

**Громадська організація  
«Південна фундація педагогіки»**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ  
учасників міжнародної  
науково-практичної конференції**

**«ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА:  
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ, СУЧАСНИЙ СТАН  
ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ»**

**18–19 вересня 2020 р.**

**Одеса  
2020**

УДК 159.9+37.01(063)  
П86

**Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень:** Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (18–19 вересня 2020 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. – 108 с.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01(063)

© Автори статей, 2020  
© Південна фундація педагогіки, 2020

# ЗМІСТ

## СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

<b>Александров Ю. В.</b> ПРОБЛЕМИ УСТАНОВКИ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ.....	7
<b>Дерев'янюк Н. З.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВІВ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ У ЗАКОРДОННОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	10
<b>Калішук С. М.</b> ПСИХОЛОГІЧНІ ПОЯСНЮВАЛЬНІ ПРИЗМИ ГЕНЕЗИ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ.....	13
<b>Лигоміна Т. А.</b> ОБҐРУНТУВАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ .....	17
<b>Хрунь О. В., Спринська З. В.</b> ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ «ОСОБЛИВИХ ДІТЕЙ».....	20
<b>Ярмольчик М. О.</b> ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ .....	25

## СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

<b>Борисенко Л. Л.</b> ВПЛИВ АКЦЕНТУАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ НА ФОРМУВАННЯ НЕВРОТИЧНИХ СТИЛІВ ПОВЕДІНКИ.....	30
<b>Загалеви́ч В. Л., Марчак Т. А.</b> СПЕЦИФІЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ «ГРУПИ РИЗИКУ».....	33
<b>Іванцев Н. І.</b> СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ТА ПРИЗНАЧЕННЯ КУРСУ «ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ» У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ КЛІНІЧНИХ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ .....	37

### **СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Драгомирецкая О. А.**  
ПЛАТФОРМА COURSEERA КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ  
КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ..... 42

**Карайван Х. І., Банкул Л. Д.**  
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ  
НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..... 44

**Кочкурова О. В.**  
ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ  
ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ  
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ..... 47

### **СЕКЦІЯ 4. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

**Коваль Д. С.**  
ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ  
УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОВИЗНАВСТВА: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ.... 50

**Маленюк Т. В., Солдатенко В. А.**  
ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ТА БІОЛОГІЧНОГО  
РОЗВИТКУ ЮНИХ ЛЕГКОАТЛЕТІВ 13-14 РОКІВ ..... 54

**Мулик К. О.**  
ПРИНЦИПИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ  
ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ  
МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ  
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ..... 57

**Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В.**  
ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД (PROJECT-BASED LEARNING)  
ДО ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ЛІДЕРСТВА»  
ДЛЯ МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011  
ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ  
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 60

**Прибора Т. О.**  
ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД  
У ВИХОВАННІ І НАВЧАННІ В ЄЗУЇТСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ ..... 64

**Ромашенко В. Є.**  
СТРУКТУРА І ЗМІСТ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВОВИЗНАВЦІВ..... 66

## **СЕКЦІЯ 5. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ**

**Палкин В. А.**

ШКОЛА НА ПУТИ РЕФОРМ:

ПРИЧИНЫ, ПРОБЛЕМИ, ПРОТИВОРЕЧІЯ..... 71

## **СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

**Алексєєва О. Б.**

ЩОДО ПИТАННЯ З КРИТЕРІВ ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ  
СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ..... 75

**Зеленін Г. І.**

ПОТЕНЦІАЛ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ  
ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО  
ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН..... 77

**Кіф'як Ю. В., Тимків Б. М.**

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-КОМПОЗИЦІЙНИХ  
НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ НА ПОЗАКЛАСНИХ ЗАНЯТТЯХ  
З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА..... 82

**Коростіянець Т. П.**

ІНДИВІДУАЛЬНА ТРАЄКТОРІЯ НАВЧАННЯ  
СТУДЕНТІВ: ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ..... 85

**Мацейків Т. І.**

ДО ПИТАННЯ ПРО ГРОМАДЯНСЬКУ  
КУЛЬТУРУ ОСОБИСТОСТІ..... 88

**Міськова Н. М., Галас М. Е.**

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ  
ДО ФОРМУВАННЯ АЛГЕБРАЇЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ  
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ..... 90

**Наконечна М. В.**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ: АНАЛІЗ,  
ХАРАКТЕРИСТИКА, ПОНЯТТЯ..... 92

**СЕКЦІЯ 7. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ  
ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**Левицька А. І.**  
ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ  
ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ:  
НАСТАНОВНИЙ КРИТЕРІЙ..... 97

**СЕКЦІЯ 8. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ**

**Ільїна Ю. Ю.**  
ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ  
ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ ..... 101

**Шмелькова А. А.**  
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ  
МІЖНАРОДНОГО НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ ..... 105

# СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

**Александров Ю. В.**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціології та психології

*Харківський національний університет внутрішніх справ  
м. Харків, Україна*

## ПРОБЛЕМИ УСТАНОВКИ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Останнім часом у вітчизняній психологічній науці все більшу увагу вчених привертає категорія установки, яка у певній мірі пояснює вибір мотиву, яким керується особа у своїй діяльності. У цілому, під установкою розуміється сформована на основі минулого досвіду схильність сприймати й оцінювати який – небудь об'єкт певним чином і готовність діяти у відношенні до нього й у відповідності до цієї оцінки [1, с. 318].

Поняття «установка» варіюється за своїм змістом: несвідоме психічне (Узнадзе Д. Н., 1997), відкрита система (Прангішвілі А. С, 1973), соціальна установка (атитюд) (Томас У., Знанецкий Ф., 1920; Олпорт Г., 1935), феномен ілюзій (Марбе К., 1925; Лачінс А., 1959), ціннісна орієнтація (Рокіч М., 1967), квазіпотребність (Левін К., 2001), динамічна риса (Кеттелл Р., 1950), інтенція (Леонтьев А. Н., 1975; Лихачов А. Є., 2005); диспозиція і предиспозиція (Ядов В. А., 1975), розподіл усіх прогнозувань (Бжалава І. Т., 1972), інформаційна модель (Пушкін В. М., 1967), що призводить до різниці у смислового навантаженні, котра вкладається дослідниками в сам досліджуваний феномен.

Установка розглядається в структурі особистості як багаторівневе системне утворення. Розробкою питань, пов'язаних з вивченням установок займалися Д.Н. Узнадзе, А.С. Прангішвілі, Ш.А. Надірашвілі. Термін «атитюд» вводять в науковий обіг У. Томас та Ф. Знанецкий. Г. Олпортом була визначена основна риса атитюда, визнана всіма дослідниками, це: стан, що передує дію і направляє її. М. Смітом була встановлена трикомпонентна структура атитюда, в якій виділено: когнітивний (усвідомлення об'єкта установки), афективний (емоційна оцінка об'єкта, виявлення почуття симпатії чи антипатії до нього) і поведінковий (послідовна поведінка по відношенню до об'єкта) компоненти. У. Мак Гюір, В. Штребе, Дж. Стефенсон, М. Хьюстон, Г. М. Андреева досліджували основні функції атитюдів: его-захисну, самореалізацій, пристосовну і функцію знання. Теорії, що намагаються

пов'язати атитюди та реальну поведінку людини, розроблялися М. Рокічем, А. Айзенем, М. Фішбайном, Д. Бемом, у вітчизняній психології – В. А. Ядовим (концепція ієрархічної структури диспозицій особистості).

Установка – по Д. Узнадзе, готовність, прихильність суб'єкта до сприйняття майбутніх подій та до дій у визначеному напрямку; забезпечує стійкий цілеспрямований характер протікання відповідної дії, служить основою доцільній вибірковій активності людини [2, с. 642].

Поняття установка первісно було введено в експериментальній психології німецькими психологами. Пізніше поняття соціальної установки, – атитюда – вводиться в соціальну психологію та соціологію [3, с. 419].

Розкриваючи поняття соціальної установки, зазначимо, що вона у соціальній психології використовується науковцями, щоб вивчити та пояснити факти та явища, що зв'язують особистість та соціальне середовище, тобто оточуючий зовнішній соціальний світ (соціум) – норми, закони, правила, традиції, які впливають на людину або соціальну групу. Соціальне середовище включає в себе суспільні (матеріальні та духовні) умови становлення, існування, розвитку та діяльності людей, які тісно пов'язані з суспільними відносинами, у які ці люди включені.

При дослідженні соціальної установки можна вирішити питання про те, що ж конкретно регулює поведінку і діяльність людини, для цього необхідно насамперед проаналізувати потреби та мотиви, які спонукають особистість до діяльності.

Важливо відзначити, що поняття «атитюди», «установки» і «диспозиції» особистості іноді сприймаються як синоніми, але це не зовсім так. В установці, як в несвідомій інерції минулого, протистоїть свідомість сьогодення і перспективи майбутнього, що об'єднуються в кожному вчинку і переживанні людини.

Класичними дослідженнями вважають дослідження Д. Н. Узнадзе та його співробітників, які показали процес формування фіксованих установок, що визначають поведінку людини. Установки по відношенню до різних фактів суспільного життя можуть бути позитивними і негативними, що приймають характер спонукання.

Установка – готовність, схильність суб'єкта, що виникає при передбаченні їм появи певного об'єкту і забезпечує стійкий цілеспрямований характер протікання діяльності по відношенню до даного об'єкту [4].

Установка в контексті концепції Д. Узнадзе стосується питання реалізації найпростіших фізіологічних потреб людини. На основі класичного визначення соціальної установки як «стану свідомості індивіда щодо певної соціальної цінності», сьогодні соціальна установка розуміється як схильність суб'єкта до здійснення певної соціальної поведінки. Після відкриття феномена атитюда почався вибух в його дослідженні, виникає кілька різних тлумачень атитюда: певний стан свідомості та нервової системи, що виражає готовність до реакції, організований на основі



попереднього досвіду, що надає направляючий та динамічний вплив на поведінку – одне з них. Б. Ф. Ломов вважає, що установка близька до понять «суб'єктивні відносини особистості», «особистісний сенс» та атитюд. Соціальні установки (атитюди) є набутими, але можуть бути порівняно стійкими. Вони виконують ряд функцій в житті людини Це адаптивна, захисна, пізнавальна та функція координації всієї когнітивної системи психічних процесів.

Соціальні установки можуть змінюватися під дією двох основних теоретичних орієнтацій – біхевіористській і когнітивній.

Соціальним установкам, як регулюючому параметру поведінки і діяльності особистості, відповідають лише атитюди як оцінки цінностей-регламентів (а не цінностей-благ). В залежності від цього в конкретній ситуації щодо орієнтації на певну цінність-благо для задоволення своєї потреби актуалізується комплекс соціальних настанов-регламентів, які виражають її суб'єктивне ставлення (атитюд) до інших задіяних у цьому процесі.

Слід погодитися з думкою, що установки – доволі звичні і добре поширені психічні реакції людини. Схильність до їх формування – це невід'ємна частина людської природи. Найбільш значущі установки відіграють важливу роль у формуванні уявлень людини про саму себе, про власне «Я», про самовизначення [5].

Отже, установка – це певний стан свідомості, заснований на попередньому досвіді, що регулює відношення та поведінку людини.

До структури установки входять:

- 1) когнітивний компонент, що містить знання, уявлення про соціальний об'єкт;
- 2) афективний компонент, що відображає емоційно-оціночне ставлення до об'єкта;
- 3) поведінковий компонент, що виражає потенційну готовність особистості реалізувати певну поведінку по відношенню до об'єкта.

Вивчення проблеми установок виявило існування численних класифікацій соціальних установок, підставою яких у різний час ставали: фізіологічні потреби; суб'єкти, на яких спрямовані установки (до особистостей, предметів, ситуацій, ідей, процесів, систем); рівні психічної активності – теоретичні, практичні, соціальні; властивості установок – варіабельно-стабільні і варіабельно-лабільні установки, слабо і сильно стійкі; потреби і характер діяльності – операційні, смислові та цільові; сфери та час реалізації потреб; стійкість та сила сформованості – фіксована і нефіксована, свідомі і несвідомі (З.Фрейд), вербальна і невербальна, психологічна, негативна і позитивна та ін.

Проблема вивчення установок на даний момент є відкритим питанням над яким можна багато працювати.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Психологический словарь / под ред. Зинченко В.П., Мещерякова Б.Г. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
2. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога. Харьков : Торгсинг, 2005. 734 с.
3. Психологический словарь / под общ. ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Краткий психологический словарь. Москва : Политиздат, 1985. 431с.
5. Шеховцова Е.В. Розвиток уявлень щодо поняття «Соціальна установка», Вісник Національного університету оборони України 5(36) / 2013. Питання психології. С. 324.

**Дерев'янюк Н. З.**

аспірантка кафедри вікової та педагогічної психології

*Рівненський державний гуманітарний університет  
м. Рівне, Україна*

## ДОСЛІДЖЕННЯ МОТИВІВ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ У ЗАКОРДОННОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Незважаючи на те, що проблема просоціальності тривалий час знаходиться у полі уваги психолого-соціальних досліджень, мотиви просоціальної поведінки залишаються маловивченими. «Чому одна людина допомагає іншій? Що саме спонукає особистість діяти на користь іншій людині?» – на усі ці питання намагаються відповісти гуманітарні науки. У психологічному дискурсі актуальним є проведення емпіричних досліджень щодо виявлення мотивів просоціальної поведінки особистості, розглянемо деякі з них.

Узагальнюючи, дослідники Д. Поєсел і Д. Шроєдер у книзі «Introduction to Psychology» зазначають, що існує декілька теорій, які пояснюють, які типи мотивів впливають на вчинення просоціальних дій [8]. Першою з них є «Модель полегшення негативного стану» [3; 4]. За цією моделлю, люди іноді допомагають іншим, щоб почувати себе краще. Кожного разу, коли нам стає сумно, ми можемо використовувати допомогу комусь іншому як позитивний підйом настрою, або щоб відчувати себе щасливішим.

«Модель витрат та винагороди» – це додатковий спосіб зрозуміти, чому люди допомагають один одному. Ця модель фокусується на

неприятних почуттях, викликаних баченням того, хто потребує допомоги. Коли ми бачимо когось, хто певним чином страждає (наприклад, поранений, бездомний, голодний), ми по-справжньому відчуваємо збудження, яке є неприємним, і ми мотивовані усунути цей неприємний стан. Один із способів зробити це – допомогти людині, яка цього потребує. Усуваючи біль жертви, ми усуваємо власне неприємне збудження. Допомога – це ефективний спосіб полегшити власний дискомфорт [7].

С. Бетсон запропонував «Емпатійно-альтруїстичну модель» для пояснення альтруїстично-мотивованої допомоги, за якої помічник не очікує жодної вигоди. Відповідно до цієї моделі, ключовим для альтруїзму є співпереживання жертві, тобто уявлення себе на її місці [2].

Особливо цінними у розробці теорій мотивації просоціальних дій є останні емпіричні дослідження. Так, Н. Кляйн зазначає, що пошук сенсу в житті – це основна особиста потреба, а мотивування просоціальної поведінки – фундаментальна суспільна потреба. Автор дослідження перевіряв, чи допомагаючи іншим людям можна збільшити власне уявлення про сенс життя. Дані з національно-репрезентативного набору даних та двох експериментів підтвердили цю гіпотезу. Учасники, які займалися просоціальною поведінкою – добровільно працювали та витрачали гроші на користь іншим – повідомили, що мають більше сенсу в своєму житті. Учасники, які витратили гроші на користь інших людей, відчували вищу особисту цінність та самооцінку, і це опосередковувало вплив просоціальної поведінки на осмисленість. Ці результати приєднуються до інших висновків, що дозволяють припустити, що стимули для допомоги іншим не обов'язково залежать від перспективи взаємності інших. Автор зазначає, що просоціальну поведінку можна стимулювати за допомогою психологічних переваг [6].

Дослідження, що проводилось Л. Акніним та ін. спиралось на твердження, що позитивні емоційні стани служать спонуканням до позитивного досвіду та заохочують до просоціальної поведінки в майбутньому. Дослідники доводять, що позитивні почуття сприяють і винагороджують просоціальну поведінку протягом усього розвитку як у дітей, так і у дорослих. За висновками науковців, різні позитивні стани можуть спонукати просоціальну поведінку, а також просоціальна дія призводить до позитивних станів. Автори також розглядають можливість позитивного циклу зворотного зв'язку, в якому емоційна винагорода сприяє наданій просоціальності [1].

Попередні дослідження групи науковців на чолі з Ш. Дінг, показали, що моральне судження, моральне піднесення та моральна ідентичність сприяють просоціальній поведінці. Множинні регресивні результати показали, що моральне піднесення опосередковує вплив морального

судження на просоціальну поведінку, а моральна ідентичність модерувала це посередництво шляхом взаємодії з моральним піднесенням [5].

Проблема просоціальної поведінки є широко досліджуваною у психологічній науці. Кількість досліджень, пов'язаних з визначенням мотивів просоціальної поведінки, постійно збільшується. Це пов'язано, на нашу думку, із змінами мотиваційної спрямованості особистості щодо здійснення просоціальних дій. Соціальні цінності, що змінюються з зв'язку із глобалізацією і науково-технічним прогресом безпосередньо впливають на особистість, її спрямованість на допомогу іншому.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Aknin L. B., Van de Vondervoort J. W., Hamlin J. K. Positive feelings reward and promote prosocial behavior. *Current opinion in psychology*. 2018. Vol. 20. P. 55–59.

2. Batson C. D. *Altruism in humans*. New York, NY: Oxford University Press, 2011.

3. Cialdini R. B., Darby B. K., Vincent J. E. Transgression and altruism: A case for hedonism. *Journal of Experimental Social Psychology*. 1973. Vol. 9. P. 502–516.

4. Cialdini R. B., Kenrick D. T., Baumann D. J. Effects of mood on prosocial behavior in children and adults. In N. Eisenberg (Ed.), *The development of prosocial behavior*. 1982. New York, NY: Academic Press. P. 339–359.

5. Ding W, Shao Y, Sun B, Xie R, Li W and Wang X. How Can Prosocial Behavior Be Motivated? The Different Roles of Moral Judgment, Moral Elevation, and Moral Identity Among the Young Chinese. *Front. Psychol*. 2018. Vol. 9:814. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00814

6. Klein N. Prosocial behavior increases perceptions of meaning in life. *The Journal of Positive Psychology*. 2017. Vol. 12(4). P. 354–361.

7. Piliavin J. A., Dovidio J. F., Gaertner S. L., Clark R. D. *Emergency intervention*. 1981. New York, NY: Academic Press.

8. Poepsel D. L., Schroeder D. A. *Helping and Prosocial Behavior*. HKU PSYC2020. 2018. Vol. 140. Available at: <https://opentextbc.ca/introductiontopsychology/>

**Каліщук С. М.**  
кандидат психологічних наук, доцент,  
докторант кафедри психології особистості та соціальних практик  
*Київський університет імені Бориса Грінченка*  
*м. Київ, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПОЯСНЮВАЛЬНІ ПРИЗМИ ГЕНЕЗИ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Феномен свідомості є питанням з континуумом множинних відповідей про психічне буття людини в світі, її особистісну, соціальну, професійну, історії, про життєвий шлях у світі. Відносини між людиною і світом викликали історично незмінний інтерес як у науковців різних галузей знань, так і у практиків духовно-релігійних течій. Сучасне онтологічне тло наукових розвідок феномену свідомості окреслює чималу площину досліджень і містить напрацювання переконливих схем аналізу й опису (філософських, нейрофізіологічних, квантово-механічних, загально-системних і динамічно-системних, психологічних) та доказових пояснень механізмів її функціонування, властивостей, структури і змісту. Чисельні дослідження ввели в науковий тезаурус психології поняття, які відкривають багатомірні грані онтологічного змісту свідомості.

