо вживання алкоголю. Різницю у ступеню соціальної адаптації цих досліджуваних ми пов'язуємо з різним рівнем їх адаптаційного потенціалу – високим або середнім рівнем у соціально адаптованих осіб та середнім або низьким – у частково адаптованих. Найбільш представлений у вибірці тотальний ступінь соціальної дезадаптації, який виявили всі групи досліджуваних, окрім чоловіків, звільнених у запас або у відставку (що, на нашу думку, пов'язано з їх високим адаптаційним потенціалом та меншою кількістю тих адаптаційно несприятливих чинників, які впливають на інші групи дезадаптантів). Деструктивний ступінь соціальної дезадаптації – у осіб, які повернулися з місць позбавлення волі та осіб, які позбавилися наркотичної залежності і знаходяться у стадії ремісії. Ми вважаємо, що ці дані пов'язані як з низьким (можливо, дуже низьким) адаптаційним потенціалом досліджуваних, так і з вираженим негативним впливом адаптаційно несприятливих чинників. Отримані дані щодо ступеня соціальної адаптації враховувалися при диференціації психокорекційних заходів в системі реадаптації досліджуваних. Результати емпіричного вивчення дають підставу вважати, що факторами ризику щодо соціальної дезадаптації осіб зрілого віку є низький ступінь інтеграції (аж до дезінтеграції) індивіда з середовищем; низький соціальний і соціометричний статус, низький рівень емоційної експансивності; залежність, конформність; відсутність глибоких особистісних контактів, обмежене коло спілкування та невміння забезпечити свої основні потреби, а також соціальна пасивність, замкнутість, низькі працездатність і успішність діяльності (іноді – до дезорганізації), відсутність професійного зростання. Провідним в структурі адаптації є психологічний аспект, який опосередкує характер і особливості протікання адаптації на інших рівнях. Власне психологічним критеріям належить визначальна роль в оцінці ефективності адаптації як системного процесу. До таких критеріїв належить емоційний комфорт, високий ступінь задоволеності відносинами з оточуючими, соціальним статусом, основними формами діяльності, реалізацією основних потреб, самореалізацією, а також низький рівень ситуативної і особистісної тривожності, самоприйняття, адекватні самооцінка і рівень домагань, мінімальне розведення Я-реального і Я-ідеального, самооцінки і рівня домагань, відсутність тенденцій до невротизації та депресія, відчуття включення в діяльність групи.

Література:

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, № 1. – С. 3–18.

2. Васерман Л. И. О системном подходе в оценке психической адаптации / Л. И. Вассерман, М. А. Беребин, Н. И. Косенков // Обозр. психиатр. и мед. психологии им. В. М. Бехтерева. – 1994. – № 3. – С. 16–25.

3. Грись А. М. Деформація соціальної ідентичності як критерій дезадаптації особистості / А. М. Грись // Проблеми заг. та пед. психол. : Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К., 2007. – Т. IX. – Ч. 7. – С. 7–15.

4. Чумак Н. Й. Основні цінності соціальної роботи та можливості їх практичного застосування / Н. Й. Чумак // Безпека. Здоров'я. Реабілітація : зб. наук. праць за матеріалами III міжнар. наук.-метод. конф. – Вип. III. – Луганськ : Знання, 2005. – С. 253–258.

5. Щербина Л. Ф. Методологія психологічної допомоги / Л. Ф. Щербина // Зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – Т. IX. – Ч. 7. – С. 317–329.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ЗА ДОПОМОГОЮ САЙТІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

Лотоцька Л. Б.
старший викладач кафедри медичної інформатики
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького

Блавацька О. Б.
кандидат фармацевтичних наук, доцент,
доцент кафедри організації і економіки фармації,
технології ліків та фармакоекономіки
Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького
м. Львів, Україна

Соціальні медіа змінили спосіб спілкування, підвищили мотивацію людей до дій, а також стали значним ресурсом впливу на соціальну, політичну та економічну ситуацію. Хоч соціальні медіа і надали багато переваг суспільству, проте існує і проблема: вплив надмірності соціальних мереж на психічне здоров'я молоді.

Дослідники Penn State's College of Information Sciences and Technology (IST) виявили, що молодь в значній мірі використовує соціальні медіа як розмовний простір для спілкування та вихід для самовираження, а також більше зосереджуються на публікації фотографій, які повинні привертати увагу [2].

На даний час студенти почали покладатися на доступність інформації з різних спеціальних платформ соціальних мереж, а також Інтернету для пошуку та от-

римання відповідей. Така методика призводить до зменшення концентрації уваги на навчанні, а також на збереженні інформації (запам'ятовуванні).

Окрім того, студенти намагаються виконувати багатозадачні завдання. Вони намагаються перевірити різні сайти соціальних мереж навіть у процесі навчання, що призводить до зниження академічних показників. Крім того, їх здатність сконцентруватися на завданні значно падає через відволікання на сайти соціальних мереж.

Інший негативний вплив полягає в тому, що студенти витрачають забагато часу на соціальні сайти та значно менше часу на вербальне спілкування особисто. Віртуальне спілкування не може розглядатися як адекватна заміна для спілкування особистісного характеру.

Соціальні веб-сайти стали популярними за такий короткий час завдяки швидкому оприлюдненню інформації. Це фактично призвело до неуважного ставлення до правильного формулювання, а також граматики. Фактично студенти не можуть ефективно і грамотно писати без допомоги функції перевірки правопису комп'ютера.

Анонімність в Інтернеті призвела до того, що багато студентів забувають про необхідність відфільтровувати інформацію, яку вони публікують. Фактично, багато навчальних закладів, а також потенційні роботодавці, як правило, досліджують профілі соціальних мереж заявника, що може призвести до негативних наслідків в особистому та професійному майбутньому.

Щоденне надмірне використання сайтів соціальних мереж, як правило, негативно впливає на здоров'я студентів, оскільки це робить їх більш сприйнятливими до різних проблем зі здоров'ям у майбутньому. Молодь, яка регулярно використовує комп'ютерні технології, включаючи сайти соціальних мереж, має підвищений рівень тривожності та депресії. Такі студенти також демонструють більш виражені нарцисичні тенденції, психологічні розлади, включаючи різні антисоціальні поведінки, а також агресивні тенденції [1].

Проведене нами дослідження щодо характеристики соціальних медіаплатформ з точки зору впливу на здоров'я та добробут студентської молоді виконано методом анкетування студентів Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького базувалося на вибірковій статистичній сукупності (n =271), де ймовірність помилки результатів дослідження не перевищувала 5% ($p<0,05$). Опитування проводилося добровільно за анонімним анкетуванням.

76% опитуваних мають активний обліковий запис у Facebook, а 7 з 10 користувачів повідомляють про доступ до сайту щодня, як ритуал. Виявлено сім мотивів використання Facebook серед студентів-медиків: соціальна спільнота, спільні ідентичності, фотографії, вміст, соціальне дослідження, серфінг соціальних мереж та оновлення статусу. Мотивація обміну інформацією була помірно співвіднесена з часом, що витрачається на сайт за тиждень, та частотою відвідувань на тиждень.

87,1% реципієнтів активно користуються Instagram. З'ясувалося, що дану платформу оцінили як найнеобхіднішу соціальну мережу, проте таку, що найбільш негативно впливає на навчання, сон, сприйняття власного тіла та страх втрат. Однак ця мережа отримала позитивні оцінки, коли мова йшла про самовираження, самоідентифікацію та емоційну підтримку.

Студентки-медики інтенсивніше використовують Instagram аніж Facebook, тоді як інші студенти надають перевагу використання Facebook і Twitter. Найбільш позитивний вплив на стан психічного здоров'я та добробуту виявився в YouTube.

Отже, соціальні медіа-платформи мають як позитивні, так і негативні впливи. Ризики для здоров'я можна правильно оцінити тільки на довгострокову перспективу. Проте, використання соціальних мереж може допомогти користувачам спілкуватися та взаємодіяти з іншими людьми, виступати як спосіб підтримання суспільних відносин. Люди використовують соціальні засоби масової інформації для знайомств і обміну думками серед колег і знайомих, пошуку однодумців, для отримання товариської та суспільної підтримки.