З одного боку, напрацьовані наукові здобутки склали базу психологічних знань, яка має методологічний ресурс встановити новий парадигмальний етап фундації психології 21 століття. На цей етап вказує Ю.М. Швалб, цілком справедливо наголошуючи на «потребі і можливості побудови свідомісно-центрованої психології» [9, с. 154]. Такі ж ідеї звучать в роботах А.Ю. Агафонова, В.М. Аллахвердова, В.П. Зінченко, М.В. Папуча, які обґрунтовують категорію «свідомість» в якості предмета психології [1; 3; 6; 8]. З іншого, – відсутність єдиної доктрини свідомості в загально-психологічній теорії призвело до різноманітності понять, одиниць аналізу, які використовуються дослідниками, а тому і до різноплановості побудованих концепцій. До переконливих спроб подолати роздрібненість знання про свідомість на окремі «субзнання» відносимо аксіоматично вибудовану смислову теорію свідомості А.Ю. Агафонова; системну теорію двох модусів реальності М.В. Папуча; теоретико-методологічне обґрунтування Ю.М. Швалбом історико-культурних сутнісних постулатів системи «Ситуація – Свідомість – Культура» [2; 8; 9].

Пошук відповідей на питання: «Як свідомість створює суб'єктивні образи реального Світу?» та «Як знаходяться, породжуються, реорганізуються смисли та інші смислові утворення: схеми, сценарії, метафори, символи?», спрямовує на окреслення генетичного модусу розвідок

свідомості, який складає предмет нашого дослідження. Генетично-модельючий підхід до аналізу свідомості розкриває можливість розглядати в якості суб'єктивного результату її активності динаміку суб'єктивно значущого фрагмента буття людини [7]. Фрагмент дійсності людини як відображення та породження світу є стабільно-динамічним утворенням, який постійно саморозвивається і саморегулюється. Фрагмент екзистенційної дійсності відображує об'єктивований слід індивідуального процесу життєвого руху з нескінченністю його вимірів, з переплетенням різних ліній розвитку й їх історією [7]. Водночас, положення про соціальний та діяльнісно опосередкований генезис свідомості окреслює простір для вивчення процесу привласнення загальнокультурного змісту, що існує в якості опредметнених проявів у соціальному і, зокрема, професійному середовищі [4; 7].

Тому аналіз психологічних теорій свідомості з точки зору її генези передбачав виокремлення трьох векторів її пояснення та розуміння, а саме:

– теорії трактування мікрогенези (становлення) внутрішнього світу та досвіду орієнтації, відтворення, породження і перетворення. Одиниці аналізу – «кристалізовані» патерни, «психологічна правда» (А. Адлер); «імплицитний порядок зв'язку свідомого і несвідомого» (Т.С. Яценко); «цілісна комунікативна тканина свідомості» (С. Гроф); «імпринтинги та еволюційний розвиток множинного «Я» (Р. Уілсон);

– теорії пояснення джерел динамічного руху «самоорганізації» свідомості. Одиниці аналізу – «динамічний потік» (У. Джеймс); «індивідуалізація та емоція як джерело свідомості» (К. Юнг); «слово (мова, знак) як знаряддя соціального контакту» (Л.С. Виготський); «взаємозумовленість свідомого і несвідомого» (З. Фройд); «дія первинної і вторинної динамічних систем єдиної макросистеми – психіки» (В.М. Цапкін); «чуттєва тканина, значення та особистісні смисли» (О.М. Леонтьєв); «синхронічний акт гетерогенезу свідомості» (В.П. Зінченко); «семіотична організація свідомості» (М.М. Бахтін); «сміслова вісь руху відношення до світу через час і дію» (Б.С. Братусь); «перевірка й узгодження власних гіпотез» (В.М. Аллахвердов); «смисли як тексти пізнавальних контурів свідомості» (А.Ю. Агафонов);

– теорії розкриття сутності взаємовідношень між «Я» і «Світом» з його об'єктами, ситуаціями, подіями, випадками, культурою. Одиниці аналізу – «зріз макросвіту» (С.Л. Рубінштейн); «живий рух-розвиток інстанції «Я» (С.Д. Максименко); «особистісно-орієнтовані проекти власного життя та розвитку» (Н.В. Чепелева); «сміслові виміри життєвого світу і життя» (В.М. Цапкін); «світ внутрішнього реального життя» (В.Д. Шадріков); «множинний текст і перед-мислення» (В.В. Налімов); «людина як усвідомлююча саму себе реальність» (М.В. Папуча); «свідомість як Логос життя» (Ю.М. Швалб); «концептуальні рамки «картини світу»

(В.Ф. Петренко); «Я є Світ» (К. Уїлбер); «буттєстєвєрна сутність свідомості» (А.В. Фурман); «функціональний план етичної свідомості» (В.В. Турман); «змістова структура етнічної свідомості» (О.М. Лозова); «специфіка професійної свідомості» (Н.Ф. Шевченко).

Пояснення складних феноменів, як відомо, здійснюється за декількома стратегіями [5]. Відповідно до ієрархічної стратегії, теорії пізнання розташовуються, як зазначає Д. Дойч, в залежності від зменшення їх надійності, а саме: математичні → наукові → філософські. Відповідно до редукціонізму «мікроскопічні» закони і явища приймаються як більш фундаментальні, а тому складне явище відображується як сума «простих». Індуктивізм визначає математичні наукові докази абсолютними в силу їх дедуктивності, наукові докази – відносними в силу їх індуктивності та філософські докази вважаються маловірогідними [5]. Однак, кожна із стратегій може значитися доречною за умови, якщо отримане пояснення ефективно вирішує завдання, на які цілеспрямоване дослідження. Водночас, за думкою Д. Дойча, є ще одне неодмінне правило дослідження складних феноменів – обґрунтування «критерію реальності» досліджуваної ознаки, який є важко-вловимим в силу властивої йому імпліцитної відзнаки – постійно змінюватися та вдосконалюватися. Саме пошук таких «критеріїв реальності» спрямовував нашу розвідку генетичного модусу психологічних досліджень свідомості та зумовив виокремлення трьох теоретичних ракурсів його пізнання, а саме: як становлення внутрішнього світу; як пояснення джерел динамічного руху «самоорганізації» свідомості та як розкриття сутності взаємовідношень між «Я» і «Світом». Вважаємо, що «критеріїв реальності» дослідження свідомості логічно прийняти в якості методологічних рамок вивчення її генези. До ключових з них ми відносимо такі:

1. Вираз внутрішнього через переживання, стани, мову, дію – призводить до його зміни його змісту. Пошук першоджерел онтогенезу дає відповіді на питання динаміки і єдиного руху внутрішнього світу особистості (С.Д. Максименко).

2. Свідомість – це психологічна система смислів (А.Ю. Агафонов, М.М. Бахтін, Б.С. Братусь, Л.С. Виготський, В.П. Зінченко, В.В. Налімов, М.В. Папуча, В.Ф. Петренко, В.М. Цапкін, В.Д. Шадриков).

3. Динамічний рух самоорганізації свідомості пояснюється механізмами взаємозумовленості свідомого і несвідомого та їх інтегративного переплетення у цілісній комунікативній тканині свідомості (А.Ю. Агафонов, А. Адлер, С. Гроф, З. Фройд, К. Юнг, М.В. Папуча, В.М. Цапкін, Т.С. Яценко).

4. Джерелами динаміки свідомості (еволюціонування, інволюціонування, плинності, реактивності, почуттєвості) є емоції, переживання (В.М. Аллахвердов, А.Ю. Агафонов, М.М. Бахтін, Л.С. Виготський,

В.П. Зінченко, О.М. Леонт'єв, М.В. Папуча, В.Ф. Петренко, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков, Ю.М. Швалб, К. Юнг).

6. Формується смисл процесами розуміння, а саме: знаходження, розрізнення, ідентифікації, впізнання, переживання як «пережиття», пізнання, інтерпретації, реінтерпретації (А.Ю Агафонов, В.М. Аллахвердов, В.П. Зінченко, В.Ф. Петренко, К. Уїлбер, Р. Уотсон, Н.В. Чепелева).

5. Процес взаємної трансформації – осмислення значень і означення смислів, є сутністю внутрішнього і зовнішнього діалогу, які детермінують процес розуміння і взаєморозуміння (М.М. Бахтін, В.П. Зінченко, М.В. Папуча, В.М. Цапкін, Ю.М. Швалб).

7. Суб'єктивна інтерпретація реальності детермінується складеним раніше патерном переживань і, в свою чергу, зумовлює осяжність талеологічності як цілісності психічних та тілесних зусиль людини (А. Адлер).

8. Засоби активації й виразу смислів є двофазним процесом безупинного перебігу смислової динаміки й конструювання смислових полів (М.В. Папуча).

Означені положення розглядаються нами як сутнісне та методологічне підґрунтя площини дослідження генези смислової архітекτονіки свідомості особистості в річищі смисло-центрованих психологічних теорій.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Агафонов А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологемы к психологической теории смысла. Самара: Бахрах, 2000. 336 с.

2. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 296 с.

3. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс: Экспериментальная психологика. Санкт-Петербург: Издательство ДНК, 2000. 528 с.

4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: [в 6-ти т.]. Вопросы теории и истории психологии. Т. 1. Москва: Педагогика, 1982. С. 292–436.

5. Дойч Д. Структура реальности. Москва-Ижевск: РХД, 2004. 182 с.

6. Зинченко В.П. Базовые категории в определении предмета психологии. Методология и история психологии. 2006. Том 1. Выпуск 1. С. 207–237.

7. Максименко С.Д. Генезис существования личности. Киев: КММ, 2006. 240 с.

8. Папуча М.В. Внутрішній світ людини та його становлення. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. 656 с.

9. Швалб Ю. Свідомість як відношення людини до світу. Психологія і суспільство. 2004. 4 (18). 154–166



**Лигомина Т. А.**  
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти  
*Київський університет імені Бориса Грінченка*  
м. Київ, Україна

## **ОБРУНТУВАННЯ ЗАСТОСУВАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ**

Формування власного професійного іміджу є невід’ємною частиною професійної діяльності кожного сучасного фахівця. Проте у психологічній науці немає однозначних відповідей на запитання як правильно формувати професійний імідж. У даній публікації представлені спроби знайти оптимальний підхід для формування професійного іміджу загалом та імідж практичних психологів зокрема.

У психологічній науці немає визначеного однозначного підходу до формування професійного іміджу. Окремі аспекти проблеми формування професійного іміджу деякою мірою висвітлено науковцями, які досліджували: психологію індивідуальності (Б. Ананьєв, В. Мерлін, Є. Рогов, С. Рубінштейн); особливості становлення «Я-концепції» особистості (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); специфіку сприйняття людини людиною та соціальної перцепції (Л. Божович, Л. Виготський, Б. Ломов); концептуальні засади та практичний інструментарій іміджології (П. Берд, Л. Браун, Ф. Джефкінс, А. Панасюк, В. Шепель); сутність професійного іміджу фахівця та особливості його ефективної самопрезентації (І. Альохіна, В. Бебік, М. Вудкок, Ф. Кузін, Д. Френсіс); формування «професійного образу Я» майбутнього педагога (І. Володарська, Н. Гузій, А. Морозов, С. Панчук,); формування іміджу соціального педагога в системі післядипломної освіти (І. Ніколаеску, М. Навроцька); формування іміджу майбутнього психолога (О. Затворнюк; Л. Новік); особливості іміджу психолога та певні аспекти його формування (О. Чебикін, С. Астрейко); роль іміджу у сприйнятті психолога (Н. Процко) тощо.

Оскільки розробленого підходу до формування професійного іміджу фахівців в психологічній літературі немає, розглянемо детальніше існуючі підходи до формування професійного іміджу наближених до психологів фахівців.

Дослідник у сфері іміджу В. Шепель розробив модель технології формування іміджу, яка складається з таких самопрезентацій:

- «Я-концепція» – морально-психологічна підготовка;
- фейсбїлдінг – формування особистості з урахуванням всіх супутніх чинників;
- кінесика – тілесне інформування;

- дизайн одягу – підбір і носіння одягу, використання аксесуарів;
- володіння словом – риторична складова;
- флюїдне випромінювання, тобто створення особового «біоенергетичного поля»;

– комунікативна механіка – майстерність спілкуватися [5, с. 287].

Автор використовує поняття самопрезентації як тенденцію до регулювання власної поведінки з метою відповідності вимогам соціальної ситуації. На нашу думку запропонована модель досить узагальнено характеризує процес формування іміджу, тому вважаємо за доцільне детальніше розглянути підходи до формування іміджу інших науковців.

Науковець в сфері педагогічної іміджології, А. Каложний, доповнює описану вище модель технології формування іміджу, виділюючи дві основні групи компонентів побудови іміджу: вміння управляти собою та вміння взаємодіяти з особистістю та колективом.

До першої групи компонентів автор відносить – управління власним емоційним станом, здатність правильно виражати емоції та використовувати їх у власних цілях під час формування іміджу; володіння власним тілом (фізичне здоров'я, здатність контролювати власну міміку та пантоміміку); соціальну перцепцію (вміння відчувати настрій інших людей, правильно поводитись у конфліктних ситуаціях); мовлення (постановка голосу, управління темпом і тембром голосу).

До другої групи віднесені такі складові: дидактичні вміння; організаційні здібності; комунікативні вміння і техніки оцінювання.

Для розуміння всіх аспектів формування іміджу, вважаємо доречним додати дослідження щодо умов формування іміджу (Ю. Дзядевич). На основі аналізу психологічної літератури автором було виокремлено три умови формування іміджу у студентської молоді.

Перша умова – забезпечення позитивної мотивації до формування професійного іміджу та стійкої потреби в саморозвитку та самовдосконаленні. Відповідно до теорії мотивації (К. Левін, А. Леонт'єв, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Рубінштейн та ін.), саме процес мотивації забезпечує і стимулює поведінкову активність особистості, тобто внутрішня потреба до постійного розвитку і вдосконалення, що лежить в основі мотивації до формування іміджу і є рушійною силою в процесі формування іміджу.

Друга умова формування іміджу є науково-теоретичні та практичні знання про сутність і значущість професійного іміджу.

Третя умова формування іміджу – впровадження в навчально-виховний процес традиційних та інноваційних методів і форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів [2, с. 60].

Таким чином, вищезазначені умови окреслюють тактику і стратегію формування професійного іміджу.

Виокремивши можливі стратегії і тактики формування іміджу фахівців, спробуємо визначити методи та засоби формування іміджу.

Аналізуючи підходи до формування іміджу майбутніх психологів, науковці виділяють потреби, що на їхню думку, лежать в основі формування іміджу – це потреба у презентації себе оточуючим та потреба у саморозвитку і самовдосконаленні (Л. Новік, О. Затворнюк), що підтверджують тези вищезазначених авторів (Ю. Дзядевич) [4; 3; 2]. Відповідно, для формування ефективного професійного іміджу психолога, в іміджу мають бути реалізовані зазначені вище потреби. Саме тому формування професійного іміджу психологів має здійснюватись відповідно до компонентів готовності до професійного самовдосконалення, якими є мотиваційний (обумовлює вмотивованість та позитивний характер дій з самовдосконалення), когнітивний (сприяє цілеспрямованості й осмисленості) та операційний (забезпечує якість і творчий характер професійного самовдосконалення) компоненти [3, с. 42].

Отже, результати представлених вище наукових пошуків, свідчать про відсутність єдиного підходу до формування професійного іміджу і особливо щодо формування професійного іміджу практичних психологів закладів освіти. Проте всі дослідники іміджу зазначають, для того, щоб навчити фахівців творенню власного професійного іміджу необхідно використовувати сучасні, інноваційні, продуктивні методи та форми навчання. Саме таким вимогам відповідають тренінгові технології.

У зв'язку з усім вищезазначеним, вважаємо доцільним використання тренінгових технологій для формування іміджу фахівців. Ми розробили власну тренінгову програму формування професійного іміджу практичних психологів «Розвиток професійного іміджу практичного психолога». Розроблена нами тренінгова програма була побудована на основі загально-теоретичних положень побудови психологічного тренінгу. Серед загальних цілей тренінгової програми були дослідження психологічної тематики, що стосується учасників тренінгу, покращення їхнього суб'єктивного самопочуття та підвищення психологічного благополуччя, покращення психологічних механізмів міжособистісної взаємодії, розвиток самосвідомості учасників, реалізація творчого потенціалу тощо [1, с. 15].

Метою тренінгової програми «Розвиток професійного іміджу практичного психолога» є сприяння професійного розвитку фахівців-психологів, беручи за основу професійний імідж психологів та використовуючи механізми його творення (корекції). Програма покликана допомогти практичним психологам оволодіти теоретичними знаннями та практичними навичками у сфері іміджу, підвищити відчуття професійної значимості й усвідомити власну професійну цінність, розкрити внутрішній потенціал, реалізувати потреби психологів в самопрезентації та самовдосконаленні і побудувати план розвитку власного професійного іміджу в процесі професійної діяльності.

Подальші перспективи досліджень вбачаємо у впровадженні зазначеної тренінгової програми формування професійного іміджу практичних психологів та перевірки її ефективності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бевз В. Основні положення щодо проведення тренінгів // Відкритий урок: Розробки. Технології, Досвід: Освітнянський науковометодичний журнал. – 2005. – № 11. – С. 12–20.
2. Дзядевич Ю. В. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійного іміджу студентів мистецьких спеціальностей // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2011. – № 27. – С. 58–63.
3. Затворнюк О. М. Формування та розвиток професійного іміджу майбутніх психологів // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2014. – № 9–10. – С. 41–44.
4. Новік Л. О. Психологічні основи формування іміджу у студентів-психологів у процесі фахової підготовки // Психологія: реальність і перспективи. – 2014. – №. 3. – С. 112–115.
5. Шепель В. М. Импиджология: секреты личного обаяния. М.: ЮНИТИ. 356 с. – 1997.

**Хрунь О. В.**

студентка ІІ курсу магістратури  
факультету психології, педагогіки та соціальної роботи

**Спринська З. В.**

кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри практичної психології

*Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка*

*м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА СІМЕЙ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ «ОСОБЛИВИХ ДІТЕЙ»**

Постановка проблеми та її актуальність. Народження і виховання «особливої дитини» є важким психосоціальним стресом для її батьків. В сім'ях, де виховується така дитина порушені сфери соціальних контактів, сімейних взаємин, дозвілля, виникає багато проблем по догляду за хворою дитиною.

Сім'я, в якій живе дитина з певними вадами, стає особливою групою, якій відповідає притаманна тільки їй атмосфера міжособистісних відносин. Ці відносини по-різному проявляються і впливають на розвиток дитини, перебіг її захворювання, а також загальний психоемоційний стан самих батьків.

У повсякденному житті такі батьки зустрічаються з безліччю проблем. З одного боку, вони відчувають труднощі при виборі виховних та освітніх засобів впливу на своїх дітей, а з іншого – глибокі, внутрішні психологічні проблеми, зумовлені народженням в сім'ї хворої дитини та необхідністю багато в чому перебудовувати життя сім'ї, підпорядковуючи його проблемам догляду за дитиною. Саме це не дозволяє батькам оптимально організувати міжособистісні відносини всередині сім'ї (як між членами сім'ї, так і окремо між подружжям), а також відносини з оточуючими. Вивчення психологічної характеристики сімей, які виховують «особливих дітей» є актуальною на сьогоднішній день, що і підштовхнуло нас на написання статті за даною темою.

Метою дослідження є виділення основних особливостей сімей, які виховують дітей з особливими потребами.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Багато вчених досліджували різні аспекти сім'ї з дитиною, яка має особливі потреби. Л. Борщевська, Л. Зіброва, І. Іванова, Т. Комар вивчали вплив психологічного клімату в сім'ї на виховання дитини; О. Агавелян, О. Комарова, В. Юртайкін виокремили стадії пристосування сім'ї до народження хворої дитини; О. Агавелян, Р. Майрамян, М. Семаго вказували на вірогідність розпаду сімей, в яких народилась дитина з вадами; Є. Савіна, О. Чарова досліджували особливості материнських установок по відношенню до дітей з порушеннями в розвитку. Особливості батьківських відносин та їх вплив на розвиток дітей вивчали: О. Бодальов, А. Варга, І. Добряков, В. Захаров, М. Лісіна, Є. Мастюкова, В. Мініяров, І. Нікольська, В. Столін, В. Ткачова, У. Ульяновка, Е. Ейдемільер, П. Якобсон.

Народження дитини з обмеженими можливостями здоров'я діє на різних батьків по-різному, але часто це виявляється як психологічний стрес, наслідком якого може бути порушення психіки. Але багато батьків знаходять в собі сили, щоб повернутися до звичайного життя і почати займатися вихованням дитини [1].

Г. Ф. Нестерова зазначила, що в таких сім'ях мати часто стає формальним лідером, приймає усі рішення без згоди дитини. Вона і інші члени сім'ї диктують хворій дитині її поведінку, залишають її можливості висловити свою думку [2].

Ставлення батьків до дітей з порушеннями інтелекту характеризується суперечливістю: «Типовою реакцією матері є жалість, прагнення опікувати, контролювати. У той же час у матерів проявляється роздратування, бажання покарати дитину, ігнорувати її інтереси в силу їх примітивності» [3].

Методи та організація дослідження. Для емпіричної перевірки виділення психологічних особливостей сімей, які виховують «особливих

дітей» було проведено емпіричне дослідження, яке носило психодіагностичний характер. Вибірка була гетерогенною: у дослідженні прийняло участь 18 людей. Дослідження проводилось в індивідуальній формі.

Для дослідження було застосовано методику діагностики батьківського відношення А. Варга, В. Століна (ОРО) та методику визначення акцентуацій характеру Г. Шмішека.

Результати дослідження. В результаті проведеного нами емпіричного дослідження по методиці діагностики батьківських відношення А.Я. Варга, В.В. Століна (ОРО) були отримані результати (див. таблиця 1).

Таблиця 1

**Показники відношення батьків до своїх дітей**

Шкали опитувальника	Рівні (у %)		
	Низький	Середній	Високий
«Заперечення-прийняття»	20%	16%	64%
«Кооперація»	64%	24%	12%
«Симбіоз»	64%	20%	16%
«Авторитаризм»	12%	28%	60%
«Інфантилізм»	16%	24%	60%

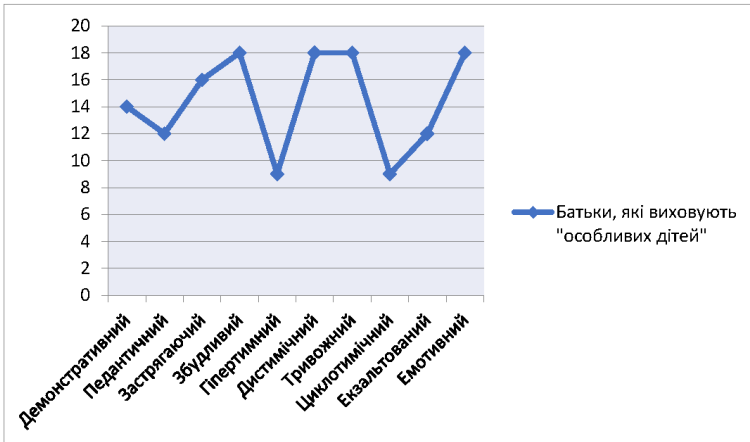
Отже, як ми бачимо з таблиці 1, високі результати в були отримані за шкалами «Заперечення - прийняття», «Авторитаризм» і «Інфантилізм» (64%, 60% і 60% відповідно). Таким чином, у батьків, які виховують «особливих дітей» виражене емоційне відкидання своєї дитини. Як результат, емоційне відкидання з боку батьків не може не позначитися на соціалізації дитини. Якщо мати емоційно не приймає свого малюка, то у нього може скластися враження, що його не люблять, він нікому не потрібен. Така дитина може бути боязкою в соціальних контактах, невротичною, невпевненою у собі.

Високий рівень за шкалою «Авторитарна гіперсоціалізація» вказує на авторитаризм батьків, які виховують дітей з інвалідністю. Матері, в таких сім'ях часто беруть на себе функцію контролю. Також високі показники у більшості сімей, які виховують з певними порушеннями, спостерігаються за шкалою «Інфантилізації». Аналіз отриманих даних за цією шкалою вказує на те, що батьки вважають що їхні діти є непристосованими до життя, намагаються захистити свою дитину від ризиків труднощів.

Низькі бали були отримані за шкалами «Кооперація» (64%) і «Симбіоз» (64%). Шкала «Кооперація» визначає соціально бажаний образ батьківських відносини. Низькі ж результати по цій шкалі вказують на те, що у сім'ях, де виховуються «особливі діти» не заохочується самостійність у дитини, невисоко оцінюють його творчі та інтелектуальні здібності.

Переважання низьких балів за шкалою «Симбіоз» можна розглядати як наявність якоїсь дистанції в стосунках між батьками та дитиною.

За результатами опитувальника Г. Шмішека можна стверджувати, що для батьків, які виховують «особливих дітей» переважають такі типи акцентуації характеру як: «педантичний», «застраючий», «збудливий», «дистимічний», «тривожний», «екзальтований» та «емотивний» (див. рис. 1).



**Рис. 1. Профіль особистісної акцентуації досліджуваних**

Досліджувані виділяються своєю ригідністю, інертністю психічних процесів та довгим переживанням на травмуючі події. Вони рідко вступають у конфлікти, виступаючи радше з пасивної, ніж з активної сторони. Ці люди є пунктуальними, акуратними, сумлінними, схильні до жорстокого слідування плану, до частих самоперевірок.

Вони часто страждають від уявної несправедливості по відношенню до них. У зв'язку з цим проявляє настороженість і недовірливість по відношенню до людей, чутливі до образ і засмучення, вразливі, підозрілі, відрізняються мстивістю, довго переживають те, що сталося, не здатні «легко відходити» від неприємних ситуацій.

Їх важко вивести з себе, але якщо це вдається зробити то вони можуть ставати некерованими у своїх емоціях. Тоді можна спостерігати їхню імпульсивність, інстинктивність, дратівливість, запальність та грубість.

Люди, які брали участь у досліджуванні відрізняються серйозністю, навіть пригніченістю настрою, повільністю, слабкістю вольових зусиль. Для них характерні песимістичне ставлення до майбутнього, занижена самооцінка, а також низька контактність, небагатослівність в бесіді,

навіть мовчазність. Такі люди люблять сидіти вдома, уникають галасливі компанії, ведуть замкнутий спосіб життя.

Ще однією яскравою рисою батьків, які виховують «особливих дітей» є здатність захоплюватися. Вони легко піддаються своїм почуттям та часто приходять в захват від радісних подій і в повний відчай – від сумних. Можуть бути панікерами, схильні до миттєвих змін настрою, поривчасті, легко переходять від стану захоплення до стану печалі, їхня психіка характеризується лабільністю.

У них сильно вираженні такі риси як: гуманність, співпереживання іншим людям або тваринам, чуйність, вміння радіти чужим успіхам. Рідко вступають в конфлікти, образи носять в собі, не «вихлопують» їх назовні. Їм властиве загострене почуття обов'язку, старанність.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що в таких сім'ях є менш благополучний соціально-психологічний клімат (для них характерні відносно низький економічний статус, обмеженість оточення, несприятлива психологічна атмосфера).

Батьки, які виховують дітей з відхиленнями в розвитку, зазнають тривалого впливу стресу, що призводить до дисгармонії в сімейній атмосфері: формуються неадекватні міжособистісні відносини, розвиваються неконструктивні моделі дитячо-батьківських взаємин і типів виховання, загострюються психопатологічні особистісні особливості (невротизація, гіперсензитивність, тривожність, психосоматичні захворювання).

Батьки, які виховують «особливих дітей» часто можуть здаватися відгородженими від суспільства. Намагаються оберігти дитину від стресових ситуацій, щоб не погіршувати її психологічний стан. Вони чітко усвідомлюють те, що їхня дитина хвора і турбуються про неї.

В результаті дослідження було встановлено, що існують пені психологічні відмінності сімей, які виховують «особливих дітей».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ: Видавнича група АТОПОЛ, 2011. 270 с.
2. Сагдулаєв А. О. Проблемах отношений в семьях, имеющих детей с отклонениями в развитии. Дефектология: учебное пособие. Москва : Академия, 2006. 156 с.
3. Соловйова Т. Г. Соціально-педагогічна характеристика взаємин у родинах, які виховують дитину з особливими потребами: збірник наукових статей Національного пед. університету імені М. П. Драгоманова, 2006. № 63. С. 171–178.



**Ярмольчик М. О.**  
аспірант кафедри авіаційної психології  
*Національний авіаційний університет*  
*м. Київ, Україна*

## **ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ**

На сьогоднішній день в психології актуальними є дослідження, спрямовані на визначення особливостей поведінки особистості в складних, екстремальних умовах. Питання, щодо стратегій діяльності та способів управління неоднозначними ситуаціями в житті, постало в психології ще в ХХ столітті. Поняття копіngu вперше з'явилося 1962 року. Тоді зарубіжний дослідник Л. Мерфі застосував даний термін при вивченні поведінки дітей, які в цей період додали кризи розвитку. До них відносились активні зусилля, направлені на оволодіння проблемою, що за своєю суттю являлося підструктурою особистісного захисту.

Однак справжніми авторами поняття копінг-стратегій вважаються також іноземні науковці Р. Лазарус та С. Фолкман. У 1966 році саме Р. Лазарус у своїй книзі «Психологічний стрес и процес співпадіння з ним» [46], звернувся до копіngu з метою опису усвідомлених стратегій боротьби зі стресом та іншими подіями, які викликають тривогу. Було визначено, що індивіди оцінюють для себе величину потенційного стресора. При цьому вони складають оцінку власних ресурсів. Так, копіngи стали включати в себе реакцію і на повсякденні стресові ситуації. Р. Лазарус та С. Фолкман подають наступне визначення копінг-стратегій, яке вперше було використане в транзактній моделі стресу: це постійно змінні когнітивні та поведінкові способи подолання специфічних зовнішніх і внутрішніх вимог, які оцінюються індивідом як значні чи такі, що перевищують його можливості [23, с. 144].

Сьогодні визначення значно спрощене. Під копіngами розуміють усвідомлені прийоми, які використовує людина в складних ситуаціях, станах та умовах. Це всі прояви регуляції емоційного стану, що включають мимовільні процеси, обумовлені відмінностями в темпераменті та поведінці. Лазарус визначив, що копіngи, в цілому, є змінними і лише стійкі патерни формують копінг-стратегії або особистісні стилі. [23, с. 147].

Варто відмітити, що поняття копінг-стратегій має багато тлумачень. Чимало психологічних шкіл намагалися подати власне трактування даного явища. Так, представник психоаналітичної школи, Н. Хайм висунув поняття копінг-стратегії в термінах его-динаміки, як одного з засобів психологічного захисту, що використовується для зняття напруги. Копінг-стратегії розглядаються як его-процеси, направлені на

продуктивну адаптацію індивіда в складних умовах. Функціонування копінгу припускає включення системи адаптаційних процесів (когнітивних, моральних, соціальних та мотиваційних структур). У випадку неможливості адекватного вирішення ситуації, вмикаються захисні механізми, що сприяють пасивній адаптації. Вони є несвідомими та ригідними та перешкоджають орієнтації індивіда в оточенні. Протилежністю є копінг-стратегії, які виступають в формі конструктивного та свідомого пристосування. Проявляються в пластичній поведінці, адекватному сприйнятті ситуації та вмінні використати всі потенційні внутрішні ресурси. Інакше кажучи, копінги і захист функціонують на підставі однакових еґо-процесів, але є різноспрямованими механізмами у вирішенні проблем. Даний підхід не є поширеним, адже його прихильники схильні отожднювати копінг-стратегію з її результатом [6, с. 245].

Своє тлумачення даного поняття представили і вітчизняні вчені. Зокрема А. Маклаков розглядав копінг-стратегії в рамках концепції життєвості в психології. Він вважає, що копінг-стратегії є адаптаційним потенціалом людини, який включає в себе наступні характеристики:

- 1) нервово-психічну стійкість, рівень якої забезпечує толерантність до стресу;
- 2) самооцінку особистості, яка є ядром саморегуляції і визначає ступінь адекватності сприйняття умов діяльності і своїх можливостей;
- 3) відчуття соціальної підтримки, що обумовлює почуття власної значущості для оточуючих;
- 4) рівень конфліктності особистості;
- 5) досвід соціального спілкування [11, с. 156].

Вітчизняний дослідник Ф. Василюк вважає, що індивід може посилити критичну ситуацію через переживання, які виступають формою діяльності, що спрямована на відновлення психологічної рівноваги. Таким чином, переживання можна розглядати як один з внутрішніх механізмів копінг-стратегій [13, с. 203].

Численність і різноманітність розуміння копінг-стратегій і емпіричних підходів до їх дослідження та виміру висуває на перший план завдання узагальнення існуючих підходів і отриманих даних щодо критеріїв копінг-стратегій. Необхідно відрізнити копінги від захисних механізмів. Зокрема, першу спробу розмежування зробили представники психодинамічного підходу. Пізніше П. Крамер виділив два основних критерії, що відрізняють копінг-стратегії і захисні механізми: 1) усвідомлений/несвідомий характер і 2) довільна/мимовільна природа процесів. Згодом був запропонований ще один критерій: спрямованість на спотворення / перегляд стану. Спотворення розуміє під собою зміну установок, викликану неусвідомленим бажанням їх відкинути і метою уникнути негативних емоцій [7, с. 67].

Існує досить велика кількість класифікацій копінг-стратегій. Найперша була розроблена Р. Лазарусом та С. Фолкманом і включала такі види копінгів:

- направленість на оцінку (виникає в ситуації коли індивід міняє свою думку з приводу виниклого запитання або відсторонюється від проблеми. Відбувається це через страх неприйняття оточуючими власних цілей та цінностей і, як наслідок, негативної оцінки від них);

- направленість на проблему (використовується для виявлення причин даної проблеми. Для цього проводиться пошук інформації і засвоєння нових навиків);

- направленість на емоції (припускає їх стримування, відволікання від них, контроль над неприємними почуттями, а також регулярне використання прийомів розслаблення).

Пізніше цю класифікацію доповнив та удосконалив зарубіжний вчений Дж. Вейлант. З його точки зору також існує три види копінг-стратегій:

- пошук соціальної підтримки (дана стратегія пов'язана з отриманням допомоги і підтримки від інших людей);

- копінги, що використовуються в складній ситуаціях (сюди належать стратегії, які виділили Лазарус та Фолкман);

- мимовільні психічні механізми, які змінюють внутрішню та зовнішню реальність з метою зменшення стресу. При цьому Дж. Вейлант виділяє серед цих «психічних механізмів» рівень високо адаптивних захистів, куди відносить передбачення (антиципацію), альтруїзм, гумор, сублімацію і придушення. Ці адаптивні механізми, по-перше, найбільш ефективні з точки зору задоволення людини і, по-друге, припускають можливість усвідомлення своїх почуттів, уявлень та їх наслідків [23, с. 155].

Ще одну класифікацію представила група вчених Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.С. Замишляєва, які адаптували методіку на визначення копінг-стратегій. Вони пропонують наступні види копінгів:

- конфронтаційний (агресивні зусилля для зміни ситуації, передбачає певний ступінь ворожості і готовності до ризику);

- дистанціювання (когнітивні зусилля відокремитися від ситуації і зменшити її значимість);

- самоконтроль (зусилля з метою регуляції своїх почуттів і дій. Включає пошук соціальної підтримки та зусилля в пошуку інформаційної, дієвої та емоційної підтримки);

- прийняття відповідальності (визнання своєї ролі в проблемі і спроби її вирішити);

- втеча-уникнення (уявне прагнення і поведінкові зусилля направлені на втечу чи уникнення проблеми);

– планування вирішення проблеми (довільні проблемно-фокусуєчі зусилля зі зміни ситуації, включають аналітичний підхід до питання);

– позитивна переоцінка (зусилля для створення позитивного значення з фокусуванням на рості власної особистості, включає також релігійний вимір) [18, с. 135].

Т. Гордєєва, О. Расказова за результатами емпіричного дослідження виділили два види копінгів: проблемно-орієнтовані (направлені на переборення самого джерела стресу) і емоційно-орієнтовані (направлені на переборення емоційного збудження, що викликане стресом). В останні роки ці види частіше розглядаються в контексті емоційної регуляції, оскільки пусковим механізмом вважається емоційне збудження [5, с. 45].

Отже, в цілому варто відмітити, що більшість класифікацій копінг-стратегій побудовані на базовій теорії Лазаруса і Фолкмана, що представляє собою основні види копінгів. Необхідність вибору копінг-стратегій з'являється в кризових ситуаціях і покликана знизити психологічне напруження і тривожність, інтенсивність яких обумовлена щонайменше двома обставинами – особистісними, суб'єктивними факторами і реальною ситуацією. Під суб'єктивним фактором слід розуміти особистісні характеристики, якими визначається інтенсивність психологічного дискомфорту. Індивідуальні реакції на психологічний дискомфорт можуть бути неусвідомленими в силу того, що мають досвід повторення, випадають з-під свідомого контролю. Більше того, одна і та ж ситуація викликає у різних людей психологічне потрясіння різної інтенсивності, що обумовлено такими властивостями особистості, як самооцінка, темперамент і т. д.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Анастаси А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2003. – 688 с.

2. Басєва І.А. Психологія безпеки: теоретичні основи надання практичної допомоги фахівця в царині екстремальних ситуацій: Журнал практичного психолога. – 2008. – № 4. З. 8–26 с.