Література:

1. Лотоцька Л. Б. Вплив соціальних мереж на здоров'я студентської молоді / Л. Б. Лотоцька // Пед. пошук. – 2012. – № 4. – С. 19-22

2. Pennsylvania State University, College of Information Sciences and Technology. „Instagram behavior for teens different than adults". ScienceDaily. ScienceDaily, 16 June 2015. www.sciencedaily.com/releases/2015/06/150616155028.htm

ПСИХОКОРЕКЦІЯ ЯК ВИД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Савчук Н. А.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
Академія рекреаційних технологій і права
м. Луцьк, Україна

Сучасний розвиток освітньої галузі потребує як створення нових концепцій та підходів до навчання та виховання підростаючого покоління, так і перегляду вже існуючих, наповнення їх новим змістом відповідно до вимог часу. Курс нашої держави на євроінтеграційні процеси особливо значущий для такої категорії осіб, як люди з особливими потребами. Адже в Україні навіть за статистичними даними за 2008 рік чисельність інвалідів складає 2,64 млн. осіб, а з них – 167 тис. дітей, що викликає велике занепокоєння [4]. І, на жаль, з кожним роком кількість таких людей з розладами і порушеннями стану здо-

ров'я зростає. Не можна обійти увагою і той факт, як військові події, внаслідок яких значно збільшилось число людей, які терміново потребують психологічної допомоги. Таким чином, проблема надання психологічної допомоги як дітям, так і дорослому населенню, набуває особливого звучання

Основою для повноцінного розвитку особистості є вирішення ряду завдань, серед яких забезпечення фізичного, психічного та духовного здоров'я людини, своєчасне виявлення осіб, які потребують корекції здоров'я. Психологічна допомога є комплексним утворенням і включає психодіагностику, психотерапію, психокорекцію, психологічне консультування, профорієнтацію. О. Бондаренко вважає психологічну допомогу областю та способом діяльності, що сприяє людині та співтовариству у вирішенні широкого кола проблем, спричинених душевним життям людини в соціумі [1, с. 10]. Отже, зміст психологічної допомоги складає забезпечення емоційної, сенсорвої та екзистенційної підтримки людині в ситуаціях утруднення, які виникають в її особистісному або соціальному бутті.

Поняття психокорекції досить неоднозначне. Чимало вчених займалися вивченням цього феномену: О. Бондаренко, М. Кабанов, А. Лічко, Л. Помиткіна, Ю. Поляков, Т. Титаренко, А. Осипова, Т. Яценко та ін. Насправді існує багато трактувань цього терміну, і хоча вони різняться за деякими характеристиками, можна виділити основні.

Визначення психокорекції зазвичай ґрунтуються на її розмежуванні з психотерапією, що загалом складає нелегке завдання. Зокрема, М. Кабанов, А. Лічко, В. Смирнов [2, с. 208] розуміють психологічну корекцію як виправлення засобами психологічного впливу тих чи тих розладів здоров'я та нормалізацію психічної діяльності або зміну (перебудову, реконструкцію) певних особливостей (властивостей, процесів, станів, рис) психіки, які відіграють роль у виникненні хвороб, у їхньому патогенезі, а також обумовлюють ймовірність рецидивів хвороби.

Ю. Поляков та А. Співаковська вважають психокорекцію діяльністю, спрямовану на виправлення особливостей психічного розвитку, які за прийнятою системою критеріїв не відповідають «оптимальній моделі». Р. Немов акцентує увагу на використанні психологічних прийомів для виправлення вад психології чи поведінки психічно здорової людини.

А. Осипова, розглядаючи співвідношення психокорекції і психотерапії, приходить до висновку, що існують певні труднощі в розмежуванні цих понять на практиці, і поділ відповідних сфер психологічної допомоги досі залишається доволі дискусійним. На думку вченої, психотерапія має справу з порушеннями у хворих людей, які страждають різними соматичними чи психічними захворюваннями, а до психолога звертаються здорові люди (клієнти) з вадами, які не мають органічної основи й становлять такі стійкі якості, які формуються доволі рано і в подальшому практично не змінюються [3, с. 8].

Ми поділяємо думку дослідниці, що психокорекція орієнтується на клінічно здорову особистість, на здорові її сторони, незалежно від ступеню пору-

шення, на її теперішнє і майбутнє, на зміну поведінки та розвитку особистості клієнта, де відхиляється усіляке нав'язування клієнту особистих цінностей психолога. Тому, зважаючи на вищеозначене, важливим завданням розвитку сучасної психологічної науки є визначення основних напрямів і методів психокорекційної роботи з різними категоріями людей, які потребують кваліфікованої допомоги фахівця-психолога.

Література:

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
2. Кабанов М.М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике / М.М. Кабанов, А.Е Личко, В.М. Смирнов. – Л.: Медицина, 1983. – 312 с.
3. Осипова А.А. Общая психокорекция: Учеб. пособ. для студ. вузов / А.А. Осипова. – М.: ТЦ Сфера, 2002. – 512 с.
4. Про становище інвалідів в Україні: Національна доповідь. – К., 2008. – 200 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Смирнова О. О.
здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
м. Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна

Складні і суперечливі умови економічної та соціально-політичної нестабільності підвищують вимоги до мобілізації емоційних, когнітивних, поведінкових ресурсів молодої людини, її постійної готовності до вирішення складних життєвих проблем [2; 3]. Особливої уваги потребує студентська молодь, порушення процесу адаптації якої спотворює її гармонійний особистісний і професійний розвиток, можливість успішної самореалізації, здатність до осягнення всього різноманіття навколишнього світу та культури. За таких умов підвищення адаптивного потенціалу студентства – одне з найважливіших завдань системи освіти і, зокрема, вищих навчальних закладів [1; 4].

Незважаючи на численні дослідження, не реалізовано системний підхід до виділення й диференціації соціально-психологічних особливостей адаптації студентства до навчання у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу, немає погодженості в тлумаченні цього феномену, його структури та функцій. Крім того, розгляд особливостей адаптації студентів у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу не достат-

ньо представлено й у соціально-психологічному вимірі. Нестача таких досліджень позначається як на успішності навчання, так і на процесі адаптації студентства в цілому, його ефективній соціалізації та інтеграції в суспільстві.

На етапі емпіричного дослідження було проведено аналіз даних спостереження, фокус-групового інтерв'ю, документів, що дозволило здійснити диференціацію ступеня адаптації студентів-гуманітаріїв до навчання. Так, на основі групового інтерв'ю визначалися такі параметри, як соціальна активність, рефлексія, самоставлення, специфіка ціннісних орієнтації, міжособистісних стосунків, рівень інтеграції зі студентським середовищем, коло спілкування, наявність позитивних соціальних контактів, опозиційна поведінка, дезадаптивні поведінкові прояви. Аналіз документів дозволив отримати дані щодо успішності в навчанні, відомості про сім'ю та соматичне благополуччя. Дані спостереження, інтерв'ю та аналізу документів надали можливість співставити суб'єктивне бачення досліджуваних і тих параметрів, які були визначені за допомогою методики «Адаптованість студентів у ВНЗ» Т. Дубовицької, А. Крилової, зокрема за шкалами: «адаптація до умов навчальної діяльності» (пристосування до нових форм викладання, контролю та засвоєння знань, до режиму праці та відпочинку, самостійного життя, освоєння професійних знань, умінь, навичок, якостей) та «адаптація до групи» (включення в колектив однокурсників, усвідомлення його правил, традицій).

Кластерний аналіз дозволив провести розподіл вибірки досліджуваних на три кластери: I група – з високим ступенем адаптації до навчання, II група – з середнім та III група – з низьким ступенями адаптаці. Подальше емпіричне дослідження зводилося до порівняння цих груп між собою та визначення умов, що забезпечують успішність адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах гуманітарного профілю.