3. Байдик В.В Особливості використання копінг-стратегій у працівників МВС України в умовах професійного стресу Теоретичні і прикладні проблеми психології, № 2 (31). 2013.

4. Барабанщиків А.В. Психологія і педагогіка вищої військової школи М., 1989. – 101 с.

5. Бітехтіна Л.Д. Готовність до дій в екстремальних ситуаціях військових. Питання психології. – 2005. – № 11. – З. 41–47 с.

6. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности / В.А. Бодров. – М. : Институт психологи РАН, 2006. – 623 с.

7. Ганюшкин А.Д. Дослідження стану психічної готовності людини до діяльності в екстремальних умовах. – М.: Просвітництво, 2002. – 126 с.
8. Гуревич П.С. Психологія надзвичайних ситуацій : Навчальний посібник. – М.: ЮНІТ – Дана, 2007. – 494 с.
9. Дяченко М.І. Готовність до діяльності у напружених ситуаціях.: Психол. аспект, Мінськ: Університетське вид-во, 1985. – 195 с.
10. Журавльов О.П. Психологічні чинники фізичного і психічного здоров'я: Безпека Європи. – 2004. – № 1. – С. 44–62 с.
11. Зінченко І.В. Психологія особистості в кризових ситуаціях. Методичні вказівки. Частина 1. Ростовський державний університет Ростов-н/Д., 2006. – 312 с.
12. Ільїн Е.П. Психологія індивідуальних відмінностей М.: ВЛАДОС, 2004. – 716 с.
13. Крюкова Т.Л. Психологія поведінки. – М.: Просвітництво, 2004. – 148 с.
14. Куликов Л.В. Психогігієна особистості: Питання психологічної стійкості і психопрофілактики СПб.: Нева, 2004. – 218 с.
15. Куликов Л.В. Теорія стресу і психофізіологічні дослідження: Емоційний стрес Л.: Наука, 1989. – 241 с.
16. Куприянов Р.В., Кузьміна. Ю.М Психодіагностика стресса: практикум / МОН РФ, Казан. держ.ун-т. – Казань: КНИТУ, 2012–212 с.
17. Лебедев В.І. Екстремальна психологія : Підручник. – М.: ЮНІТІ – Дана, 2001. – 431 с.
18. Лебедев В.І. Особистість в екстремальних умовах. – М.: Видавництво політичної літератури, 1989. – 303 с.
19. Лебедева У.І. Особистість людини у екстремальних умовах. – М.: Наука, 2001. – 402 с.
20. Мазуркевич Є.В. Чинники психологічного впливу на людини: Основи безпеки життя. – 2005. – № 11. – С. 8–111 с.
21. Naan N. Coping and defending. Process of self-environment organization / N. Naan. – New YorkSan Francisco-London: Academic Press, 2005. – P. 12–24.
22. Hobfoll S. Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress / S. Hobfoll // American Psychologist. – 2004. – Vol. 44. – P. 513–524.
23. Lazarus R. Stress appraisal and coping / R. Lazarus, S. Folkman. – N.Y.: Springer, 1984. – P. 22–46. 12. R.S. Lazarus. Cognitive and coping processes in emotion / R.S. Lazarus // Stress and coping. – N.Y. Columbia Univ. press, 1977. – P. 144–157.

## СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

**Борисенко Л. Л.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки і психології

*ДВНЗ «Київський національний економічний університет  
імені Вадима Гетьмана»  
м. Київ, Україна*

### **ВПЛИВ АКЦЕНТУАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ НА ФОРМУВАННЯ НЕВРОТИЧНИХ СТИЛІВ ПОВЕДІНКИ**

За думкою французького психіатра, клінічного психолога Д. Шапіро, «Невротичні стилі – це способи діяльності, характерні для різних невротичних станів людини. Складовими компонентами цих стилів є: форми мислення, уваги, пам'яті, розуміння, різні емоційні переживання, суб'єктивне сприймання дійсності, а також діяльність, що пов'язана з різними патологіями» [5]. Невротичний стан (невроз) – це психогенний, нервово-психічний розлад, який виникає в результаті порушення життєво важливих ставлень особистості і проявляється в специфічних клінічних формах (істеричний невроз, астенія, нав'язливі стани). Характеризується: зворотністю, психогенною природою хвороби, що зумовлена ставленням людини до дійсності та психотравмуючою ситуацією. Психіатри та клінічні психологи вважають, що невроз – це пограничний стан, що характеризується порушенням мимовільної адаптації, а також розладами в сфері вегетативних, сенсомоторних і афективних проявів. При цьому, як зазначає І. Мартинюк, зберігається правильна оцінка власного стану як хворобливого, нормальна поведінка, а розлади психічної діяльності не супроводжуються зміною ставлення до подій. Характерними особливостями цих станів є їх упертість і невідступність, які заважають нормально жити і працювати [4].

Оскільки невротичні стани людини зумовлені психогенним фактором та її індивідуально-психологічними особливостями, то можна вважати, що високі ступені прояву акцентуацій характеру особистості можуть суттєво впливати на формування так званих невротичних стилів.

Термін «акцентуація» в 1968 році ввів німецький психіатр Карл Леонгард, який вживав його у словосполученнях «акцентуїтована особистість» і «акцентуїтована риса особистості» [3]. Він описує акцентуації як надмірно посилені індивідуальні риси особистості, які мають тенденцією до переходу в патологічний стан в несприятливих умовах.

На його думку, акцентуйовані особистості – це не хворі люди, а індивіди зі своїми індивідуальними особливостями. Акцентуації зумовлені природно-біологічними властивостями особистості, а також впливом факторів зовнішнього середовища, що накладають відбиток на спосіб життя даної людини.

Німецький вчений виділив 12 типів акцентуацій особистості, які поділяються на дві групи за принципом акцентуації рис характеру (демонстративний, педантичний, застряглий та збудливий типи) та темпераменту (гіпертимний, дистимний, циклоїдний, тривожний, емотивний, екзальтований, інтровертований, екстравертований).

Для осіб демонстративного типу акцентуації характерними є схильність до «витіснення» зі свідомості тих оцінок, які є неприємними для образу «Я»; прагнення за будь-яку ціну завжди бути в центрі уваги. Для педантичного типу акцентуації притаманні інертність психічних процесів, схильність «загрузати» в дрібницях, наявність проблеми складності прийняття рішення. Основна риса застрягливого типу акцентуації – значна стійкість афекту, «злопам'ятність», прагнення і в головному і в дрібницях відстоювати свою точку зору, не враховуючи позицію групи. Для осіб збудливого типу характерною є схильність до «вибуху» емоцій, як засобу періодичної розрядки нервової системи. Людям гіпертимного типу притаманні високий рівень оптимізму, а також жадоба діяльності при можливій схильності до поверхових висновків. Дистимічний тип є протилежний гіпертимному: для цього типу акцентуації характерною є песимістична спрямованість особистості, фіксація на похмурих сторонах життя. Головна риса тривожної акцентуації – високий рівень тривожності, сильно розвинений «комплекс неповноцінності» – як підтвердження заниженої самооцінки. Ознака циклотимічного типу – схильність до невмотивованих різких змін настрою протягом короткого часового інтервалу. Екзальтований тип: для людей цього типу акцентуації характерним є великий діапазон емоційних станів, вони захоплюються чимось радісним і так само легко впадають у відчай. Емотивний тип: це чутливі та вразливі люди, що відзначаються глибиною переживань у сфері тонких емоцій.

Люди екстравертованого типу акцентуації відкриті до всякої інформації, готові вислухати кожного, хто до них звертається; їм притаманні: надмірне прагнення до спілкування, балакучість, метушливість, поступливість. Інтровертований тип: для таких осіб є характерними низька контактність, замкненість, відірваність від реальності, схильність до самотності. Вони орієнтовані на свій внутрішній світ, на свою оцінку предмета або події, а не на предмет як такий. Зазначені типи акцентуацій особистості, як зазначає С. Безносів, можуть проявлятися в несприятливих умовах життя, що негативно впливає на способи поведінки та діяльності окремих людей [1].

В психології існують ще й інші класифікації акцентуацій особистості.

У 1977 році А. Лічко на основі робіт К. Леонгарда та класифікації психопатій П. Ганнушкіна обґрунтував концепцію акцентуацій і почав

використовувати словосполучення «акцентуація характеру». Розроблена ним типологія має явну прив'язку до класифікації психопатій і, крім того, призначена тільки для підліткового віку [2].

Він вважав, що акцентуації характеру мають подібність із психопатіями. Головна їхня відмінність від психопатій полягає у відсутності ознаки соціальної дезадаптації. Вони не є основними чинниками патологічного формування особистості, але можуть стати одним з факторів у розвитку прикордонних станів та невротичних стилів. На думку А. Лічко, характер суттєво впливає на життя і діяльність людини, визначаючи лінію його поведінки. Впливу характеру на життєдіяльність людини стають особливо різко вираженими, коли виявляються ті чи інші акцентуації характеру.

Отже, можна вважати, що одним із факторів формування невротичних стилів поведінки людини є високі ступені прояву акцентуацій особистості в певних комбінаціях.

Д. Шарко в своїй праці наводить чотири типи невротичних стилів поведінки людини. Розглянемо зміст та наявність акцентуацій в структурі невротичних стилів [5].

1. Обсесивно-компульсивний стиль. Найбільш яскравою характеристикою є інтенсивно сфокусована ригідна увага, велика кількість дій та їх інтенсивність; концентрація уваги на деталях. Люди с таким симптомом помічають найменшу дрібницю та неточності. Наприклад, компульсивний пацієнт весь день інтенсивно миє та чистить дім, а обсесивний – витрачає багато часу на збір інформації про миючі засоби, інструкції їх використання та ефективність цих засобів. Найбільш очевидним є надзвичайна кількість дій, інтенсивна рутинна або технічна робота. Тут явно простежується педантична акцентуація особистості в поєднанні з застрягливою.

2. Параноїдний стиль більш патологічний, порівняно з іншими стилями. Цих людей можна розподілити на дві категорії: боязливо-підозрілі і ригідно-зверхні та агресивно-підозрілі з манією величі. Ці люди вузько сфокусовані на своїй ідеї, на очікуванні неприємностей та пошуку «ключів» до рішення проблеми. Для них світ складається з «ключів» до всіх проблем; нехтування очевидною реальністю; крайній прояв проєкції. Тут явно має місце акцентуація особистості застрягливого типу.

3. Істеричний стиль. Типові для цих людей прояви підвищеної емоційності, що носять характер театральності, демонстративності, нарочитості. Психотравматичні подразники, що викликають істеричний невроз, можуть бути не стільки інтенсивними і сильними, скільки тривалими. Найлегше істерія виникає в осіб художнього типу або в осіб, схильних до марень, фантазій, театральності, брехні, прагнення звернути на себе увагу оточуючих. Для представників цього стилю притаманними є демонстративний тип акцентуації в поєднанні з екзальтованою.

4. Імпульсивний стиль. Характерною особливістю цього стилю є викривлене почуття наміру і волі. Ця особливість виявляється в



структурі стилю як «імпульс», якому неможливо чинити опір, і як «примха», що відіграє в житті імпульсивних людей найважливішу роль. Імпульсивний стиль в одних випадках може бути основною ознакою, характерною для певного типу діагнозу, а в інших – однією з ознак і проявів девіантної поведінки. Для представників цього стилю притаманними є демонстративний тип акцентуації в поєднанні з циклотимічним.

Висновки. Спираючись на концепцію невротичних стилів поведінки людини Девіда Шапіро, можна вважати, що високі ступені прояву деяких типів акцентуацій характеру в конкретних випадках є особистісною детермінантою у формуванні цих стилів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Безносос С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносос. – СПб. : Речь, 2004. – 272 с.
2. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – С.-Петербург : Речь, 2009. – 256 с.
3. Леонгард Карл. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 316 с.
4. Мартинюк І. А. Патопсихологія. Навчальний посібник / І. А. Мартинюк – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 208 с.
5. Шапиро Дэвид. Невротические стили. Перевод с англ. «Институт общегуманитарных исследований». – Москва, 1998. – 89 с.

**Загалеви́ч В. Л.**

викладач кафедри інформаційної діяльності,  
документознавства і фундаментальних дисциплін

**Марчак Т. А.**

кандидат філологічних наук,  
викладач кафедри соціальної роботи та психології

*Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний  
соціально-економічний коледж*

*м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область України*

### СПЕЦИФІЧНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ «ГРУПИ РИЗИКУ»

На сьогодні поняття діти групи ризику може вважатися загальноприйнятим. Однак це поняття є неоднозначним, тому потребує глибшого вивчення та налізу. Термін ризик означає можливість, більшу ймовірність чого-небудь, як правило, негативного, небажаного, що може

відбутися або не відбутися. Тому коли говорять про дітей групи ризику, мають на увазі, що ці діти знаходяться під впливом деяких небажаних факторів, які можуть спрацювати або не спрацювати [1, с. 298].

До «групи ризику» входять діти з асоціальними проявами в поведінці, починаючи з грубості стосовно дорослих та недисциплінованості на уроках і закінчуючи крадіжками, пропусками уроків, уживанням спиртного або наркотиків [3, с. 27].

Доречно зазначити, що виділяють два аспекти ризику.

Перший аспект – це ризик для суспільства, який створюють діти даної категорії. Поняття «група ризику» з'явилося ще в радянський період саме в контексті пріоритету суспільних інтересів. Це поняття дозволяло виділяти категорії людей, родин тощо, поведінка яких могла становити потенційну небезпеку для оточуючих і суспільства в цілому, оскільки суперечило загальноприйнятим соціальним нормам і правилам.

Другий аспект – ризик для самої дитини, що може виникати в суспільстві, ризик втрати життя, здоров'я, нормальних умов для повноцінного розвитку.

Дитина перебуває під впливом навколишнього середовища увесь час свого існування. Причому це середовище носить не скільки природний, біологічний характер, скільки соціальний. Саме від соціальних характеристик, в тому числі і виховних складається його успішність, або неуспішність у формуванні особистості.

На жаль діти перебуваючи під впливом різних факторів набувають «непривабливий» соціальний образ. Серед цих факторів ризику можна виділити наступні основні групи:

- медико-біологічні (стан здоров'я, спадкові і вроджені властивості, порушення в психічному і фізичному розвитку, травми внутрішньоутробного розвитку і т.д.);

- соціально-економічні (матеріальні проблеми сім'ї, несприятливий психологічний клімат у сім'ї, аморальний спосіб життя батьків, непристосованість до життя в суспільстві і т.д.);

- психологічні (неприйняття себе, невротичні реакції, емоційна нестійкість, труднощі спілкування, взаємодії з однолітками і дорослими тощо);

- педагогічні (невідповідність змісту програм освітньої установи та умов навчання дітей їх психофізіологічних особливостей, темпу психічного розвитку та навчання дітей; відсутність інтересу до навчання, закритість для позитивного досвіду, невідповідність образу школяра і т.д.) [1, с. 299].

Так, визначення «важкі», «важковиховувані», «педагогічно занедбані», «проблемні» дано таким дітям з позиції педагога, для якого вони створюють особливі труднощі, Таке діти є «незручними» і потребують

додаткової уваги. Саме така точка зору лежить в основі традиційних педагогічних підходів відносно цих дітей, які в кінцевому підсумку, як правило, зводилися до ізоляції «звичайних» дітей від «важких», наприклад, до виключення останніх зі школи.

Часто застосовують поняття «дезадаптовані діти» та «діти з дев'яною поведінкою», які мають соціальний, або скоріше соціально-психологічний, відтінок і характеризують дану категорію дітей з позиції соціальної норми, а точніше – невідповідності їй.

Процес де соціалізації сигналізує, що на певній стадії під впливом негативних факторів у дитини руйнуються попередні позитивні норми та цінності, і навпаки взірцем стають норми, що відрізняються від загальноприйнятих у суспільстві [2, с. 121].

Найбільш характерними проявами соціальної та психолого-педагогічної дезадаптації цих дітей є їх агресивна поведінка, конфлікти з вчителями і однолітками, вживання алкоголю і наркотиків, вчинення правопорушень (бійки, крадіжки, шахрайство тощо), невідвідування школи, бродяжництво, спроби суїциду і т. д.

Кого ми можемо віднести до категорії дітей «групи ризику»? Перша категорія дітей «групи ризику» – діти, де основним фактором впливу є негативний життєвий досвід. Цих дітей можна визначити вже із зовнішнього вигляду: неохайно одягнуті, недоглянуті. Зразу складається враження, що батьки їм мало приділяють уваги. У таких дітей моральні норми та настановлення викривлені: негативні оцінки з боку дорослих призводять до порушення стосунків у взаємодії вчителя й учня.

Друга категорія дітей із «групи ризику» – діти, яким притаманні відхилення в емоційній і вольовій сферах, аномалії у формуванні характеру (акцентуації характеру), що при повному збереженні інтелекту обумовлює великі труднощі у спілкуванні, навчанні і трудовій діяльності. Йдеться про здорових підлітків, у яких яскраво виражені риси визначеного характерологічного типу. Залежно від ступеня вираження акцентуації поділяються на виражені та приховані. У підлітковому віці при виражених акцентуаціях особливості характеру загострюються, а під впливом психогенних чинників можливі порушення адаптації [3, с. 28].

Підліток виявляє свій тип характеру в сім'ї та школі, з однолітками й дорослими, у навчанні та на відпочинку, у праці та розвагах, у звичайних умовах та у складних ситуаціях. Усюди і завжди гіпертимний підліток надто енергійний, шизоїдний від усіх ховається, істероїдний намагається привернути до себе увагу інших. Приховані акцентуації більше відповідають звичним варіантам норми, акцентуйовані риси іноді яскраво виявляються в екстремальних життєвих ситуаціях під впливом психічних травм. У таких випадках не спостерігається помітна соціальна дезадаптація, але для швидкого подолання цих моментів слід

знати, за яким типом акцентуації підліток відреагує на психогенні впливи середовища.

Яким чином працювати з даними дітьми? Спочатку необхідно вивчити «особисту справу» дитини, доречно здійснити аналіз зібраної інформації. Далі потрібно провести діагностичне дослідження дитини, яке завершується добором корекційних методик. Після цього необхідно провести індивідуальну роботу з дитиною та учасниками навчально-виховного процесу, ровесниками дитини. І наостанок слід заповнити психолого-педагогічної характеристики дитини, схильної до правопорушень, та здійснювати корекційну роботу [3, с. 28].

Однак педагогам найчастіше доводиться мати справу з дітьми, підлітками, соціальний простір яких залишає бажати кращого. Звідси і відхилення в поведінці.

Причинами девіацій (відхилень) можуть бути відхилення від норми в стані здоров'я (порушення в фізичному і (або) психічне здоров'я, невідповідність фізичному розвитку, відставання в рості, акцентуація характеру); порушення в сфері міжособистісних взаємин (не популярний, не прийнятий, нехтуємо, ізольований в класному колективі, що примикає ціною жертв, втрат; командують, відкидає в групі вільного спілкування (тусовка); конфліктний, відчужений, безконтрольний, якого виключають, з сім'ї); помилки педагогів, помилки сімейного виховання («заласканне дитинства», «задавлене дитинства», «загублене дитинства», «самотнє дитинства», «байдуже дитинства»); відсутність у батьків елементарних психолого-педагогічних знань, перекладання турбот про виховання на школу; відсторонення підлітка від фізичного домашньої праці; конфлікти в сім'ї та ін; соціальні причини (протиріччя в суспільстві, в мікросоціумі); психотравмуючі ситуації (розлучення батьків, смерть близьких, зміна місця проживання і т. д.).

Нерідко в результаті перерахованих вище причин підлітки вступають у конфлікт із законом. В основі протиправної поведінки неповнолітніх лежать мотиви, зумовлені: навіюванням, наслідуванням, імпульсивністю, мотиви ситуаційного характеру, помилкового самоствердження, групової поведінки.

З віком така поведінка поступається місцем поведінки «раціональному», тобто заздалегідь спланованим, умисним. Мотивація заздрості, користі, вигоди стають основними, а помста, озлобленість, ревності змінюють негативний самоствердження і браваду. Такі діти, як правило, позбавлені нормальних умов для розвитку, що і призводить до, різного роду негативних наслідків психологічного та соціального характеру.

Процес розвитку особистості залежить від навколишнього соціального простору, суб'єктами якого є сім'я, школа, однолітки, сама дитина та ін. Співвідношення різноспрямованих впливів (як позитивних, так і

негативних) у зазначеному просторі багато в чому визначає можливі варіанти формування особистості.

Таким чином, моральне, позитивно орієнтоване середовище сприяє впливає на формування особистості дитини. Тому такі діти потребують коригування їх соціального функціонування і поведінки, або ширше – процесу їх соціалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Зверева І.Д. Соціальна педагогіка: теорія і технології. Київ, 2006. 316 с.
2. Орбан Л.Е. Лембрик. Соціальна психологія. Навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 448 с
3. Холодецька Н. Робота з дітьми групи ризику. Соціальний педагог. Травень 5 (41) 2010 С. 28. URL: <http://vkba.zz.mu/gallery/robo-ta-z-ditmu-grupu-ruzuku.pdf>

**Іванцев Н. І.**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та клінічної психології  
*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ, Україна*

## **СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ ТА ПРИЗНАЧЕННЯ КУРСУ «ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ В РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ» У ЗМІСТІ ПІДГОТОВКИ КЛІНІЧНИХ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ПСИХОЛОГІВ**

Необхідність вирішення завдань підготовки фахівців-психологів і розробки широкого спектру методів, технік, прийомів надання психологічної допомоги викликана існуючою на сьогодні потребою суспільства в кваліфікованій допомозі цих фахівців. В даному контексті, особливо актуальною виступає потреба в наданні психологічної особистості шляхом психологічного консультування, яке покликане розв'язувати гострі життєві проблеми, сприяти самоактуалізації та розкриттю особистісного потенціалу.

У зв'язку з цим, мета дисципліни «Психологічне консультування в реабілітаційному процесі» полягає в освоєнні певних видів і способів діяльності, необхідних для вирішення практичних завдань професійної допомоги людям, які пережили горе, втрату, стрес, насилля, ситуації

суїцидного ризику, депресивні стани, залежності та різні проблемні ситуації травматичного характеру; формуванні морально-етичних норм і відповідальності; усвідомленні професійної ідентичності та становленні професійної компетентності.

Відповідно до мети побудована програма навчальної дисципліни, змістове наповнення якої спрямоване на розкриття теоретико-методологічних основ та прикладних аспектів психологічного консультування, детальний розгляд проблемних ситуацій травматичного характеру, а також на цілі, задачі та алгоритми психологічного консультування в кожній із цих ситуацій. Конкретизують мету курсу та окреслюють шляхи її досягнення такі завдання: забезпечити усвідомлення студентами їх особистісної та професійної позиції по відношенню до надання психологічної допомоги у сфері подолання проблемних ситуацій; сформувати етично-адекватну позицію щодо контакту з клієнтами; забезпечити отримання досвіду застосування психотехнічних прийомів, які забезпечують психологічну допомогу постраждалим; сформувати навички рефлексивного аналізу і узагальнення досвіду взаємодії з клієнтами. Для вирішення цих завдань основна увага в ході викладання курсу має бути спрямована на такі основні моменти: як побудова консультативної ситуації; організація взаємодії «консультант-клієнт»; особистісне, теоретичне і психотехнічне самовизначення психолога-консультанта; розкриття змісту, структури й динаміки процесу консультування; відпрацювання прийомів діалогічного спілкування.

Згідно з вимогами освітньої програми «Клінічна та реабілітаційна психологія» студенти повинні знати: теоретико-методологічні засади і понятійно-термінологічний апарат дисципліни; суть, види і специфічні риси психологічного консультування в реабілітаційному процесі; етичні принципи, умови і чинники ефективного консультування; загальну структуру консультативного процесу; процедурні й психотехнічні аспекти психологічного консультування в реабілітаційному процесі. У результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні набути навичок: структурувати процес консультування; аналізувати й ідентифікувати проблему клієнта; розробити стратегію вирішення проблеми клієнта; застосувати психотехнічні методи і прийоми; описати і проаналізувати консультативний випадок; оцінити показники ефективності консультативної роботи; творчо підходити до вирішення навчальних консультативних ситуацій.

Дисципліна «Психологічне консультування в реабілітаційному процесі» реалізує основні завдання освітньої програми «Клінічна та реабілітаційна психологія», а саме: забезпечує набуття системи знань у сфері підходів до психологічного консультування у проблемних ситуаціях; сприяє підвищенню психологічної компетентності студентів, а саме здатності аналізувати ситуації взаємодії у групі, правильно визна-

чати індивідуальні особливості та емоційні стани інших людей та прогнозувати їх соціальну поведінку в проблемних, травматичних ситуаціях; здійснює підготовку до ведення професійної психологічної діяльності на основі вибору адекватних способів активного навчання, психологічного впливу і реалізації їх в процесі психологічного консультування у сфері подолання проблемних ситуацій.

Дана дисципліна забезпечує освітні інтереси особистості студента, що навчається за освітньою програмою «Клінічна та реабілітаційна психологія», які полягають у: набутті уявлень про специфіку психологічного консультування як виду психологічної допомоги у реабілітаційному процесі; розвитку здатності організовувати процес психологічного консультування, обирати оптимальні форми поведінки з урахуванням особливостей клієнтів у ході подолання проблемних ситуацій; розвитку психологічного мислення студентів, інтеріоризації базових принципів і правил консультування, формування індивідуального стилю психологічної діяльності.

Основними формами вивчення дисципліни є лекції, практично-семінарські заняття, виконання самостійної роботи. Відповідно, до методів контролю успішності належать: робота на лекціях, підготовка до семінарських занять, написання рефлексивного есе, виконання завдань для самостійної роботи, які полягають у розробці сценаріїв різних аспектів організації процесу консультування, опрацювання прийомів і технік консультування, проведення навчальних консультацій та підсумковий тестовий контроль. У процесі вивчення дисципліни використовуються демонстраційні та супервізійські сесії, імітаційне моделювання професійної діяльності, рефлексивні технології навчання.

Основними критеріями, що характеризують рівень компетентності студента при оцінюванні результатів навчання з навчальної дисципліни являються: своєчасне і у повному обсязі виконання всіх навчальних завдань, що передбачені робочою програмою навчальної дисципліни; глибина і характер знань навчального матеріалу за змістом навчальної дисципліни, що міститься в основних та додаткових рекомендованих літературних джерелах; вміння самостійно аналізувати явища, що вивчаються, у їх взаємозв'язку та розвитку; вміння застосовувати теоретичні положення під час розв'язання практичних задач.

Для того щоб уникнути труднощів, з якими зустрічаються студенти при вивченні курсу «Психологічне консультування в реабілітаційному процесі», із самого початку пропонується розгляд основних феноменів консультативного процесу у світлі різних підходів. На наше переконання, запропонований розгляд уможливило оптимальне і точне застосування на практиці процедури і техніки психологічної допомоги у реабілітаційному процесі [6]. Крім того, у ході вивчення дисципліни, акцентується увага на розгляді сучасних можливостей організаційних

форм і видів психологічної допомоги різним категоріям людей, які пережили стрес, горе, втрату, насильство, ситуацію суїцидного ризику, депресивні стани тощо. Для надання кваліфікованої допомоги необхідно знати специфіку переживань людиною травматичної події. Переживши будь-яку травматичну ситуацію, людина виконує величезну внутрішню роботу, яка спрямована на переоцінку самої себе, свого минулого, перебудову звичних раніше форм поведінки, поглядів щодо майбутнього. Враховуючи означене, всі методи та техніки психологічної допомоги залежать від багатьох факторів як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру: індивідуально-психологічних особливостей, життєвого досвіду, стану особистості, віку, часу, що пройшов з моменту травматичної події, і багато чого іншого [1; 3; 4].

На особливе ставлення заслуговує робота психолога з клієнтами, які мають психотравмуючий досвід. Завдання виявлення, оцінки та подолання наслідків такого досвіду можуть постати перед будь-яким психологом незалежно від місця і форми його роботи. При цьому надання допомоги клієнтам, які перебувають у гострому стані, є не найскладнішим завданням, адже в цьому випадку на допомогу можуть прийти спеціалісти і медичних закладів. Набагато серйознішою є проблема виявлення і купірування віддалених наслідків травматизації. Давня травма, яка пустила свої глибокі коріння, іноді вимірюється роками, але багато клієнтів не пов'язують з нею своїх теперішніх труднощів [2; 5].

Як бачимо, надання психологічної допомоги особистості у розв'язанні гострих життєвих проблем завжди висуває вимоги до специфічних професійних компетентностей психолога. Останні можна набути і вдосконалити в рамках навчальних програм освітнього процесу. Зокрема, вивчення курсу «Психологічне консультування в реабілітаційному процесі» сприятиме формуванню у студентів цілісного уявлення про специфіку надання психологічної допомоги особистості шляхом психологічного консультування у розв'язанні гострих життєвих проблем.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Психосоціальна допомога в роботі з кризовою особистістю : навчальний посібник / наук. ред. Л. М. Вольнова. Київ. 2012. 275 с.
2. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко. Київ : ТОВ «Видавництво «Логос». 207 с.
3. Психологія життєвих криз особистості : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / І. О. Черезова. Бердянськ, БДПУ, 2016. 193 с.
4. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 2. Київ, 2018. 240 с.



5. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 428 с.

6. Хомич Г. О., Ткач Р. М. Основи психологічного консультування: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2004. 152 с.

## **СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Драгомирецкая О. А.**

старший преподаватель кафедры языковой подготовки  
центра подготовки специалистов для зарубежных стран

*Одесская государственная академия  
строительства и архитектуры  
г. Одесса, Украина*

### **ПЛАТФОРМА COURSERA КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

В век стремительного развития компьютерных технологий преподавателю высшей школы необходимо постоянно совершенствовать собственные профессиональные навыки, следить за образовательными трендами и новинками, искать и осваивать наиболее актуальные методы работы со студентами. Одним из способов саморазвития преподавателя является неформальное образование на платформах с открытым доступом к курсам ведущих университетов мира, так например, Coursera, edX, Mooc, Mooc fun, Открытое образование и другие. Исследователи Улитко В.В. [5], Макаровский А.М., Самсонова Н.Е. [2], Иванова И.В. [1] анализировали способы и особенности различных видов неформального образования.

Одним из видов неформального образования является платформа Coursera, оценка положительных и отрицательных аспектов одного из курсов данной платформы является целью данного исследования.

Образование на данной платформе структурировано по неделям и по модулям, что способствует обучению самодисциплине и неукоснительному соблюдению графика выполнения работ. Содержание модулей подается на платформе в виде видеолекций, которые сопровождаются текстом, содержащим все реплики людей на видео, что является очень удобным для тех, кто владеет языком не на достаточном уровне, чтобы воспринять информацию только устно, они имеют возможность следить за речью с помощью выделяемых цветом фраз. Каждый университет разрабатывает курс по-разному. Курс может занимать 10 часов времени обучающегося, а может занимать 50 часов или несколько месяцев, и даже иногда полгода. Многие курсы разработаны на английском языке и требуют знания языка на высоком уровне.

Рассмотрим особенности курса «Learning to teach online» от Сиднейского университета. Этот курс рассчитан на 5 недель. В каждой

неделе содержится примерно 5 модулей. Модули состоят из видеолекций, представленных на английском языке. Данный курс содержит два обязательных задания, которые необходимо выполнить в срок и отправить на проверку другим участникам курса. В курсе содержится специальный раздел, посвященный процессу оценивания работы, в котором прописаны четкие критерии, однако, субъективный фактор все равно присутствует.

Отрицательным моментом, на наш взгляд, является то, что проверку и оценку заданию дают однокурсники, а не преподаватели курса, поэтому проверка производится в то время, когда кто-нибудь из курса решает это сделать и качество проверки зависит от знания изучаемого предмета самим проверяющим студентом. К тому же, если у проверяющего мало времени для того, чтобы осуществить проверку и оценивание задания другого студента курса, он может отнестись к оцениванию халатно. Так как оценка за прохождение курса выставляется исходя из оценок, данных сокурсниками, она может не соответствовать реальности. В связи с этим представляется необходимым ввести в данный курс обязательный контроль проверки выполнения заданий со стороны преподавателя.

Таким образом, на примере данного курса на платформе Coursera можно сделать вывод, что неформальное образование позволяет быстро получить новую информацию по специальности, пройти курс повышения квалификации, не выходя из дома, что делает его более доступным и удобным для самообразования преподавателей. Однако, существуют сложности оценивания курса, лимит времени прохождения курса, необходимость владения иностранным языком на достаточном уровне для того, чтобы суметь воспринять информацию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова И.В. Неформальное образование инвестиции в человеческий капитал // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 390.
2. Макарский А.М., Самсонова Н.Е., Неформальное образование: современный контекст. Информационно-методический журнал 01/29/2019 <https://prodod.moscow/archives/11172>
3. <https://www.coursera.org/>
4. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – [Электронный ресурс]. – URL: [http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptiya\\_razvitiya\\_nepneryvnogo\\_obrazovaniya\\_vzroslyh.docx.pdf](http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptiya_razvitiya_nepneryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf) (дата обращения: 12.07.2018).
5. Улитко В.В. Неформальное образование учителя как условие достижения профессионального акме. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 1(26) С. 265–269. DOI: 10.26140/anip-2019-0801-0066

**Карайван Х. І.**  
студентка ІІІ курсу педагогічного факультету  
**Банкул Л. Д.**  
доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтва  
*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*  
*м. Ізмаїл, Одеська область, Україна*

## **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Творчі здібності особистості – це синтез її властивостей і рис характеру, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-творчої діяльності і які обумовлюють рівень результативності цієї діяльності [1, с. 10]. Творчі здібності самі по собі не гарантують творчих здобутків. Для цього потрібен «двигун», який запустив би в роботу механізм мислення, тобто потрібна «мотиваційна основа».

Актуалізація дослідження проблеми творчого розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів зумовлена потребою у зростанні творчих ресурсів дитини в умовах глобалізації суспільства, необхідністю покращення творчої активності в усіх сферах діяльності у зв'язку з прискоренням духовного виробництва в суспільстві.

Раніше проблема розвитку не виділялася як завдання педагогіки. Це поняття більше відносилось до фізіології і психології, ніж до педагогіки. Але в даний час ситуація кардинально змінилася. Цілеспрямований розвиток стає одним із основних завдань навчання, найважливішою проблемою його теорії і практики. Йдеться про навчання, при якому учні навчаються раціональним прийомам застосування знань на практиці. Людина, яка мала в дитинстві або у підлітковому віці навіть невеликий досвід пошуково-творчої діяльності, має більш гнучке та вільне мислення, здатність приймати нестандартні рішення та швидко адаптуватися в постійно мінливих життєвих ситуаціях.

До проблеми розвитку творчих здібностей особистості зверталися відомі вчені, педагоги та науковці нашої країни та країн зарубіжжя: В. Барко, І. Матюша, С. Соловейчик, П. Тронько, А. Тютюнников, В. Чорноус та ін. Питання формування творчої особистості та принципи творчої активності учнів досліджували: П. Авачов, В. Андреев, Д. Зербін, Т. Ільїна, О. Матюшкін, В. Моляко, Г. Полякова, В. Рибалка, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.

Шкільна програма націонале вчителя на виховання у школярів музичної культури, як частини їх загальної духовної культури. При такій постановці мети музичного виховання особливо важливо володіти мистецтвом своєї професії. Сучасний досвід ведення уроку в школі

переконливо показує, що вчитель може бути істинним творцем тільки тоді, коли щохвилини пов'язує нерозривною ниткою зігране, проспіване або висловлене зі своїм внутрішнім світом та життєвим досвідом. Будь-яка художньо-педагогічна задача, ідея уроку повинна бути органічною для вчителя, глибоко їм пережита і, найголовніше, ототожнена зі своїм «я». Цей процес складний, але лише його наявність перетворює урок на справжню правду мистецтва [2, с. 205].

Підтримуємо, що для уроку музичного мистецтва психологічна, технічна, інтелектуальна, професійна підготовка недостатні без емоційної складової. Співвідношення зовнішнього і внутрішнього в мистецтві ведення уроку може успішно вирішуватися через формування у вчителя акторської майстерності. В учнях важливо сформувати і розвинути відчуття ідеї, але для цього необхідно вплинути на їхні почуття. Акторська майстерність в цьому співвідношенні має потужні можливості. Необхідно глибше осмислити метод К. Станіславського і застосовувати його у процесі формування педагогічної майстерності вчителя музики. Корисним може бути один із прийомів, який отримав назву «прийом ототожнення», тобто злиття свого «я» з образом, думкою, яку необхідно розкрити у музичному творі. Цей прийом передбачає не тільки величезну попередню роботу над музичним твором (знання епохи, історії створення, художнього контексту), але і природне «проживання» педагогом художнього образу цього твору. Тільки тоді можливо щире спілкування між дітьми і вчителем. Творити, за визначенням К. Станіславського, означає: «пристрасно, стрімко, інтенсивно і виправдано йти до своєї мети» – досягнення та розкриття художнього образу твору [3, с. 12].

Для вчителя музичного мистецтва надзвичайно важливо вміти бути виразним у всіх своїх проявах, вміти знаходити адекватну зовнішню форму вираження пережитих почуттів та емоцій. Тому педагогу необхідно навчитися не боятися визначати словами, виразними рухами, мімікою те, що важко зрозуміти й усвідомити в творі мистецтва, тобто її красу [4, с. 67].

Для школярів урок музики повинен бути цілісним, об'єднуючим всі складові в єдине ціле: – музику, музичне мистецтво. Творчий учитель має нестандартно інноваційні підходити до проведення уроку. Але відсутність стандартів не означає відсутність системи.

Перед учителем музики стоїть непросте завдання: об'єднати всі елементи, з яких складається урок, підпорядкувати їх основній темі уроку, семестру, року, всього шкільного курсу, щоб не загубити при цьому логіку розвитку. Дати знання, розвинути навички та вміння – не самоціль. Набагато важливіше – пробудити інтерес до пізнання.

Виховання творчих здібностей школярів є однією з найважливіших завдань сучасної музичної педагогіки.