Вивчення показників складових особистісного адаптивного потенціалу: нервово-психічної стійкості, комунікативних здібностей та моральної нормативності (за А. Маклаковим, С. Чермяніним) показало, що у досліджуваних III групи переважає зниження нервово-психічної стійкості, тобто вони мають низький рівень поведінкової регуляції, певну схильність до нервово-психічних зривів. При цьому високий рівень нервово-психічної стійкості та поведінкової регуляції притаманний лише студентам I групи. Студенти I групи виявили високий рівень розвитку комунікативних здібностей. Вони легко встановлюють необхідні контакти з оточуючими, не конфліктні. Показники комунікативних здібностей переважної більшості досліджуваних II групи були на рівні середніх значень показали низький рівень розвитку комунікативних здібностей, що вказує на труднощі у побудові контактів із оточуючими, прояви агресивності, підвищену конфліктність. Щодо параметру моральної нормативності, то низькі показники переважно виявили студенти III групи, що може свідчити про низький рівень їх соціалізації, неможливість адекватно оцінити своє місце і роль в групі, несхильність дотримуватися загальноприйнятих норм поведінки. Протилежні якості за параметром моральної нормати-

вності встановлено в досліджуваних І групи. Показники третини респондентів ІІ групи за цим параметром перебували у межах норми, у решти студентів – були зниженими.

Аналіз особистісного адаптивного потенціалу досліджуваних, проведений за підсумком показників його складових, надав можливість визначити рівні розвитку адаптивних здібностей студентів. Так, високий рівень розвитку адаптивних здібностей) виявили студенти І групи, які легко адаптуються до нових умов діяльності та пристосовуються у колективі, адекватно орієнтуються в ситуації, швидко виробляють власну стратегію поведінки; як правило не конфліктні, з високою емоційною стійкістю. Середні значення у межах нормативних переважно у ІІ групи респондентів, яким притаманна невисока емоційна стійкість, можливі прояви асоціальності, агресії та конфліктності. У ІІІ групи респондентів рівень розвитку адаптивних здібностей є вкрай низьким, що вказує на низьку нервово-психічну стійкість і поведінкову регуляцію, конфліктність таких осіб. Встановлено, що студентам І групи притаманна чітка мотивація навчання, стійка спрямованість пізнавальних мотивів, їх глибоке усвідомлення, загальна цілеспрямованість. Більшість респондентів цієї групи мають прогресивний тип мотиваційного профілю. Досліджувані ІІ групи також орієнтовані на результативність та успіх; навчання для них виступає як засіб досягнення мети, проте інтерес до учбового матеріалу нестійкий. Переважаючими типами мотиваційного профілю по цій групі є імпульсивний і прогресивний. Студенти ІІІ групи характеризуються нечисленними позитивними мотивами навчальної діяльності. Здебільшого це мотиви уникнення незручностей, дискомфорту або вузькоособисті; їх пізнавальні інтереси ситуативні. Відмінною рисою цієї групи є переважання респондентів із регресивним типом мотиваційного профілю. Зауважимо, що першокурсники характеризувалися більш високими рівневими показниками професійних і навчальних мотивів, які разом із тим ідеалізувалися ними, оскільки здебільшого були обумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особистісного. Студентів ІІ-ІІІ курсів відрізняло загальне зниження інтенсивності всіх мотиваційних компонентів; їх пізнавальні та професійні мотиви менше керували навчальною діяльністю. На IV-V курсах спостерігалося зростання ступеню усвідомлення й інтеграції різних форм мотивів навчання (професійних, соціальних, комунікативних, творчої самореалізації, престижу).

Констатовано, що респонденти з високим ступенем адаптації до навчання характеризуються переважно стенічним емоційним профілем, що відображає їх стійкість до емоційних переживань і конструктивну, керовану позицію у складних ситуаціях, а також корелює з їх прогресивним мотиваційним профілем і успішністю в навчальній діяльності. У досліджуваних із середнім ступенем адаптації до навчання виявлено змішаний стенічний тип емоційного профілю, який характеризується стенічністю фрустраційної поведінки, астенічними емоційними перевагами і обумовлює певну різноспрямованість емоційної сфери. Такий тип емоційного профілю позитивно корелює з характери-

стиками «імпульсивного» мотиваційного профілю студентів ІІ групи. Студентів-гуманітаріїв із низьким ступенем адаптації до навчання відрізняли схильність до емоційних переживань, прояв різного роду захисних механізмів, невміння керувати собою у складних учбових ситуаціях, дратівливість. Астенічний та змішаний астенічний типи емоційного профілю цих студентів корелюють з їх регресивним мотиваційним профілем.

Отже, у визначенні значущості життєвих сфер й окремих термінальних цінностей групи студентів є внутрішньо неоднорідними. Так, студенти-гуманітарії І групи найбільше значення надають таким сферам життя як навчання й освіта та професійне життя. Серед термінальних цінностей превалюють активні соціальні контакти, високі показники яких визначено у сферах навчання й освіти та професійного життя, середні – у всіх інших; цінність власного престижу найбільш висока у сфері навчання й освіти, середня – у сферах суспільного, професійного та сімейного життя.

Література:

1. Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості в сучасному суспільстві : монографія / За ред. В. Й. Бочелюка. – Запоріжжя : Класичний приват. ун-т, 2009. – 280 с.

2. Боярин Л. В. Психолого-педагогічна допомога у вихованні моральних якостей особистості / Л. В. Боярин // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. – Серія : Педагогіка та психологія. – Вип. 498. – Чернівці : Книги – XXI, 2010. – С. 11 – 15.

3. Ващенко І.В. Соціально-психологічні особливості статеворольової ідентифікації студентів / І.В. Ващенко// Проблеми сучасної психології : Зб. наук. пр. Кам’янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнко ; Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Вип. 11. – Кам’янець-Подільський : Аксіома, 2011. – С. 55 – 65.

4. Завацька Н. Є. Адаптивна функція самосвідомості особистості в процесі освоєння нової соціальної ролі / Н. Є. Завацька, К.І. Пчельнікова // Наукові записки Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. акад. С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2007. – Вип. 34. – С. 139–148.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ У ОСІБ ЗРІЛОГО ВІКУ

Спицька Л. В.
кандидат психологічних наук,
докторант кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
м. Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна

Соціально-економічна та суспільно-політична ситуація в державі є надзвичайно складною, внаслідок чого зростає кількість осіб з наслідками перебування в екстремальних ситуаціях. В умовах екстремальних ситуацій та тривалого стресу відбувається виснаження захисних сил організму і адаптаційних можливостей особистості, результатом яких можуть стати різноманітні захворювання та розлади психогенного характеру. Одним з таких розладів є посттравматичний стресовий розлад (ПТСР), якому властиві характерні зміни особистості: дезадаптація до навколишнього мікросоціального середовища, погіршення здоров'я та ін. Крім того, наслідки ПТСР призводять до особистісних деформацій, соціальної і професійної дезадаптації, алкогольної та наркотичної залежності, суїцидів.

З. Фрейд у своїх роботах відзначав, що однією з причин розвитку істерії може бути психічний стрес. Е. Крепелін звернув увагу на прояви агресії та тривоги, що виникали після важкого стресу чи поранення і називав ці прояви «неврозом страху». Проте лише в XX ст. з'явилися серйозні наукові праці, присвячені проблемі ПТСР, зокрема його визначенню. Спочатку було введено поняття гострої стресової реакції (ГСР) – психологічного стану, який виникає у відповідь на події, що мають загрозливий характер (інші назви: гостре стресове порушення, психологічний шок, психічний шок, шок). Вперше цей стан описав У. Кеннон назвав його «реакцією тварин на загрозу зі звільненням симпатичної нервової системи». Пізніше цей діагноз визнали першою стадією синдрому адаптації, який регулює стресову реакцію у хребетних та інших організмів.

Як стверджує М. Щербак, ГСР – це короткочасне порушення значної тяжкості, яке з'являється в індивіда без будь-яких наявних психічних порушень у відповідь на специфічний фізичний і/або психічний подразник і який, зазвичай, минає через кілька годин або днів. За визначенням, ГСР є результатом травматичної події (НС), якої зазнав постраждалий або ж був її свідком. Ця подія викликає у людини відчуття страху, створює стресовий стан, іноді викликає біль і загрожує серйозними каліцтвами або призводить до загибелі. Отже, можна сказати, що ГСР є варіацією ПТСР, яка є психологічною або фізичною реакцією на переживання повної безпорадності. Симптоми можуть включати стан тривожності, розгубленості, сум'яття, утруднення усвідомлен-

ня того, що відбувається, і депресію. До симптомів ГСР зараховують: стан «заціпеніння», відчуженість, дереалізація (розлад сприйняття навколишнього світу), деперсоналізація або дисоціативна амнезія, постійне переживання травматичних подій у вигляді снів, думок, яскравих спалахів, а також бажання уникати будь-яких нагадувань про пережиті події. Симптоми спостерігаються впродовж чотирьох тижнів після події і тривають від двох днів до чотирьох тижнів. У цей проміжок часу в постраждалих спостерігаєься значне зниження активності хоча б в одній з галузей діяльності [2; 3].

У рамках посттравматичної патології більшість науковців виділяють три основні групи симптомів: 1) надмірне збудження (включаючи вегетативну лабільність, порушення сну, тривогу, нав'язливі спогади та фобічні уникнення ситуацій, що асоціюються з травматичними); 2) періодичні депресивні настрої (притупленість почуттів, емоційне заціпеніння, відчай, усвідомлення безвиході); 3) риси істеричного реагування (параліч, сліпота, глухота, напади, нервове тремтіння) [2].

Досі не існує єдиної теорії, яка б пояснювала природу та механізми посттравматичних розладів особистості. Найбільш відомі та поширені в наукових колах чотири основні моделі: психофізіологічна, психодинамічна, когнітивна, інформаційна та розроблена в останні роки мультифакторна теорія ПТСР.

Психофізіологічна модель, згідно з якою ПТСР – результат тривалих фізіологічних змін. Варіабельність реагування на травму зумовлена темпераментом. Є. Ніколаєв зазначає, що процес дезадаптації пов'язаний зі змінами міжпівкульних взаємодій. У процесі адаптації відбувається активація правої півкулі, що тісніше пов'язана з діенцефальним відділом мозку. Люди з меншою міжпівкульною спеціалізацією мають певні переваги в екстремальних ситуаціях і більш ефективно адаптуються.

Психодинамічна модель ПТСР наслідком травматизації розглядає регрес оральної стадії розвитку, переміщення лібідо з об'єкта на Я, ремобілізацію інфантильних імпульсів, використання примітивних захисних механізмів, автоматизацію. За цією моделлю, травма актуалізує дитячі конфлікти.

На думку Н. Пуховського, після гострих афективно-шокових реакцій на перший план виходить картина первинного травматичного Его-стресу (стресу свідомості), коли в новій дискомфортній посттравматичній ситуації необхідно дотримуватися «принципу реальності», що й породжує інтрапсихічний конфлікт.

Когнітивна модель ПТСР розглядає травматичні події як потенційні руйнівники базових уявлень про світ та про себе. Патологічні реакції на стрес спричинюють розпад базових уявлень, які були сформовані в процесі онтогенезу особистості і пов'язані із задоволенням її потреби в безпеці та складали Я-концепцію. У ситуації сильного стресу відбувається колапс Я-концепції, який виявляється в генералізації страху, гніву, уникнення, в дисоціації. Причиною цього є негнучкість, некорегованість когнітивних схем. Вважається, що ця модель найповніше пояснює етіологію, патогенез і симптоматику розладу, вона враховує генетичний, когнітивний, емоційний і поведінковий фактори [1].

Інформаційна модель ПТСР, розроблена М. Горовіцем, поєднує когнітивну, психоаналітичну та психофізіологічну моделі. Стрес викликає потік внутрішньої та зовнішньої інформації, основна частина якої не збігається з когнітивними схемами людини, внаслідок чого відбувається інформаційне перезавантаження і необроблена інформація переходить із свідомості у підсвідомість. Відповідно, за принципом уникнення болю, включаються захисні механізми і людина намагається зберегти інформацію у несвідомій формі. З часом травматична інформація стає усвідомленою через процеси інформаційної обробки, після завершення якої цей досвід стає більш інтегрованим, а травма уже не зберігається в активному стані. Ідеї М. Горовіца отримали подальший розвиток в дослідженнях Б. Грин, Д. Вільсон, Д. Лінді. У цій концепції виділяють три групи чинники, поєднання яких призводить до виникнення ПТСР: чинники, пов'язані з травматичною подією: тяжкість травми, її неконтрольованість, раптовість; захисні чинники: здатність до осмислення того, що сталося, наявність соціальної підтримки, наявність захисних механізмів, адже доведено, що ті, хто має можливість говорити про травму, вирізняються кращим самопочуттям і рідше звертаються до лікарів (будь-якого профілю); чинники ризику: вік на момент травматизації, негативний минулий досвід, психічні розлади в анамнезі, низькі інтелект і соціоекономічний рівень [1].

Вище викладене висвітлення еволюції та становлення поняття посттравматичного стресового розладу свідчить про необхідність розробки системного підходу до проблеми здорового психічного майбутнього особистості, в рамках якої життєві перспективи особистості визначаються як складне системне утворення. Якісне діагностування посттравматичних стресових розладів, що виникли внаслідок травматичних подій і катастроф природнього, техногенного та соціального характеру, дозволить більш ефективно вирішити актуальну проблему – надання необхідної конкретної психіатричної, медико-психологічної та психотерапевтичної допомоги громадянам України, що постраждали від надзвичайних ситуацій різного походження та військових конфліктів.

Література:

1. Садковий В.П. Особливості прояву посттравматичних стресових розладів у працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: автореф. дис…канд. психол. н. / 19.00.09 – психологія діяльності в особливих умовах. Національний університет внутрішніх справ. – Харків, 2005. – 20 с.

2. Щербак М.Г. Визначення посттравматичних стресових розладів, що виникли внаслідок надзвичайних ситуацій / М.Г. Щербак // Проблеми екстремальної та кризової психології : зб. наук. пр. / Університет цивільного захисту України ; [голов. ред. : Перелигіна Л. А.]. – Х. : УЦЗУ, – Вип. 6. – 2009. – 257 с.

3. Щербак М.Г. Особливості організації лікування посттравматичних стресових розладів в США / М.Г. Щербак // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 45 (Ч. 1.) / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. − Харків : ХНПУ, 2013. – 294 с.

ДИСКУРС-АНАЛІЗ АСОЦІАТИВНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Яцина О. Ф.
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Ужгородський національний університет
м. Ужгород, Україна

В умовах постмодерну увага дослідників поширюється на опис представлених в цій реальності соціально-психологічних практик як способів життєтворення, що пов'язані із власною інтерпретацією соціальності і конструюванням особистісних ідентичностей, як це легітимується постмодерном. Аналізуючи проблеми сім'ї в епоху постмодерна, Т. В. Савінкова, обґрунтовано стверджує, що в епоху культурного розлому, коли все стає конвенціональним, перестає виражати зрозумілі смисли і укладатися в прийняті дефініції, інститут сім'ї не може зберігати минулі соціокультурні параметри [4, с. 66–74].

Насправді, особливістю сучасного розвитку інститутів сім'ї та шлюбу є їхня нелінійність, коли вже не спостерігається такого тісного зв'язку і спадкоємності між поколіннями, а світосприймання стає поліфонічним. На думку Д. В. Іванова, соціально-історична реальність, інституціональний устрій якої розглядали П. Бергер і Т. Лукман, в останні десятиліття перетворюється в ефемерну, нестабільну. В ній сутність людини відчужується не в соціальну реальність, а у віртуальну. Власне, віртуальна реальність, на думку Д. В. Іванова, є тим простором, в якому вмирають артефакти традиційної культури і народжуються нові [1, с. 19–20]. Зміни, що відбуваються в ПШСПБ (практиках шлюбно-сімейного партнерства та батьківства), закономірно трансформують уявлення про сім'ю, шлюб, партнерство та батьківство, а тому потребують іншого наукового пояснення, що не знайшло ще свого відображення в психології сім'ї.