Тільки самостійна творчість дітей на уроці розбудить їх творчі здібності. Необхідно приділяти увагу видам діяльності, що розвивають саме творчі нахили і здібності в учнях. На уроках потрібно прагнути разом зі слуханням музики і вокально-хоровим виконанням приділяти значне місце пластичному інтонуванню, імпровізації, інструментальному музикуванню, драматизації тощо. Уміння чути музику вчитель повинен виховувати в дітях з самого початку шкільних занять музикою. Вчитися чути музику учні повинні безперервно протягом усього уроку: і під час співу, і під час гри на інструментах.

Слід враховувати той факт, що творчість дітей ґрунтується на яскравих музичних враженнях. Слухаючи музику, дитина завжди чує не тільки те, що закладено в ній композитором, а й те, що під впливом музики народжується в душі, свідомості. Ось чому для творчого розвитку дітей, граючи їм програмну музику, краще не повідомляти заздалегідь її назви, щоб вони спершу визначили характер музики, а вже потім спробували дати їй свою назву, виходячи з того, що ними було почуто і осмислено.

Потрібно неодмінно практикувати письмові роботи, свого роду твори на музичні теми. Бажання висловити свої думки і почуття не може з'явитися в учнів, якщо немає інтересу до уроку і до музики взагалі. Учитель повинен створити атмосферу довіри, доброзичливості за допомогою бесіди і дискусії.

Важливо, щоб у творчому музикуванні (співі, грі на інструментах, диригуванні, пластичному і мовному інтонуванні тощо) дитина «проживала» свій настрій в музиці, а не виконувала технічне завдання вчителя. Мудрість творчості полягає в тому, що не треба «квипити» почуття думкою, треба довіритися несвідомій області душі дитини. Поступово накопичуючи свої враження та музично-слухові уявлення, дитина «розквітає» в своїх творчих проявах, розкриваючи приховані творчі здібності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Зверева І., Безпалько О., Марченко С. Соціальна робота в Україні. Київ: Науковий світ, 2003. 233 с.
2. Апраксіна О. Методика музичного виховання у школі М, 1998. 345 с.
3. Александровська Г. Розвиток творчих здібностей учнів. Київ: Таврійський вісник освіти, 2014. 65 с.
4. Кабалевський Д. Виховання розуму і серця М, 1999. 368 с.

**Кочкурова О. В.**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології

*Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

*м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

## **ТРЕНІНГ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

Одним із шляхів модернізації освітньої системи України постає упровадження в навчальний процес закладів вищої освіти інноваційних педагогічних технологій і методів. Інновації (італ. *innovazione* – новизна, нововведення) – нові форми організації діяльності і управління, нові види технологій, які охоплюють різні сфери життєдіяльності людства.

Особливо цінним у структурі особистості майбутнього педагога стає розвиток його професійної ідентичності, яка тісно пов'язана із питаннями професійного самовизначення та особистісного розвитку. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлюється необхідністю впровадження тренінгів у процес професійної підготовки майбутніх педагогів, втілення елементів тренінгу для закріплення базових професійних знань, вмінь та навичок, застосування різновидів тренінгу для розвитку у студентів професійної ідентичності.

Аналізуючи поняття соціально-психологічного тренінгу, зустрічаємо такі його трактування: «галузь практичної психології, яка орієнтується на використання активних методів групової психологічної роботи з метою розвитку компетентності у спілкуванні» [1]; «засіб впливу, спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь та досвіду в сфері міжособистісного спілкування», «засіб розвитку компетентності у спілкуванні» [4]. Серед провідних завдань соціально-психологічного тренінгу варто виокремити оволодіння системою психологічних знань; зростання самопізнання учасників; розвиток окремих якостей, особливостей; підвищення здатності учасників до позитивного самоставлення до себе та життя; зменшення негативних тенденцій; навчання тому, як навчатися, тобто розвиток здібностей індивіда аналізувати свою міжособистісну поведінку з метою допомоги собі та іншим у досягненні більш ефективних міжособистісних взаємин; пошук ефективних шляхів вирішення проблемних ситуацій тощо.

І. Дружиніна [1] підкреслює, що розвиток професійної ідентичності студентів може здійснюватися під час навчально-виховного процесу шляхом активного засвоєння провідних професійних позицій у кон-

тексті особистісного зростання. Притому дослідниця вважає доцільним використання активних методів і прийомів навчання, спрямованих на оптимізацію процесу підготовки майбутніх фахівців через активізацію самопізнання, їх професійного самовизначення, усвідомлення реальності життєвих планів тощо. Найбільш ефективними методами навчання дослідниця вважає активні методи групової діяльності, а саме – соціально-психологічний тренінг.

Як зазначає І. Дружиніна [1], мета активних методів полягає у тому, що вони, даючи можливість включитись у ситуації професійної діяльності, сприяють розвитку провідних компонентів професійної ідентичності – когнітивного, емоційно-оцінного і поведінкового, – а також спонукають до залучення мисленневих процесів для аналізу прототипу професійної діяльності, проєктування образу професійного майбутнього, удосконалюють інтерактивну і перцептивну сторони спілкування, сприяють осмисленню власної професійної позиції, формуванню адекватного Я-образу та подоланню кризових тенденцій у розвитку ідентичності.

Формування професійної ідентичності, як зазначає Л. Шнейдер [4], може відбуватися у двох формах: тренінгу та практико-орієнтованого курсу навчання. Тренінг професійної ідентичності дослідниця розглядає як активний засіб особистісно-позиційного навчання.

На думку О. Емельянової [2], формуючи професійну ідентичність самостійно чи за допомогою групових тренінгів, працівник корегує власний стиль роботи, починає усвідомлювати професійні можливості, вчиться будувати власну кар'єру.

Таким чином, удосконалення сучасної системи вищої освіти вимагає впровадження нових методів, прийомів та технологій навчання. Особливо гостро це питання стосується підготовки майбутніх педагогів, оскільки сучасна соціальна ситуація вимагає від майбутніх учителів високої мобільності, творчого підходу до виконання своїх професійних обов'язків, високого рівня професіоналізму. Тому саме формування професійної ідентичності майбутніх педагогів засобами тренінгу є необхідною складовою професійного розвитку, самореалізації особистості, становлення професіонала та кар'єрного зростання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дружиніна І.А. Місце професійної ідентичності та ідентифікації у професійному просторі практичного психолога. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Харків: ХНПУ, 2010. Вип. 37. С. 99–108.

2. Емельянова О.Я. Формирование профессиональной идентичности с целью адаптации работника к деятельности по специальности.



Вестник Воронежского государственного университета. Серия: экономика и управление. 2005. № 2. С. 153–156.

3. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 600 с.

4. Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 208 с.

## СЕКЦІЯ 4. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Коваль Д. С.**

здобувач,

викладач кафедри філософії та суспільних наук

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

*м. Умань, Черкаська область, Україна*

### **ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ ТА ПРАВОЗНАВСТВА: АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ**

Фахова підготовка майбутніх учителів історії та правознавства включає теоретичну і практичну складові, які відповідно визначаються за такими характеристиками: теоретична – засвоєння спеціальних і професійних понять, вміння встановлювати зв'язок між явищами, вміння аргументувати і обґрунтувати теоретичні положення, застосовувати їх в практичній діяльності; практична – мета, мотив, відповідна діяльність, предмет, на який орієнтована ця діяльність, засоби, за допомогою яких реалізується мета.

З цих позицій постає питання формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства.

Правова культура майбутніх учителів історії та правознавства формується стилем життєдіяльності, одночасно припускаючи постійне кумулятивне і суперечливе становлення, зміну, виникнення нових змістових структур. З цих позицій проблема формування правової культури майбутнього вчителя історії та правознавства має кілька аспектів: філософський, соціально-психологічний, конкретно-соціологічний, приватно-науковий, а також педагогічний. Звідси формування культури майбутнього фахівця розглядається як багатоаспектна поліфонічна проблема, що має актуальне соціальне, наукове і педагогічне значення.

Отже, формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства опосередковується всією складністю і динамічністю мінливої соціокультурної ситуації, оскільки культура особистості являє собою процес накопичення знань, досвіду та якісної реалізації їх в діяльності і поведінці.

За цією ж логікою формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства є цілеспрямованим освоєнням комплексу правових знань, норм права, що регулюють поведінку і сферу професійної діяльності; формування правового мислення, правових цінностей і орієнтацій, мотивів і потреб в правових знаннях.

Якщо розглядати поняття «формування» як процес становлення особистості людини в результаті об'єктивного впливу спадковості, навчання, сім'ї, середовища, цілеспрямованого виховання і власної активності особистості (на відміну від виховання в процесі формування враховується і стихійний вплив), а формування особистості як процес розвитку і становлення особистості під впливом зовнішніх впливів виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості або будь-яких її сторін, якостей під впливом виховання і навчання; процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин, то стає очевидним, що поняття «формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства» має характеризуватися через розвиток особистості.

На це вказує О. Соколова та визначає процес формування особистості через розвиток. Під розвитком пропонує розуміти взаємопов'язаний процес кількісних і якісних змін, які відбуваються в анатомо-фізіологічній будові людини, у вдосконаленні її нервової системи і психіки, а також її пізнавальної і творчої діяльності, в збагаченні її світогляду, моральності – суспільно-політичних поглядів і переконань. Формування виступає як результат розвитку особистості і позначає її становлення, набуття сукупності стійких властивостей і якостей [4, с. 31].

С. Гурін вважає, що розвиток правової культури майбутнього вчителя як частини його професійної підготовки проявляється в його підготовленості до сприйняття приписів нормативно-правових актів держави, розвитку системи правових знань, умінь і навичок, правового досвіду і діяльності з правової самоосвіти, а також в сформованості системи ціннісно-правових орієнтації особистості [3, с. 60].

Як видно з наведених визначень, формування особистості – складне, структурне, інтегральне, комплексне явище, що включає зовнішній вплив навчання студентів, їх індивідуальний психологічний склад, соціальне середовище освітнього закладу. Ці структурні компоненти формування особистості і мають вирішальний вплив на процес становлення, розвитку і саморозвитку їх особистісних властивостей і якостей.

Процес формування можна розглядати і через поняття «становлення». Категорія становлення органічно пов'язана з діалектичним поглядом на світ: в її основі лежить погляд на будь-яку річ, явище як на єдність протилежностей [4, с. 33].

Становлення правової культури – відображення потреби суспільства в утвердженні оптимального балансу функціонування держави, суспільства, особистості.

Основними напрямками в організації процесу становлення правової культури майбутніх учителів історії та правознавства виступають: оцінка динаміки формування правової культури особистості засобами соціаль-

но-педагогічної діагностики, оцінки якості знань з дисциплін і здійснення адекватної педагогічної корекції, виходячи із завдань системно-цілісного розвитку їх правової культури. Одночасно, викладач оцінює ефективність навчально-пізнавальної діяльності та організує творчі, діалогові та ціннісно-пізнавальні взаємодії між її суб'єктами в умовах різних форм навчальної роботи.

Класичною виступає теза, яка свідчить, що правова культура сформована там, де є розвинена правова держава, соціально активне громадянське суспільство, ефективно діючий механізм поділу влади на законодавчу, виконавчу і судову, демократичні традиції суспільного життя, зріла правосвідомість і глибока правова ідеологія тощо [1, с. 14].

Е. Болотова розглядаючи проблему формування морально-правової культури учасників освітнього процесу, показує роль взаємодії педагогіки і юриспруденції при створенні, формулюванні правил, вимог поведінки педагога. Педагогіка, на думку дослідниці, при розробці моральних норм відштовхується від правових, а юриспруденція від моральних до правових норм [2, с. 164].

Отже, під формуванням правової культури майбутніх учителів історії та правознавства розумітимемо процес набуття правових знань, умінь і навичок, ціннісно-правових орієнтації, а також соціально-правової активності і цивільно-правових якостей студентів, які сприяють професійній діяльності у ході виконання професійних функцій з метою самореалізації та досягнення життєвого успіху на основі оволодіння соціально відповідальними способами вирішення особистих, цивільно-правових і професійних завдань.

У процесі формування правової культури майбутніх учителів історії та правознавства вплив на їх особистість виявляється шляхом перенесення змісту одержуваної інформації в систему внутрішніх властивостей і якостей. Реалізація процесу формування правової культури передбачає взаємодію і взаємопереходи між різними дидактичними прийомами, створення ситуативних умов, що забезпечують результативність педагогічного впливу на студентів, рівень їх розвитку та індивідуальні властивості. В результаті прийняття студентами завдання формування правової культури відбувається розвиток відповідних характеристик особистості, на основі яких в поведінці особистості складається новий рівень соціальних і індивідуальних проявів. Загальнопрофесійне розвивається в індивідуальне. Критерієм професійного розвитку особистості педагога є рівень сформованості професійно значущих якостей.

Отже, рівень сформованості у педагога правової культури корелює з рівнем його професійної діяльності і відображає міру оволодіння цією

діяльністю. Проте не можна забувати і про невіддільний професійний розвиток вчителя від особистісного.

У психологічному плані формування правової культури означає дотримання принципу детермінізму: зовнішні причини діють через внутрішні умови. Серед внутрішніх умов виступає минулий досвід, вид і рівень мотивації, система відносин особистості, способи діяльності тощо. Інтегральним проявом цих факторів може служити рівень активності суб'єкта формування правової культури.

В основі формування правової культури повинна лежати схема «пізнав шляхом пошуку разом з викладачем і товаришами – усвідомив – запам'ятав – здатний оформити свою думку словами – вмію застосувати отримані знання в житті» [3, с. 35].

Для того, щоб сформувалася правова культура, право повинно перейти в ціннісні установки, отримати емоційне забарвлення, закріпитися в навичках нормативно-правової поведінки, стати внутрішнім переконанням, набути сенсу для особистості.

Тільки вчитель зі сформованою правовою культурою зможе створити виховне і освітнє середовище, відповідне нормам моралі і рівню розвитку суспільства, здійснити процес синхронізації актуальних потреб суспільства і рівня сформованості громадянськості молодого покоління.

Отже, майбутній вчитель історії та правознавства стає здатний не тільки до оволодіння правовою культурою в період фахової підготовки, а й до подальшого особистісного саморозвитку, що надає особистісного сенсу і перспективам його професійної діяльності, спрямованої на правове виховання учня.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Батайкин В. П. Правовая культура в условиях социальной модернизации России (социально-философский анализ): дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Москва, 2006. 176 с.
2. Болотова Е. Л. Система непрерывной правовой подготовки педагогических кадров : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Москва, 2007. 395 с.
3. Гурин С. В. Формирование правовой компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Мурманск, 2004. 147 с.
4. Соколова О. А. Формирование гражданственности и правовой культуры студентов в образовательном процессе вузов социокультурной сферы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2011. 216 с.

**Маленюк Т. В.**

кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,  
доцент кафедри теорії та методики  
олімпійського і професійного спорту

**Солдатенко В. А.**

магістрант кафедри теорії та методики  
олімпійського і професійного спорту

*Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка  
м. Кропивницький, Кіровоградська область, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФІЗИЧНОГО ТА БІОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ЮНИХ ЛЕГКОАТЛЕТОК 13-14 РОКІВ**

Постановка проблеми. З метою підвищення ефективності системи підготовки юних спортсменів необхідно враховувати вікові анатомо-фізіологічні особливості, що притаманні окремим етапам розвитку організму дітей [1; 2; 4].

У спортивній практиці й педагогіці зазначено, що діти 11-14 років відносяться до середнього шкільного віку [4, с. 155]. Для оцінки їх фізичного розвитку важливим є зіставлення паспортного і біологічного віку, оскільки для кожного організму характерні індивідуальні темпи розвитку [3, с. 39]. Розходження паспортного і біологічного віку найбільш виражене саме у підлітковому віці. Різниця у швидкості розвитку однолітків може становити до 4 років. Якщо дозувати фізичне навантаження, виходячи з можливостей дітей одного паспортного віку, то акселерати недоотримують дози навантаження, а ретарданти, навпаки, отримують навантаження, що перевищує можливості їх організму [1].

Перевага дітей з посиленням фізичним і статевим розвитком над однолітками за рядом морфо-функціональних показників часто буває тимчасовою, але вона створює ілюзію їх спортивної обдарованості, що проявляється у високих показниках фізичної підготовленості. Тренери роблять ставку на таких спортсменів, а вони після тимчасових успіхів зупиняються у спортивному рості, а ті, хто спочатку відставав, починають обганяти їх. Тому питання біологічного і фізичного розвитку дітей підліткового віку є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найстійкішим показником фізичного розвитку є довжина тіла. У дітей підліткового віку спостерігається інтенсивний ріст тіла і збільшення усіх його розмірів. У хлопчиків 13-14 років довжина тіла збільшується за рік на 7-9 см, а у дівчаток 11-12 років – на 7-8 см. Після 14-15 років ріст дівчат сповільнюється, хлопці починають їх випереджати. Форма грудної клітки у

дітей 12-13 років повністю нагадує дорослу, відрізняється лише меншими розмірами (Н. А. Фомін, В. П. Філін, 1972).

На думку науковців (А. Н. Маркосян, 1974; В. П. Філін, 1974), у хлопчиків 13-14 років і у дівчаток 11-12 років спостерігається інтенсивний ріст маси м'язів.

Фахівці відмічають, що разом із збільшенням маси м'язів і об'єму м'язової тканини збільшується сила м'язів. Найінтенсивніше це відбувається у підлітків 13-14 років. Сила м'язів, у свою чергу, суттєво залежить від ступеня статевого дозрівання підлітків. Відмічено відмінності у показниках м'язової сили між хлопчиками і дівчатками. У дівчаток нижчі показники абсолютної і відносної сили [4, с. 170].

Водночас, інтенсивний розвиток м'язової маси і сили у цьому віці не означає, що слід планувати інтенсивну силову підготовку. Значні силові навантаження можуть призвести до травм зон окостеніння, до розвитку остеохондрозу. Нервово-м'язовий апарат підлітків не підготовлений до таких навантажень (В. М. Платонов, М. М. Булатова, 1995).

Науковці [1, с. 52–53; 4, с. 171], зазначають, що саме у підлітковому віці відбувається глибока перебудова ендокринної системи. Спостерігається інтенсивний ріст статевих залоз, підвищується активність щитовидної залози й наднирників, активізується гормональна функція гіпофіза.

На думку Л. В. Волкова [2, с. 119], з боку нервової системи підлітків спостерігається підвищена збудливість і недостатня урівноваженість основних нервових процесів, що стає причиною тимчасових зрушень взаємодії рухових і вегетативних функцій, менш раціональної адаптацією систем дихання і кровообігу до м'язової діяльності.

У дівчаток 12-13 і у хлопчиків 13-14 років спостерігається найбільший приріст об'єму серця. У підлітковому віці серце за своїми структурними показниками стає подібним до серця дорослої людини. У підлітків 13-14 років збільшується абсолютна величина хвилинного об'єму крові, спостерігається найбільший приріст систолічного об'єму крові. Проте, науковці [4, с. 173] зазначають, що система кровообігу підлітків реагує на навантаження менш економно, ніж юнаків, і приходиться у стан максимального напруження при відносно невеликих фізичних навантаженнях.