Теоретичний аналіз дозволяє із впевненістю стверджувати, що наявні в науці визначення понять «сім'я», «шлюб», «партнерство», «батьківство» не в повній мірі охоплюють зміни, які відбулися і продовжують відбуватися в їхньому змісті. Дискусії, викликані проблематизацією зазначених понять і чисельними спробами їхнього тлумачення, підштовхнули до думки про проведення вільного асоціативного експерименту (ВАЕ), що дозволить виявити реальну психологічну структуру значень. Нас цікавлять, насамперед, не вирішені раніше частини загальної проблеми. Відтак, ВАЕ проводився з метою визначення суб'єктивних семантичних полів і зв'язків, пов'язаних із поняттями «сім'я», «шлюб», «партнер», «партнерство». Отримані у такий спосіб дані, є достатньо об'єктивними, позаяк статистично усереднюють отримані дані, забезпечуючи їхню достовірність.

Прийнято вважати, що характер асоціацій залежить від віку, статі, освітнього рівня, професії досліджуваних, це означає, що асоціативна техніка відображає як когнітивні структури, які стоять за мовними значеннями, так і

індивідуальні особливості піддослідних, їхні особистісні смисли. Подальша статистична обробка частково нівелює цей «присмак» особистісного смислу, виділяючи аспекти, інваріантні для всієї групи досліджуваних[3,с.66–74].

Відтак, 33 респондентів назвали 227 парадигматичних асоціацій, з яких визначено найбільшу частоту поєднання слів-реакцій зі словами-стимулами, що може означати смислову спільність цих понять у свідомості більшості учасників експерименту.

Сформовано масив частотного розподілу кожної асоціації. Фіксація центру і периферії уможливлює одновимірну модель семантичної організації – семантичний простір. В асоціативному полі всі слова-реакції пов'язані зі словом-стимулом, але не обов'язково безпосередньо пов'язані між собою.

Якісний аналіз асоціацій на слова-стимули показав, що асоціативні поля і за кількістю слів-реакцій, і за силою зв'язку між ними вирізняються багатоаспектністю. Відтак, змістовий аналіз асоціативного ряду ключових конструктів – сім'я, шлюб, партнерство розглядаємо як сліди актуальних для респондентів дискурсів, які рефлексивно сприймалися чи сприймаються ними. Реакції вказують на те, які ознаки слів-стимулів виявляються найбільш актуальними і викликали активацію відповідних зв'язків в лексиконі досліджуваних. Відтак, вимірюючи структуру досліджуваних понять, звертаємо увагу на слова-реакції з найбільшою частотою, що тематично згруповано у категорії.

В процесі роботи виникла ідея структурувати асоціативні ряди, піддавши їх процедурі кластерного аналізу. Кластерний аналіз виявив дві групи: одна група схожих асоціацій поєднується в кластері «шлюб – сім'я», інша – утворює кластер «партнерство». Причина такого поєднання практик у кластері «шлюб – сім'я» не стала несподіванкою, позаяк в уявленнях інформантів шлюб традиційно асоціюється з офіційним союзом, тоді як сім'я, на їхню думку, починається з любові та народження дитини. Відтак, стале уявлення, що сім'я створюється на підставі шлюбу, змінюється, про що засвідчують отримані дані на слово-стимул «сім'я». Це може бути ознакою того, що шлюбність втрачає модус обов'язковості в утворенні сім'ї, а різний ранг по частоті асоціації *діти* на слова-стимули шлюб, сім'я, можуть вказувати на зміну пріоритету дітності для шлюбу. Об'єднувальними в кластері «шлюб – сім'я» виявляються асоціації, пов'язані з категоріями стосунки, структура та функція. Отже, «смисловим інваріантом, який би пояснив причину об'єднання» [2, с. 30-36] шлюбу та сім'ї в один кластер, може бути ідентифікація з реконструкцією фрагментів мовних концептів шлюбу та сім'ї у ДТС.

Кластер «партнерство» є таким, що протистоїть шлюбу та сім'ї за функціональністю й структурою.

Мірою семантичної близькості слів-реакцій є міра співпадіння наданих на слово-стимул асоціацій (коефіцієнт асоціації). Виявлений сильний змістовий зв'язок з асоціаціями *любов, діти, підтримка, довіра, взаєморозуміння*, вочевидь, означає ідентифікацію з категоріями, що визначають структуру шлюбу, сім'ї, партнерства, елементи якої: стосунки, структура та функція, взаємозв'язані. Коментуючи результати, інтерпретуємо їх як такі, в яких зміню-

ється традиційний семантичний смисл понять шлюб, сім'я у частині традиційних функцій, що не знайшли асоціативного відтворення, а партнерство уявляється як практика, де складові структури відтворюють різний функціональний зміст.

Аналіз отриманих вільних асоціацій вказав на певні тенденції в осмисленні слів-стимулів:

1) асоціативні ряди до слів-стимулів шлюб та сім'я відтворюють ДТС, що пов'язується із традиційними сімейними цінностями: любов, діти, тепло, довіра;

2) відсутність асоціативного зв'язку із традиційними функціями шлюбу та сім'ї, вказує на зміни у їх функціональності;

3) асоціативний ряд до слова «партнерство» тематично поділений на підгрупи, що характеризують чуттєвий бік стосунків, рівність та свободу.

Таким чином, ВАЕ виявив, що асоціації зі словами-стимулами шлюб та сім'я утворюються на традиційній парадигмі сімейних цінностей, розуміння яких формуються в межах ДТС, і носять інституціональний характер, що в уявленнях респондентів пов'язано з асоціаціями: *любов – офіційні стосунки – довіра – взаєморозуміння – підтримка – діти – щаслива родина*. Примітно, що в психосемантичних рядах відсутні асоціації, пов'язані із традиційними функціонально-рольовими позиціями чоловіка/жінки. Пояснення може бути у стиранні ґендерного маркування чоловічих і жіночих ролей, зумовлених соціально-культурними чинниками.

Партнерство асоціюється зі словами-реакціями: рівність – інтимність – секс – симпатія, захопленість – свобода, де за основу покладено інші принципи взаємодії, відмінні від традиційного структурно-функціонального устрою шлюбу та сім'ї. Такі уявлення будуються на вторинних ознаках, що типово для масових повсякденних комунікацій, в яких полідискурсивність досягає максимуму. Зазначене співвідносно з полідискурсивністю соціальної реальності, представленої шлюбно-сімейними практиками, що відповідають соціокультурним стандартам епохи модерну і способами тлумачення практик партнерства та батьківства в іншій формі соціальності.

Література:

1. Иванов Д.В. Виртуализация общества. СПб.: «Петербургское Востоковедение», 2000. –С.19–20.

2. Климчук В.О. Кластерний аналіз: використання у психологічних дослідженнях // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 4. – С. 30–36.

3. Петренко В.Ф.Психосемантика сознания. – м.: Изд-во Моск. Ун-та, 1988. – С. 49.

4. Савинкова Т. В. Институт семьи в эпоху постмодерна // Настоящее и будущее социальных технологий. Социальные технологии XXI века: инновации и реальность : мат-лы IX междунар. науч.-практ. конф. – СПб. : Изд-во СЗИ РАНХиГС, 2012. – С. 66–74.

LABOUR PSYCHOLOGY AND ENGINEERING PSYCHOLOGY

ПРОФЕСІЙНІ НАВИЧКИ ТА КОМПЕТЕНЦІЇ ПІДПРИЄМЦІВ В МАРКЕТИНГОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ І УПРАВЛІННІ

Добренко І. А.
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Бердянський університет менеджменту і бізнесу
м. Бердянськ, Запорізька область, Україна

Засновник компаній Marion Labs та Ewing Marion Kauffman Foundation, – Евінг Маріон Кауфман висунув таке твердження: «люди не хочуть, щоб ними керували, вони хочуть, щоб їх очолювали» [1].

Професійні навички та персональні характеристики необхідні для досягнення високого рівня продуктивності в динамічному ринковому середовищі Стефан Кові виділяє наступні характеристики високоефективних підприємців: допитливі, активні творці команди, що мають жагу до безперервного вдосконалення та оновлення свого життя та своїх компаній, здатність до уяви, вміння бачити потенціал, створювати в своїй уяві те, чого вони наразі не можуть бачити своїми очима тощо [2].

Практика підприємництва свідчить, що в країнах з розвинутою ринковою економікою, підприємці, які створили значні компанії є не тільки хорошими підприємцями, вони також є дуже хорошими управлінцями. Вони напрацьовують та розвивають значний та широкий запас навичок та ноу-хау за роки роботи в різних областях: продажу, маркетингу, виробництві, фінансах.

Компетенції та навички підприємницького впливу. Для успішного ведення підприємницької діяльності підприємці повинні компетентними та вміти розпізнавати та справлятись з інноваціями, ризиками, швидко реагувати на них та на можливі невдачі. В цьому хаотичному ринку успішні підприємці здатні процвітати, вони вбачають в ньому виклик та стимулюючий аспект, а не джерело фрустрації.

Щоб успішно скеровувати роботу команди на досягнення поставленої мети підприємці повинні мати наступні професійні навички та компетенції побудови та управління командою:

– здатність створити в компанії через лідерство клімат та дух, що сприяє високій працездатності усіх членів команди, використовуючи відзнаки за одержання високої продуктивності, винагороду за добре зроблену роботу, заохочення інновацій, ініціативи та зваженого ризику;

– здібність розуміти та коригувати відносини між членами команди, а також між лідером і членами команди, оскільки вони часто мають протилежні погляди щодо ключових питань;

– здібність вести за собою чи очолювати людей в ситуаціях, коли це є необхідним, включаючи готовність керувати, супроводжувати та контролювати активність через спрямування, підказки, пропозиції тощо.

Підприємниці зазвичай мають серйозний досвід в тому, що прийнято вважати традиційними менеджерськими навичками. Цікавий результат в дослідженнях практикуючих підприємців наводять С.А. Тіммонс (S.A. Timmons) та Х.Х. Стівенсон (H.H. Stevenson), вони вказують, що ніхто не виділив як важливі «модель визначення фінансових активів», Бета-коефіцієнти, лінійне програмування тощо – превалюючі і дуже розхвалені модні «нові менеджерські техніки» [3].

В досліджені та оцінки ринку важливими навичками та компетенція ми є здатність аналізувати та інтерпретувати ринкові дослідження, включаючи знання того, як планувати та проводити дослідження ринку, як знаходити та інтерпретувати інформацію щодо індустрії та конкурентів, бути обізнаним з процесом складання опитувальників та формування вибірок.

У відносинах зі споживачами підприємець завжди готовий побудувати стосунки з споживачами та здатний реагувати на зміни в потребах.

Існує постійна потреба в професійних навичках планування продажів, реклами та просування продукції на ринку, в прийнятті рішень щодо вибору програми дій в даному напрямку.

В ціновій політиці підприємець здатний до визначення конкурентної ціни та позиціонування продуктів в цінових рамках, компетентний розробці цінової політики, що максимізує прибуток.

При управлінні продажами здатний організовувати, керувати, мотивувати прямі продажі, аналізувати територію і потенціал продажів, здатний вести політику продаж, що максимізує прибуток.

При прямій продажі вміє визначати нових споживачів, проводити зустрічей, здатний визначати потреби у сервісному обслуговуванні та розвивати його, здатний справлятися зі скаргами потенційних споживачів.

В управлінні дистрибуцією підприємець здатний організовувати та керувати потоками продукту від виробництва через канали дистрибуції до кінцевих споживачів, включаючи розуміння ціни та техніки планування доставки.

В управлінні прибутками та продукцією він має вміти розпізнавати та керувати потоком прибутку, що слідує за потоком товару, здатний інтегрувати ринкову інформацію, усвідомлювати потреби ринку, поєднувати дослідження, розвиток продукції, рекламу тощо в раціональний план обсягів виробництва; компетентний в розумінні та плануванні процесу беззбиткового проникнення на ринок, здатний до розробки та запровадженні нової продукції, включаючи тестування ринку, тестування прототипів, розробки ціни продаж, реклами та плану збуту нової продукції.

Професійні навички, які необхідні підприємцю в управлінні – це управління акціонерами, а саме здатність прискіпливо визначати групу акціонерів та керувати компанією так, щоб збільшувати її вартість і унікальність.

При вирішенні поточних проблем підприємець повинен передбачувати можливі проблеми; збирати факти щодо проблеми та аналізувати їх, планувати ефективні дії, направленні на її вирішення

В комунікаційній діяльності підприємець здатний чітко доносити свої думки і письмово і усно до засобів мас-медіа, суспільства, клієнтів, споживачів та підлеглих.

При плануванні перспектив подальшої роботи повинен встановлювати реалістичні та досяжні цілі, визначати можливі перешкоди на шляху до цілі, розробляти деталізований план по досягненню цілі та здатність розумно та систематично розподіляти час.

В прийнятті управлінських рішень підприємець повинен швидко, а у разі потреби, прийняти рішення на базі аналізу неповної інформації.

Особливо необхідні підприємцю професійні навички і компетенції в організації командної роботи з виконання проектів, встановлення цілей та визначення завдань проектів, моніторингу досягнення чи завершення завдань чи проектів, та управління проектами в умовах різного роду ускладнень, а також в умовах цінових чи якісних обмежень.

При проведенні переговорів чи ділових зустрічей підприємець повинен ефективно вести перемовини і швидко збалансовувати віддану та отриману інформаційну цінність в переговорах.

В управлінні сторонніми професіоналами підприємець здатний визначати, залучати та спрямовувати необхідну юридичну, фінансову, банківську, бухгалтерську, консалтингову та іншу зовнішню допомогу.

В управлінні кадрами дієвим є вміння проводити відбір та набір персоналу, підготовку його до роботи, організовувати та мотивувати роботу персоналу на задоволення потреб підприємства.

Професійні навички та компетенції, які необхідні підприємцю при роботі з інформаційними технологіями. Вміння використовувати інформаційні та управлінські системи інструментів у виробничих питаннях: продажів, ланцюжків підтримки, інвентаризації, оплати тощо; вміння використовувати зв’язок через Інтернет: підприємство до підприємства, підприємство до споживача, підприємство до уряду; використовувати інформаційні системи інструментів для продажу, маркетингу, у виробництві та збуті продукції, використання інформаційних комп’ютерних систем для корпоративної інформації, управління процесами тощо.

Таким чином, на початку своєї діяльності, та й пізніше, не всі підприємці зможуть похвалитися наявністю усіх перерахованих якостей, навичок та компетенцій. Але це не повинно бути причиною відмови від зайняття підприємництвом. Ці прогалини можна закрити за рахунок партнерів чи сторонніх радників**.** Слід зважати на те, що хороші сторонні радники (юристи, аудитори

тощо) хоча і є надзвичайно корисними для підприємця, все ж зазвичай не орієнтуються в питаннях ведення бізнесу, а тому не можуть виносити відповідні та корисні бізнес-судження. Юристи і аудитори часто настільки переймаються бажанням надати бездоганно застраховане від поразки рішення, що починають повністю уникати ризику, навіть на шкоду бізнесу, тому підприємці мають поступово закривати прогалини в цих знаннях та вміннях шляхом постійного навчання.

Література:

1. Timmons J.A., Spinelli S.A. New Venture Creation: entrepreneurship for the 21st century McGraw-Hill Companies, Inc. 2009 New York.