У період статевого дозрівання темп розвитку дихальної системи найвищий. Підвищується хвилинний об'єм дихання, збільшується життєва ємність легень. Тому у підлітків підвищується здатність до виконання інтенсивних короточасних навантажень й тривалої інтенсивної роботи [1; 2].

Питання біологічного віку дітей підліткового віку досліджували фахівці А. Г. Дембо (1988), Ю. Т. Похолодчук, Н. В. Свечнікова (1987), В. П. Войтенко (1990) та інші. Фахівцями [4] визначені основні критерії, що дають змогу визначити біологічний вік підлітків: 1) зрі-

лість, що оцінюється за ступенем розвитку первинних і вторинних статевих ознак, 2) скелетна зрілість, 3) зубна зрілість.

До первинних статевих ознак належить статеві залози й формування статевих органів. У період статевого дозрівання у підлітків підвищується активність гіпофіза, що призводить до посиленої діяльності надниркових і статевих залоз, посилюється секреція статевих гормонів, що сприяє розвитку вторинних статевих ознак: особливостей тілобудови, тембру голосу, волосся в аксілярних впадинах тощо (А. Г. Хрипкова, М. В. Антропова, Д. А. Фарбер, 1990).

Підлітки, які мають прискорені темпи статевого дозрівання випереджають однолітків за показниками довжини і маси тіла, рівня розвитку рухових здібностей (особливо силових), здатності до засвоєння техніки вправ тощо (Я. М. Коц, 1986).

Мета дослідження – вивчити питання вікових особливостей фізичного та статевого розвитку дітей середнього шкільного віку; визначити біологічний вік юних легкоатлеток 13-14 років.

Результати дослідження. У дослідженні брали участь п'ятнадцять спортсменок 13-14 років, котрі тренуються у гуртку з легкої атлетики опорного навчального закладу «Дмитрівської загальноосвітньої школи I-III ступенів імені Т. Г. Шевченка» Дмитрівської сільської ради Знамянського району Кіровоградської області. Легкоатлетки спеціалізуються у бігу на 100 м і бігу з бар'єрами на 100 м. На момент обстеження мають досвід спортивної підготовки 3-4 роки і спортивну кваліфікацію – III та II юнацький розряд з легкої атлетики.

У ході нашого дослідження біологічний вік легкоатлеток, ми визначали за результатами педагогічного спостереження за рівнем розвитку волосся в аксілярній впадині та розвитком молочних залоз. Крім того, проводили опитування спортсменок, стосовно часу настання першої менструації.

Аналізуючи дані спостереження, ми орієнтувалися на стадії розвитку вторинних статевих ознак, розкриті Л. В. Волковим [1; 2]. Також брали до уваги статистичні дані: до 14 років відбувається пубертатне набухання сосків і з'являється волосся в аксілярних впадинах; перша менструація (менархе) спостерігається у дівчат після 13 років (у дівчат, які проживають у сільській місцевості, на 6-10 місяців пізніше, у порівнянні з міськими) [1; 2; 4]. Легкоатлетки, які приймали участь в експерименті, якраз проживають у сільській місцевості.

Тому за результатами опитування і спостереження виявлено, що у дванадцяти спортсменок паспортний і біологічний вік співпадають, у двох легкоатлеток біологічний розвиток випереджає паспортний вік (акселерати) і у однієї дівчини паспортний вік випереджає біологічний (ретарданти).



Висновки. Аналіз літературних джерел показав, що у середньому шкільному віці відбувається активний процес росту і розвитку анатомо-фізіологічних систем організму дітей. Крім того, біологічний розвиток дітей одного паспортного віку може суттєво відрізнятись. Результати нашого дослідження показали, що у гуртку з легкої атлетики серед дівчат 13-14 років зустрічаються спортсменки у яких паспортний і біологічний вік співпадають, акселерати і ретарданти. Тому у процесі спортивної підготовки важливо враховувати не лише паспортний, але і біологічний вік підлітків.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Волков Л. В. Основи спортивної підготовки дітей та підлітків : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1993. 152 с.
2. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта : учебник. Киев : Олимпийская литература, 2002. 294 с.
3. Маленюк Т. В. Оцінка індивідуальних можливостей моторно обдарованих хлопчиків 10-13 років : дис. ... канд. наук з фіз. вих. та спорту : 24.00.02 / КДПУ ім. В. Винниченка. 2001. 221 с.
4. Савка В. Г., Радько М. М., Воробйов О. О., Марценяк І. В., Бабюк А. В. Спортивна морфологія : навч. посіб. Чернівці : Книги – XXI, 2007. 196 с.

**Мулик К. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри західних і східних мов та методики їх навчання

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

## **ПРИНЦИПИ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

З огляду на сучасні методологічні засади вважаємо за доцільне виокремити основні принципи у межах дослідження інтегрованого навчання професійно-спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у закладах вищої освіти.

Дотримуючись думки науковців (В. Лозова, О. Глузаман та ін.) що у освітньо-виховному процесі необхідно дотримуватись загально-

дидактичних та специфічних для вищої школи принципів навчання, було видокремлено такі педагогічні принципи: принцип теоретично-наукової обґрунтованості; принцип професійного спрямування освіти; принцип інтегрованого навчання; принцип свідомості.

Принцип теоретично-наукової обґрунтованості полягає у необхідності опису, пояснення та передбачуваності подій та явищ та проявляється у можливості передбачення подій та їхніх наслідків і на цій основі використання результатів досліджень.

Принцип професійного спрямування освіти включає в себе комплекс науково обґрунтовану систему форм, методів та засобів впливу на студента з метою оптимізації його професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик та потреб ринку праці. Він спрямован на досягнення збалансованості між професійними інтересами і можливостями майбутнього фахівця та потребами суспільства в конкретному виді професійної діяльності.

Принцип інтегрованого навчання англійської мови ефективно застосовується не лише на рівні зв'язків з іншими предметами, а і в межах самої дисципліни. Важливим аспектом для розгляду є інтеграція різних видів мовленнєвої діяльності. З метою навчання вміння, які необхідні для іншомовного спілкування в майбутній професійній діяльності слід активно залучати метод взаємопов'язаного навчання говоріння, письма, читання та аудіювання. Завдяки цьому методу студенти привчаються одночасно сприймати іншомовний матеріал, розуміти його та реагувати відповідним чином.

Сформованість іншомовних умінь та навичок, отриманих в ході інтегрованого навчання, визначається здатністю розуміти весь обсяг професійної лексики та зіставляти ці поняття з українськими еквівалентами; вміння застосовувати знання зі спеціальності для вирішення лінгвістичних завдань на рівні слова, словосполучення, речення та тексту; вільно вживати загальнолітературну лексику в професійному контексті з метою викладення своїх думок в міжкультурному спілкуванні.

Принцип свідомості передбачає цілеспрямований відбір навчального матеріалу, який забезпечує розвиток пізнавальних здібностей студентів. Принцип свідомості реалізується також в процесі усвідомлення правил виконання дії до її автоматизованого виконання. В узагальненому вигляді цей принцип означає, що навчання проходить успішніше, якщо студент добре розуміє зміст того, що вчить, а не повторює новий матеріал механічно. Свідомість відіграє важливу роль в оволодінні фаховою дисципліною та дає змогу підвищити рівень навчання професійно-орієнтованої англійської мови.

До спеціальних принципів інтегрованого навчання професійно-орієнтованої англійської мови в рамках дослідження відносимо: принцип апроксимації; моніторингу успішності студентів; регулярного аналізу актуальності та відповідності освітніх програм загальноєвро-

пейським рекомендаціям щодо забезпечення якості вищої освіти і вимогам ринку праці.

Принцип апроксимації (від англ. Слова «approximate» – приблизний) означає, що іншомовне мовлення студентів може містити незначні помилки, оскільки носії мови також часто порушують норми мовлення, однак це не заважає взаєморозумінню комунікантів. У зв'язку з цим при оцінюванні іншомовної мовленнєвої діяльності студентів викладач має право ігнорувати ті фонетичні, граматичні, лексичні помилки, які не впливають на сенс висловлювання і не перешкоджають розумінню. Терпимість викладача до помилок знімає мовні бар'єри, підвищує їх мовленнєву активність і робить іншомовне спілкування більш розкутим [8].

Принцип моніторингу успішності студентів передбачає послідовне використання оприлюднених критеріїв, правил і процедур. Оцінювання студентів – це один з найважливіших елементів вищої освіти. Результати оцінювання мають значний вплив на майбутню кар'єру студентів. Тому важливо, щоб оцінювання завжди проводилося професійно, і при цьому бралися до уваги існуючі знання про процеси тестування та екзаменаційні процеси. Оцінювання також дає важливу інформацію навчальним закладам про ефективність викладання та підтримки студентів [17].

Довіра до вищої освіти з боку студентів підтримується завдяки ефективній діяльності із забезпечення якості освіти, яка гарантує ретельність у розробці освітніх програм, регулярність моніторингу і періодичність перегляду цих програм, забезпечуючи тим самим їхню актуальність та попит на них. Передбачається, що забезпечення якості програм включатиме розробку й публікацію чітко сформульованих очікуваних навчальних результатів; моніторинг успішності та досягнень студентів; регулярний періодичний перегляд освітніх програм; регулярне спілкування з представниками ринку праці.

Визначені загальні та специфічні педагогічні принципи відтворюють методологічні закономірності процесу інтегрованого навчання професійно-орієнтованої англійської мови майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки та регулюють співпрацю викладача і студента.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти [Текст] / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Державний стандарт вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf>
3. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – С. 188–189.

**Нестуля О. О.**

доктор історичних наук, професор, ректор

**Нестуля С. І.**

доктор педагогічних наук, доцент

**Кононец Н. В.**

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри економічної кібернетики,  
бізнес-економіки та інформаційних систем

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

**ПРОЄКТНИЙ ПІДХІД (PROJECT-BASED LEARNING)  
ДО ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ЛІДЕРСТВА» ДЛЯ  
МАГІСТРАНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 011 ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ  
НАУКИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Дисципліна «Основи лідерства» є обов'язковою для професійної підготовки магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, відтак, розробка дидактичного інструментарію для її ефективного викладання в умовах дистанційного навчання у сучасних реаліях є актуальною дидактичною проблемою у вищій школі. Для її вирішення доцільно застосувати проєктний підхід (project-based learning), згідно якого здійснюється орієнтація на використання багатограних проєктів та активних форм навчання як центральної організаційної стратегії навчання магістрантів.

Project-based learning (PBL), як зазначають Д. Кокотсакі, В. Мензіс, А. Вігінс, є студентоцентрованою активною формою навчання, яка характеризується самостійністю студентів, конструктивними дослідженнями, постановкою цілей, співпрацею, спілкуванням та рефлексією в реальній практиці [3]. Основною метою PBL є допомога магістрантам у здобутті більш глибоких змістовних знань, практичних умінь, а також посилення мотивації в умовах віддаленого навчання, почуття прихильності та відповідальності за результати навчальної діяльності [4]. На методологічному підґрунті проєктного підходу, що близький за своєю суттю ідеї зробити процес професійної підготовки магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки й формування у них лідерської компетентності в умовах дистанційного навчання ефективнішим (за рахунок розробки сучасного дидактичного забезпечення, а також чіткості, продуманості дій, їхнього всебічного співвіднесення з поставленими цілями та передбачуваними результатами тощо), вивчення дисципліни «Основи лідерства» розглядаємо як дидактичний проєкт, що базується на науково обґрунтованій, методично забезпеченій, соціально і особистісно вмотивованій організації навчально-наукової

діяльності магістрантів, спрямованої на освоєння цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і педагогічного впливу на особистість магістрантів та їх професійне становлення [1].

Розглядаючи викладання дисципліни «Основи лідерства» як дидактичний проєкт (унікальна діяльність із поєднання теорій лідерства та практики формування лідерської компетентності магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, регламентована встановленими термінами, спрямована на досягнення заздалегідь передбачуваного результату – позитивної динаміки у рівнях сформованості лідерської компетентності, здатності управляти комплексними діями та проєктами, відповідати за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди), вважаємо, що, окрім розроблення сучасного дидактичного забезпечення (дистанційний курс <http://www2.el.puet.edu.ua/izdo/course/view.php?id=781>, електронний посібник [2]), процес вивчення дисципліни слід організувати із дотриманням основних вимог до організації проєктної діяльності магістрантів, складниками якої виокремлюємо:

– окреслення конкретної проблеми, розв’язування якої вимагає знань, дослідницької діяльності, критичного всебічного аналізу та пошуку (висвітлено у навчальній та робочій програмі дисципліни, в анотації до дистанційного курсу – вступ, мета, завдання);

– теоретична, практична, пізнавальна значущість очікуваних результатів (наприклад, активна участь магістрантів у підготовці тренінгів, виступи на науково-практичних конференціях, відвідування онлайн майстер-класів, форумів, вебінарів, участь у конкурсах, участь у профорієнтаційній, виховній роботі, зокрема, у соціальних мережах тощо);

– самостійна пізнавальна діяльність магістрантів (індивідуальна, парна, групова), пошук інформації шляхом використання різноманітних інформаційних ресурсів (висвітлюється у розділі робочої програми «Самостійна робота студентів навчальної дисципліни» та передбачає використання дистанційного курсу, електронного посібника, електронних робочих зошитів «Формування регіонального лідера-управлінця», «Основи лідерства: індивідуальні практичні завдання з курсу»), формування тем для мережевих проєктів та вимог до його виконання й презентації;

– структурування змістового складника проєкту із зазначенням поетапних результатів (відображається у робочому графіці навчальної дисципліни «Основи лідерства» на навчальний рік, тематичному плані навчальної дисципліни з розподілом навчального часу за видами навчальних занять та технологічних картах тематичного плану дисципліни);

– використання системи наукових методів дослідження, яка передбачає певну послідовність дій: визначення об’єкта, предмета, завдань дослідження (на етапі розробки програми дисципліни); окреслення

гіпотези, відбір методів дослідження; збір, систематизація, аналіз інформації; обговорення результатів роботи у колективі магістрантів; підбиття підсумків, оформлення та презентація результатів (наприклад, підсумкова кафедральна інтернет-конференція, форум, круглий стіл за допомогою засобів відеозв'язку тощо); оцінка проекту (педагогічне спостереження, обговорення у колі викладачів випускаючої кафедри результатів рівнів сформованості лідерської компетентності, метод експертних оцінок, педагогічна кваліметрія); висновки, окреслення нових перспективних проблем підвищення ефективності процесу формування лідерської компетентності магістрантів означеної спеціальності та інших програмних результатів навчання згідно освітньої програми (рис. 1).

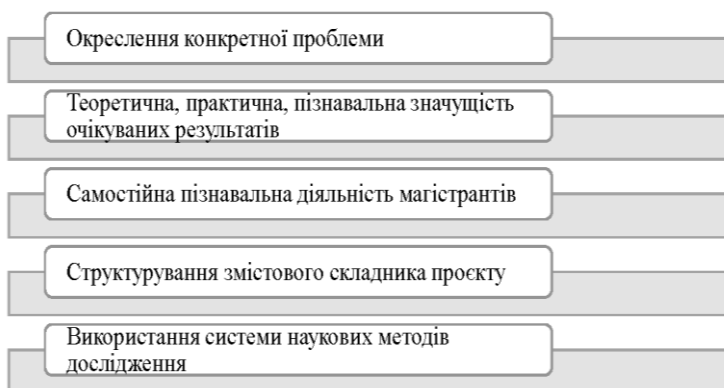


Рис. 1. Основні вимоги до організації проектної діяльності магістрантів

Варто особливо наголосити, що PBL при викладанні дисципліни «Основи лідерства» для магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в умовах дистанційного навчання передбачає розробку, включення і реалізацію низки мережевих проектів різної масштабності, що в своїй сукупності підвищують якість процесу формування лідерської компетентності магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, зокрема, доповнюють процес вивчення дисципліни «Основи лідерства». Засобом їхньої реалізації виступає навчальна взаємодія тандему «викладач-студент» засобами сучасних цифрових технологій, що являє собою одну з ланок у багатовимірній системі взаємодій між усіма учасниками навчального процесу в межах дистанційного освітнього середовища університету, а частково – й поза ним. У результаті такої організованої діяльності створюється сприятливе дидактичне

середовище для дистанційного вивчення дисципліни і прослідковується домінантна дидактична лінія «проекти у проекти» [1].

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців спонукає до висновку, що займаючись навчанням на основі проектів в умовах дистанційної освіти, магістрантам, як правило, слід призначити мережевий проект або серію проектів, які вимагають від них використання різноманітних навичок: дослідження інтернет-ресурсів, написання текстів (тез доповідей на конференції, статей у співавторстві з викладачем), інтерв'ю, співпраця або публічні виступи (в умовах відеоконференцій Zoom чи Google Meet), створення різних робочих продуктів, таких як ґрунтовне вивчення й аналіз науково-методичної літератури та нормативних освітніх документів, наукові дослідження (міні-дослідження, магістерська робота), публічно-освітні пропозиції, мультимедіа-презентації, навчальні відеофільми, сучасні дидактичні матеріали для організації процесу навчання за допомогою інтернет-ресурсів Google, LearningApps, Padlet, WordArt, MindMeister (презентації, ментальні карти, електронні публікації, сайти, блоги, влоги та багато іншого) тощо [5]. На відміну від усталених тестів, домашніх завдань та інших традиційних форм (реферати чи курсові роботи), виконання та завершення мережевого проекту може зайняти кілька тижнів чи місяців, а може навіть розгорнутись упродовж семестру чи року, але це забезпечує кожному студентові вибудовування власної індивідуальної освітньої траєкторії та можливості ефективного навчання в умовах дистанційного освітнього процесу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Нестуля С. І. (2019). Дидактичні засади формування лідерської компетентності майбутніх бакалаврів з менеджменту в освітньому середовищі університету. (дис. ... докт. пед. наук). Полтава. 700 с.
2. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. (2018). Основи лідерства: електронний посібник для самостійної роботи студентів. Полтава : ПУЕТ. 241 с.
3. Kokotsaki D., Menzies V., & Wiggins A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19 (3), 267–277.
4. Han S. Y., Yalvac B., Capraro M. M., Capraro R. M. (2015). In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education* 11 (1), 63–76.
5. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.

**Прибора Т. О.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти  
*Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка  
м. Кропивницький, Україна*

## **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД У ВИХОВАННІ І НАВЧАННІ В ЄЗУЇТСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ**

У єзуїтській педагогіці кінця XVI століття особливе місце відводилося індивідуальному підходу в системі підготовки учнів, який пронизував всю навчально-виховну роботу закладу.

Освітній процес у єзуїтських колегіях ґрунтувався на знанні індивідуальних особливостей учнів, їхніх слабких і сильних сторін, уподобань, інтересів, що було підкріплено *modus Parisien* (Паризьким методом). Відповідно до нього відбувався поділ учнів на класи в залежності від їхніх здібностей та рівня підготовки, переведення до наступного класу за результатами екзаменів, диференціація вчителів, вивчення драматичних творів не лише через їх читання, а й через постановку, що передбачало опанування майстерності декламації, співу і танцю тощо.