2. Covey, S.R. The 7 Habits of Highly Effective People. New York: Simon & Schuster, 1989.

3. Timmons J.A., Stevenson H.H. Entrepreneurship Education in the 80s: What Entrepreneurs Say, Entrepreneursship:What It Is and How to Teach It. – Boston:Harvard Business School Press, 1985.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ КРЕДИТНО-ФІНАНСОВИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Калин Р. Ю.
аспірант
Національний університет «Львівська політехніка»

Сняданко І. І.
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна

Р. Дафт визначає організацію, як соціальне утворення, яке: має спеціально створену структуру, свою діяльність підпорядковує певній меті [2]. Приблизно таке саме визначення дають М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, які вважають, що організація – це група людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення спільної мети або цілей [5].

Організацію як соціальне утворення можна класифікувати на формальну та неформальну. Формальна у свою чергу характеризується, як організація, яка діє на підставі законодавства, має певний порядок, який фіксується у статуті, правила, норми поведінки, плани та мету діяльності. Все перелічене дає змогу свідомо координувати соціальні взаємини для отримання певного результату [5].

На даний момент є безліч видів організацій – промислові, сільськогосподарські, будівельні, торгівельні та інші. Детальніше розглянемо фінансово-кредитні організації. До фінансово-кредитних організацій відносяться банківські установи (центральні та комерційні банки) та квазібанківські системи (страхові компанії, інвестиційні та пенсійні фонди, кредитні спілки та інше) [5; 6]. Банк – це юридична особа, яка на основі ліцензії та законодавства, здійснює грошові розрахунки, акумулює грошові кошти та інші цінності, видає кредити та приймає депозити, тобто на договірних основах надає своїм клієнтам – фізичним та юридичним особам широкий набір фінансових послуг за допомогою різноманітних фінансових операцій [1].

Важливою рисою кредитно-фінансових організацій є її залежність від зовнішнього середовища. До нього відноситься економічні умови, зокрема політично-економічна ситуація в країні, законодавство за яким підпорядковується організація, потреби суспільства. Важливим зовнішнім стимулом є конкуренте середовище, оскільки на даний час існує велика кількість банків, які стрімко розвиваються. Конкуренція – це боротьба за досягнення цілей організації та більшого прибутку, шляхом задоволення потреб клієнтів різноманітними способами, усуваючи свої слабкі сторони і зовнішні загрози, та використовуючи сильні сторони. Саме конкуренти є рушійною силою, яка спонукає організацію до розвитку і мотивує до створення прогресивних та ефективних технологій, вдосконалення форм діяльності, аби бути конкурентоспроможними і конкурентостійкими на ринку продажу [9].

Основним джерелом прибутку організації, зокрема фінансово-кредитної є клієнт, відтак створення стійких стосунків з ними є центральною метою діяльності організації. У фінансово-кредитних організаціях клієнт приходить здійснити фінансові операції, відати на зберігання чи позичити власні кошти, відкрити рахунок та інше, тому в банківських установах надзвичайно важливим є довіра між клієнтом і банком, зокрема обслуговуючим працівником. Таким чином працівник повинен володіти не лише знаннями банківських продуктів та послуг, але й мати розвинені такі особистісні якості, як комунікабельність, вміння знаходити підхід до різних особистостей та створювати з ними довірливі стосунки, бути терпеливим, уважним, стресостійким, конструктивно залагоджувати конфлікти, тобто бути емоційно зрілим та стабільним. Отже, ефективне банківське обслуговування характеризується точністю в розрахунках, швидкістю в обслуговуванні, ввічливістю та компетентністю працівника [9].

Будь-яка організація, зокрема фінансово-кредитна має на меті отримання прибутку, розвиватися і бути конкурентоспроможною на ринку, відтак вона повинна володіти певними ресурсами. Найважливішим є людський ресурс, оскільки саме він здатній координувати та проводити діяльність для досягнення колективної мети. В організації є важливим горизонтальний та вертикальний поділ праці, за допомогою якого можна управляти й іншими ресурсами – капіталом, технологіями, інформацією, матеріалами.

Основною рушійною силою в організації є її працівники. Працюючи над основним завданням організації вони переслідують виконання власної індивідуальної мети. Метою трудової діяльності працівників є, насамперед, задоволення власних потреб. До них відносяться базові потреби, оскільки, основною метою трудової діяльності є отримання фінансового прибутку, який необхідний для благополучного функціонування людини в суспільстві, тим самим задовольняється потреба у безпеці, оскільки працівник маючи робоче місце відчуває стабільність в житті та впевненість у завтрашньому дні. Важливою потребою, яку можна задовільнити в трудовому колективі є причетність до певної соціальної групи, тим самим є можливість створювати неформальні дружні стосунки, отримувати повагу та любов від колег. В організації є можливість і задовільнити вищі потреби, які полягають в самореалізації власного потенціалу, набутті знань та досвіду, розвитку здібностей і талантів в повній мірі [4].

Так як ціною діяльності працівників фінансового-кредитних організацій, є високі затрати фізичних та моральних сил, оскільки робота з фінансами вимагає великої відповідальності, уважності, а спілкування з клієнтами забирає багато енергії, часових та інших ресурсів, керівництву необхідно створити комфортні умови для відтворення працездатності, а саме забезпечити працівників сприятливими санітарно-гігієнічними умовами, ергономічним робочим місцем, адекватним навантаженням, позитивним мікрокліматом в колективі.

Мікроклімат – це міжособистісні стосунки в колективі, які сприяють або перешкоджають продуктивності діяльності організації та всебічному розвитку особистості. Психологічний клімат – це емоційне забарвлення психологічних зв’язків членів колективу, який виникає на основі симпатії, збігу інтересів, характерів та схильностей. Відтак за допомогою сприятливо соціально-психологічного клімату колектив згуртовується і об’єднує усі свої зусилля для вирішення організаційних проблем та завдань [8].

Отже, ефективність діяльності фінансово-кредитних організацій, обумовлена впливом значної кількості соціально-психологічних чинників: чинники зовнішнього впливу (особливості взаємодії з клієнтами; соціально-економічна та політична ситуація в країні та світі загалом та ін.) та чинники внутрішнього впливу (стосунки керівників з підлеглими, соціально-психологічний клімат в колективі, задоволеність працівниками умовами праці та ін.).

Література:

1. Вовчак О. Д., Рущишин Н. М., Андрейків Т. Я. Кредит і банківська справа: Підручник. – К.: Знання, 2008. – 564 с.
2. Дафт Р. Л. Менеджмент: Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 832 с.
3. Кабушкин Н.І. Основи менеджменту: Навчальний посібник/ Н.І. Кабушкин – М.: Нове знання, 2005. – 336 с.
4. Крамаренко В. І., Холод Б. І, Нагорська М. М. Управління персоналом фірми: навч. посіб. Є К.: ЦУЛ, 2003. – 272 с.

5. Мескон М.Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ.– М.: Дело, 1992. – 464 с.

6. Пєтухова О. М. Інвестування: навч. посіб. / О. М. Пєтухова. – К.: Центр учбової літератури. – 2014. – 336 с.

7. Рясных О. А. Социально-психологический климат в трудовом коллективе: автореферат выпускной работы магистра:спец. «Управление персоналом и экономика труда» / О. А. Рясних [Електронний ресурс] http://masters.donntu.edu.ua/2009/fem/ryasnykh/diss/index.htm

8. Саєнко, М. Г. Стратегія підприємства: Навчальний посібник / М. Г. Саєнко. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 351 с.

9. Федоренко В. Г., Діденко О. М., Руженський М. М., Іткін О. Ф. Політична економія: Підручник / За науковою ред. доктора економ, наук, проф. В. Г. Федоренка. – К.: Алерта, 2008. – 487 с.

ПСИХОЛОГІЧНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Савчук О. А.
здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
м. Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна

Нові соціально-економічні умови пред’являють усе більш високі вимоги до професіоналізму фахівців з вищою освітою, зокрема їх конкурентоспроможності, мобільності, швидкому пристосуванню до нових умов праці [2]. Усе це вимагає серйозної уваги до особистісного та професійного становлення особистості.

В умовах нової соціально-економічної дійсності частина фахівців соціальної сфери виявилася в стані розгубленості по відношенню до свого професійного майбутнього [1]. Це дозволяє говорити про проблему професійного самовизначення сучасного фахівця, як про реальність. Перед психологами постало завдання надання допомоги і підтримки особам, які знаходяться на порозі професійного вибору, на етапі професійного навчання, на етапі професійної діяльності. Для організації такої психологічної підтримки потрібно знання особливостей професійного самовизначення особистості, чинників і умов, що впливають на цей процес [3]. Так, зі вступом у вищий навчальний заклад процес професійного самовизначення переходить в нову фазу свого розвитку і здійснюється упродовж усіх років навчання. І в цьому процесі є свої певні етапи та кризи, під час яких відбуваються значні зміни уявлень про обрану професію, про її цільові і смислові складові, формується відношення до себе як до суб’єкту професійної діяльності. Знання основних напрямів у вирішенні

цих проблем, своєчасна діагностика цих труднощів, психологічна допомога у разі необхідності – може зробити ці трансформації більш результативними, дієвими, що може допомогти фахівцю соціальної сфери визначити свою професійну ідентичність [4].

Психологічний підхід звертає основну увагу на процес самовизначення, на психологічні механізми процесу самовизначення, які обумовлюють входження в соціальні структури і сфери життя і формують певний стан самовизначення особистості. З точки зору соціологічного підходу самовизначення розглядається по відношенню до покоління в цілому і характеризує його входження в певні соціальні структури і сфери життя, і його стабілізацію в цих соціальних структурах і сферах. Виокремлюють такі види самовизначення: професійне, особистісне, сімейне, що відповідають видам цих структур і сферам життя. Критеріями самовизначення є включення в ті або інші сфери життя, а життєві події, наприклад такі, як вступ у вищий навчальний заклад, вступ на роботу, одруження, які фіксують ці включення і, з соціологічної точки зору, є етапами самовизначення.

Аналіз літератури показує, що, не зважаючи на постійний інтерес до проблеми професійного самовизначення, наразі не існує єдиної думки у визначенні психологічного змісту професійного самовизначення, закономірностей цього процесу, немає чіткого однозначного поняття «професійне самовизначення». Так, разом із поняттям «професійне самовизначення», існує ряд споріднених понять: «професійне становлення», «професійний розвиток», «ідентифікація», «самореалізація в професії» та інші, які характеризують процес входження, оволодіння професією і охоплюють увесь професійний шлях людини.

Професійне становлення є процесом, що включає певні етапи, стадії, кожна з яких характеризується специфічними психофізіологічними і соціально-психологічними особливостями, які забезпечують успішне здійснення професійної діяльності.

Близьким за змістом до поняття «професійне становлення» є поняття «професійний розвиток», основною суттю якого є закономірні зміни особистості в ході професійного становлення та діяльності. Це процес, який характеризується кількісними, якісними і структурними перетвореннями, що забезпечують нормальне функціонування людини як суб’єкта праці. Ідентифікація особистості з професією припускає таке злиття життя професіонала з його діяльністю, при якому придбані ним типові риси починають проявлятися в усіх інших сферах життєдіяльності і визначають його відношення до дійсності.

Усі розглянуті вище визначення процесу входження в професійну діяльність недостатньо враховують активність самої особистості. Поняття «професійне самовизначення» позбавлене цього недоліку, і, навпаки, акцентує увагу на особливому характері активності індивіда в цьому процесі. Близьким поняттям до поняття професійного самовизначення є поняття «професійна самореалізація», яке А. Маслоу розкривав «через захопленість значимою роботою», К. Ясперс через «справу, яку робить людину». У цьому понятті також акцентується активність

особистості в процесі її професіоналізації. Але поняття «професійна самореалізація» є вужчим, ніж поняття «професійне самовизначення» і характеризує лише одну стадію професійного самовизначення [4].

Ключовим поняттям цієї проблеми є поняття «професійне самовизначення», що акцентує активність особистості в процесі професіоналізації.

Можна умовно виділити три основних підходи у вивченні проблеми професійного самовизначення у сучасні психологічній науці.

Перший підхід – функціональний або маніпулятивно-прагматичний. Особистісне самовизначення визначається як підґрунтя професійного в тій мірі, в якій воно забезпечує формування якостей, що необхідні для професійної діяльності. Відбувається свого роду штучне підведення особистості під вимоги професії, адаптація до них. Функціональний підхід орієнтований на нормативні способи, еталонну структуру діяльності професіонала, в той час як реальна його діяльність має швидше індивідуально-психологічну структуру і визначається індивідуальним стилем його діяльності.

Другий підхід ґрунтується на визнанні взаємозв'язку і співвідношення двох видів самовизначення: особистісне виступає як найважливіша умова професійного, на якому сконцентрована увага дослідників, яке розглядається як суттєвий аспект розвитку особистості (Є. О. Клімов, А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, С. М. Чистякова). Особистісне самовизначення розглядається як вищий рівень життєвого самовизначення, як знаходження свого самобутнього образу «Я», постійний розвиток цього образу і створення його серед оточуючих людей.

Рівні всередині кожного типу самовизначення відображають рівень самореалізації людини в кожному з них. Критеріями просування по даних рівнях слугують внутрішнє сприйняття людиною даної діяльності і рівень творчого до неї відношення. Сучасна людина в змозі жити позитивно, вирішувати свої життєві і професійні проблеми, тільки постійно самовизначаючись в культурі, яка для неї є як формою існування, так і засадами для свідомого формування себе. На думку Н. М. Нікітіної, варто розглядати самовизначення в культурі як основний шлях, умова професійно-особистісного самовизначення.

Третій підхід – особистісно-орієнтований, у центрі якого знаходиться особистісне самовизначення, а професійне розглядається як його складова частина, як процес розвитку людини в професії на підставі найбільш повного використання своїх можливостей (К. А. Альбуханова-Славська, Р. Бернс, О. М. Борисова, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Р. Фонарьов та ін.).

Отже, для сучасного суспільства характерним є посилення уваги до окремої людини, процесу та особливостей її розвитку і вдосконалення. У психолого-педагогічній сфері ця тенденція найбільш повно виявляється в переважанні особистісного підходу, визначенні гармонійного розвитку особистості, спрямуванні досліджень на проблему поєднання соціальних та особистісних механізмів підготовки особистості до життя та праці у швидкозмінному суспільстві. Одним із її показників є загострення уваги науковців до питання самови-

значення особистості як фахівця, професіонала, здатного адаптуватися на ринку праці, розкривати свої здібності, підвищувати свій творчий потенціал, навчатися впродовж життя, виявляти соціально-професійну мобільність. Перехід до інформаційного суспільства породжує нові вимоги до характеру та якості професійної діяльності фахівців вищої кваліфікації, що є актуальним для всіх сфер діяльності, зокрема соціономічного профілю. Саме галузева підготовка координує процес самовизначення особистості як усвідомленої системи суб'єктної значущості в організації та реалізації власне професійної діяльності.

Література:

1. Капустіна О. В. Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи: Автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук (13.00.07) / О. В. Капустіна. – Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 30 с.
2. Крягжде С. П. Психологія формування професійних інтересів/ С. П. Крягжде – Вільнюс, 1981. – 195 с.
3. Маслоу А. Дальние грани людской психики /А. Маслоу. – СПб. : Питер, 1997. – 408 с.
4. Пухлій В. Вибір професії і проблема зайнятості молоді / В. Пухлій, В. Ткаченко // Персонал, 2007. – № 10. – С. 73–79.

International research and practice conference «Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics»

October 20-21, 2017

Izdevnieciba “Baltija Publishing”
Lacplesa iela 41A, Riga, LV-1011

Iespiests SIA “Izdevnieciba “Baltija Publishing”
Parakstīts iespiešanai: 2017. gada 31. oktobris
Tirāža 100 eks.