Як тільки дитина переступала поріг закладу, одразу визначався її рівень знань і відповідно до нього вона направлялася до навчання у класи граматики. У колегії в Мессіні, наприклад, виділялося 4 класи. Згідно навчальної програми «*De Ratione Studiorum Collegii Messanensis*» до першої групи належали діти, які були зовсім не обізнані в латині; до другої – учні, які починали вчити латинську граматику, але вже вміли читати подумки, до третьої – ті, що вільно могли читати латиною, але їм були необхідні вправлення у граматиці; до четвертої – учні, що вільно говорили і правильно писали латиною та могли читати роботу Т. Донато без спрощень [2, с. 18–20].

Розвитку індивідуальності учнів сприяло виконання великої кількості творчих індивідуальних завдань: написання творів, віршів, панегіриків, привітань до дня народження тощо. Окремим видом письмових робіт тренувального характеру були підсеймики. У них цінувалося самостійність думок автора, неординарність підходів до доведення власної думки [1, с. 45]. У сучасній педагогіці дані ігри відносяться до рольових ігор виховного спрямування

Під час навчання робився акцент на застосуванні методу змагання, який з одного боку розвивав індивідуальне честолюбство учнів, а з іншого – підтримував командний дух. При виконанні завдань у групах оцінювалася результативність не однієї людини, а групи в цілому, що зазначалося у єзуїтських освітніх документах.



Індивідуальних підхід проявлявся не тільки у варіації завдань залежно від підготовки учнів та пори року, а й у введенні додаткових предметів для дітей з привілейованих сімей, що включали фехтування, їзда верхи тощо.

Поряд із вище наведеними положеннями зазначимо, що індивідуальний підхід застосовувався і в позакласній роботі. Проявляти і розвивати творчі здібності допомагала участь у шкільному театрі. До вистав залучалися всі учні групи не залежно від їхніх здібностей. Ролі відбиралися із врахуванням індивідуальних можливостей кожного школяра. Учні виконували головні ролі і грали в масовці, співали, декламували, танцювали. Навіть декорації оформлювалися з допомогою школярів.

Одним з засобів виявлення індивідуальних лідерських якостей, таких як вміння скеровувати діяльність та працювати в команді, керувати часом, приймати рішення, планувати діяльність, установлювати цілі, прагнути до розвитку і росту, було учнівське самоврядування – *magistratus*. До нього залучалися тільки учні, які мали успіхи в навчанні і вирізнялися гарною поведінкою. Хоча при організації учнівського самоврядування єзуїти і врахували досвід представників гуманістичної педагогіки Троцендорфа та І. Штурма, але сутність діяльності учнівських органів відрізнялася.

Щомісячно чи один раз на два місяці учні всіх класів писали роботи, на основі яких і відбувався розподіл посад. Учень, що написав найкращу роботу, ставав цезарем (магістром). Інші кращі учні входили до складу сенату. Частина класу, до якої належав цезар, отримувала функції управлінського апарату на зазначений період і знак перемоги – лавровий вінець, який знаходився в тій частині класу, де вчилася команда цезаря.

До функцій магістрату входило вирішення конфліктів між класами і призначення покарань за незначні провинності.

К. Раумер вважав, що посада магістра в єзуїтських школах розвивала честолюбство. Функції декуріонів в єзуїтських закладах були подібними до Штурмівських. Цензори фактично виконували функції спостерігачів за дітьми, вони сліdkували чи «не бігає якийсь товариш, перед тим, як даний дозвільний знак у дворі, чи не віддаляється він від місця, яке постійно ним займається». Між єзуїтами і посадовцями виникали довірливі стосунки. (тези Барса) [3, с. 338].

Ще однією сферою, де єзуїти практикували надзвичайно виважений індивідуальний підхід, були призначення покарань учнів. Для того, щоб обрати міру і вид покарання, їм пропонувалося не забувати, що через кілька років дитина може змінити соціальний статус і, якщо він буде високим, то тепер вже учителі стануть залежними від неї.

Можемо зробити висновок, що індивідуалізація освітнього процесу була одним з елементів у системі підготовки підростаючого покоління в єзуїтських освітніх закладах. Її завданням був розвиток загальних і, спеціальних здібностей кожного учня і на фоні цього учнів навчали взаємодіями з іншими членами групи. Єзуїтські педагоги розуміли, що високий рівень спеціальних знань ще не гарантує високих досягнень у майбутньому, тому й робили акцент на формування соціальних умінь, чи так званих «soft skills».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Блинова Т. Б. Іезуїти в Беларусі (Іх роль в організації образования и просвещения) / Тамара Борисовна Блинова. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 425 с.

2. Прибора Т. О. Виникнення та становлення єзуїтської колегії в Мессіні // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. – 2020. – № 1. – С. 14–20

3. Прибора Т. О. Застосування методів стимулювання в навчальному процесі єзуїтських колегій XVI–XVIII ст. // 2nd International scientific and practical conference «Eurasian scientific congress» (February 24–25, 2020) Barca Academy Publishing, Barcelona, Spain. 2020. – С. 336–340.

4. Раумер К. Г. История воспитания и учения от возрождения классицизма до нашего времени Ч. 1–2 / под ред. Н. Х. Весселя. – Санкт-Петербург: тип. В. С. Балашева, 1875–1878. – Т. 2 – Ч. 1: От возрождения классицизма до Бэкона. – СПб, 1875. – [4], IV, 3–448 с.

**Ромашенко В. Є.**

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри гуманітарних дисциплін

*Донецький юридичний інститут*

*Міністерства внутрішніх справ України*

*м. Маріуполь, Донецька область, Україна*

## СТРУКТУРА І ЗМІСТ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАВознавців

В умовах переходу до інформаційного суспільства та зміни стандартів освіти виникає необхідність формування у студентів інформаційно-комунікаційної компетентності, це стосується й майбутніх правознавців,

оскільки їх професійна діяльність передбачає безпосереднє спілкування із людьми, наявність ораторського мистецтва, уміння успішно вирішувати нестандартні завдання та ситуації професійної діяльності з безпосереднім використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Інформаційно-комунікаційна компетентність дозволяє юристові бути успішним у сучасному інформаційному суспільстві, реалізувати оптимальні рішення в правовій сфері діяльності, слідкувати за динамічними змінами в законодавчій системі та вдосконалювати свої професійні вміння та навички.

Питанням формування інформаційно-комунікативної компетентності фахівця присвячено наукові праці багатьох вітчизняних і зарубіжних учених, серед яких значне місце посідають роботи Р. Айтбаєва, О. Астаф'єва, Л. Дідух, О. Захарова, Н. Качалова, Г. Клемпа, Н. Клещенко, А. Савченко, О. Соснін, Є. Софінська, В. Сутужко, С. Чурукаєва, О. Шилова, Е. Юдіної та ін. Також існують кілька підходів до формування інформаційно-комунікативної компетентності фахівців різного профілю: компетентнісний підхід (Н. Арутюнова, А. Данилькевич, О. Данильчук, В. Хутмахер та ін.); особистісно-орієнтований (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Зайцева, І. Роберт, О. Шилова та ін.); системний (В. Афанасьєва, І. Блауберг, Е. Юдіна та ін.) та системно-технологічний (В. Байденко, А. Веневцева, Г. Клемп та ін.).

Більшість дослідників (Р.С. Гурін, Н.В. Сороко, О.М. Ванівська, О.А. Подзигун, І.Д. Малицька, Ю.П. Самойленко, Л.І. Морська) зосереджують увагу на інформаційно-комунікаційних технологіях, на формуванні інформаційної культури (О.П. Значенко), наголошують на специфіці роботи з ІКТ правознавця (О. Буряк).

Метою даного дослідження є визначення структури і змісту інформаційно-комунікаційної компетентності студентів юридичного напрямку підготовки, майбутніх юристів.

У контексті нашого дослідження розглянемо широке поняття «інформаційна компетентність», що визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно: «як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в області інноваційних технологій та певного набору особистісних якостей (О.Б. Зайцева); нова грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації людиною, прийняття принципово нових рішень у різних ситуаціях з використанням технологічних засобів» [1].

Отже, інформаційно-комунікаційна компетентність охоплює широке коло питань, що вимагають від майбутнього фахівця відповідних знань, умінь і навичок. Таким чином, у процесі підготовки студентів

юридичного профілю значне місце посідає формування інформаційно-комунікаційної компетентності як структурної складової професійної компетентності майбутнього юриста, чия діяльність у подальшому буде спрямована на розвиток професійних навичок.

Ми дотримуємось позиції провідних дослідників С.О. Сисоєвої [2], І.А. Соколової [3], В.В. Осадчого [4], О.М. Спіріна [5] і визначаємо інформаційно-комунікаційну компетенцію як інтегративну якість особистості, яка відображає особливий тип предметно-специфічних знань та особистих якостей фахівця, що забезпечують аналіз знань, умінь та навичок, спрямованих на вироблення, прогнозування та реалізацію оптимальних рішень у різних сферах: орієнтації в інформаційному просторі, отримання інформації та оперування нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності. Тобто інформаційно-комунікаційна компетентність є інструментом формування компетентної особистості.

Розглянемо зміст інформаційно-комунікаційної компетентності студентів юридичного напрямку підготовки, в якому, на нашу думку, можна виділити такі складові: мотиваційна, інформатична, інформаційна, комунікаційна. Мотиваційна складова (МС) має спрямовувати студента на використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності та в навчанні протягом життя. Інформатична складова (ІС) визначає базові знання з інформатики, необхідні в роботі юриста. Інформаційна складова (ІІ) передбачає вміння працювати з інформацією (пошук та обробка) в процесі діяльності юриста. Комунікаційна складова (КС) передбачає вміння використовувати цю інформацію для реалізації професійної комунікації [6, с. 28].

Розглянемо зміст інформаційно-комунікаційної компетентності студента юридичного напрямку підготовки по відношенню до застосування в професійній діяльності правознавця. Ми виділяємо три компоненти: загальний, загально-юридичний, предметний.

До загального компонента ми відносимо: загальну вмотивованість мотиваційної складової (використання інформаційних технологій в усіх сферах життя); базові знання, уміння і навички інформатичної складової (устаткування ПК, правила техніки безпеки, основи роботи на комп'ютері); інформаційної складової (робота в мережах, пошук інформації); комунікаційної (загальні навички створення комунікації засобами ІКТ).

Загально-юридичний компонент становить: мотивацію до використання ІКТ в юридичній і науковій діяльності (МС); роботу з програмними пакетами загальнонаукового призначення, правовими базами (ІС); навички обробки інформації за допомогою спеціалізованих програмних засобів (ІІ); методику застосування ІКТ в процесі професійної діяльності (КС).

Предметний компонент можливий при достатній сформованості всіх складових інформаційно-комунікаційної компетентності. Тобто цілеспрямована мотивація до застосування ІКТ безпосередньо в професійній діяльності правознавця – у юридичній і самоосвітній діяльності; вільне володіння ІКТ для підтримки професійної діяльності фахівця: програмами MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel, Access); готовими програмними засобами (електронними підручниками, енциклопедіями, посібниками, словниками, базами даних тощо); Інтернет-ресурсами; соціальними сервісами Інтернету.

Ми виходимо з того, що результатом професійної підготовки юристів має бути сформована інформаційно-комунікаційна компетентність як сукупність знань щодо: використання таких програм, як MS Office; інформаційних сервісів: WWW, електронної пошти, електронних конференцій, IRC, електронних бібліотек, Web2; психолого-педагогічних засад використання ІКТ; вимог до інформаційно-комунікаційних технологій; відмінностей інформаційно-комунікаційних технологій навчання від традиційних технологій; можливостей персонального комп'ютера; специфіки використання цільового програмного забезпечення у юриспруденції; особливостей організації професійної діяльності за допомогою ІКТ; вміння застосовувати ІКТ юридичної спрямованості (ЮристАсистент, ЕкспертЮрист, LRL Date Calculator, Дінай, Ліга-Закон, LexisNexis, Faces, Trust Offshore Database, Case Management Systems, JUDITH та LEGAL ANALYSIS SYSTEM, ABBYY Lingvo Tutor, Learn Word, Talk to me, BX Language acquisition, Tell me more, English Grammar in Use, Listen).

За сукупністю отриманих знань, сучасний правознавець зі сформованою інформаційно-комунікаційною компетентністю має володіти певними вміннями: опрацьовувати електронні документи; створювати мультимедійні презентації; розташовувати особисті науково-методичні розробки в мережі Інтернет; використовувати комп'ютер при розв'язуванні практичних задач; працювати в комп'ютерних програмах юридичної спрямованості; використовувати інформаційні технології для підвищення рівня професійної компетентності і виконання навчальної, виховної, дослідницької тощо функцій.

Отже, у сучасних умовах становлення юриста як професіонала неможливе без формування особистісних якостей та професійних компетентностей, серед яких чільне місце належить інформаційно-комунікативній компетентності.

Інформаційно-комунікаційна компетентність як складне професійно-індивідуальне новоутворення є однією із структурних складових професійної компетентності. Інформаційно-комунікаційна компетентність майбутніх правознавців має такі складові: мотиваційну, інформа-

тичну, інформаційну, комунікаційну. По відношенню до застосування в професійній діяльності юриста у змісті інформаційно-комунікаційної компетентності наявні три компоненти: загальний, загально-юридичний, предметний.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Національна бібліотека України. Павленко О.О. Інформаційна та комунікативна компетенції у професійних стандартах митників [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em10/content/09poocst.htm>

2. Сисоева С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоева С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.

3. Соколова І.В. Формування аксіологічних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя: концептуальні засади / І.В. Соколова // Педагогічний процес : теорія і практика. – Київ, 2012. Вип. 4. – С. 129–139.

4. Осадчий В.В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів в умовах педагогічного університету: [монографія] / В.В.Осадчий, за ред. С.О. Сисоевої. Мелітополь: Видавничий будинок ММД, 2012. – 420 с.

5. Спірін В.В. Інформаційно-комунікаційні та інформативні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. [Електронний ресурс]. – // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – № 5 (13). – Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>

6. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).

## СЕКЦІЯ 5. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

**Палкин В. А.**

кандидат исторических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики, психологии и менеджмента образования

*Коммунальное высшее учебное заведение  
«Киевский областной институт последипломного образования  
педагогических кадров» Киевского областного совета  
г. Белая Церковь, Киевская область, Украина*

### **ШКОЛА НА ПУТИ РЕФОРМ: ПРИЧИНЫ, ПРОБЛЕМЫ, ПРОТИВОРЕЧИЯ**

Великий чешский педагог Ян Амос Коменский приступил к реформам в области образования в середине XVII века под влиянием зарождавшихся буржуазных отношений, которые требовали по сравнению с феодализмом значительно большего количества грамотных людей. Он стал основоположником дидактики как «универсальной науки учить», определил объем и структуру содержания образования, постоянно совершенствовал методы и организационные формы обучения. В своем труде «Великая дидактика» мэтр обосновал новую организацию обучения – классно-урочную систему, предусматривающую наличие стабильного состава учеников – класса и установленного времени занятий – урока. Содержание обучения делилось на учебные предметы, каждый из которых изучался отдельно. Все учащиеся одного класса проходили все предметы в одной и той же последовательности, одновременно, на одном языке. Государственный характер обучения в школе привел к регламентации всех сторон ее деятельности: были приняты единые учебные программы и планы, содержание обучения, системы оценок и экзаменов; созданы средства контроля за работой школы (государственные министерства и инспекции), утверждены удостоверения об окончании школы – аттестаты, классные журналы и дневники; учитель превратился в государственного служащего, создана система специальной подготовки учителей.

В конце XIX – начале XX столетия началась Вторая промышленная революция. Технологические сдвиги в рассматриваемый период были обусловлены изменением энергетической базы производства. Пар вытеснялся электричеством, развивался процесс общей электрификации производства, транспорта, быта, гигантскими темпами росла

производительность труда. Необходимость экономического развития и управления обществом создавали потребность в еще большем количестве образованных людей, которые были бы способны не просто читать и писать, но и обладали соответствующими научными и техническими знаниями, навыками вести делопроизводство, владели иностранными языками и др. Происходит становление всеобщего образования, потребность в котором стала настоятельным велением времени и условием индустриального прогресса.

На фоне активного процесса становления национальных систем школьного образования во второй половине XIX века идеи свободного воспитания проникают в педагогическую практику отдельных школ. В западноевропейских странах, США, России в педагогических воззрениях конца XIX первой половины XX веков появляются многочисленные концепции и течения, стремившиеся к коренному изменению характера деятельности школы. Они подводятся под общее понятие «реформаторской педагогики» и прошли под знаком борьбы «новой школы» с классно-урочной системой, у которой оказались немалые запасы прочности. Многие идеи, высказанные реформаторами, являются актуальными в наше «информационное» время.

Во второй половине XX столетия наметился переход к информационному обществу. Компьютер, Интернет, электронная книга, смартфон стали важными свидетельствами наступления Третьей промышленной (информационной) революции. В результате сегодня число пользователей Сети превысило 4,0 млрд. человек (53% от общего количества населения), смартфонов – 5,175 млрд. (68%), проникновение Интернета в странах Европы достигло почти 80% (самый высокий уровень в мире) [1]. Стремительное нарастание изменений во всех сферах жизни индустриально развитых стран заставило многих ученых поставить вопрос о наступлении Четвертой промышленной революции. Новые ИТ-технологии позволили сделать значительные шаги по наращиванию мощности, скорости действия, уменьшению размеров компьютерной техники и средств коммуникации. Развивается виртуальная культура, которая при помощи новых технологий осваивает виртуальную реальность, позволяет все более утончить грань между виртуальной реальностью и обычной. Создается всемирная электронная библиотека, которая будет доступна любому пользователю Интернета, увеличиваются тиражи электронных книг.

В ходе обсуждения проблем образования на Всемирном экономическом форуме в январе 2016 года в Давосе подчеркивалось, что менее всего подвержена начавшимся изменениям школа, которая мало в чем изменилась по сравнению с XIX столетием. В условиях, когда научно-технический прогресс радикально обновляет предметную среду, в которой протекает непосредственная человеческая деятельность, это является недопустимой роскошью. Обучение, изначально ориентированное на массовую подготовку образованных людей, должно перейти



к более полному учету индивидуальных особенностей каждого учащегося, повышению роли творчества, самостоятельности и персональной ответственности за освоение учебного материала.

Сегодня все чаще говорят о развитии виртуального образования. Актуальность этой проблемы особенно остро проявилась в Украине в условиях начавшейся пандемии коронавируса. В обществе идет дискуссия об особенностях телекоммуникационного, дистанционного и виртуального обучения. Под виртуальным образованием понимаются процесс и результат взаимодействия субъектов и объектов образования, переносчиком которого являются коммуникации разного рода. Виртуализация образования на данный момент представляет собой квинтэссенцию очно-заочного образования и самообразования на основе стремительного развития телекоммуникационных систем, мультимедиа, мобильности сетевого общения и др. Использование ТВ можно рассматривать как сравнительно небольшую составную часть дистанционного образования.

Однако попытки в условиях пандемии без подготовки перейти к виртуальному обучению в средних школах выявило целый ряд проблем и недостатков. Это и практическое отсутствие финансирования высоких вычислительных мощностей, новой техники, скоростного Интернета в подавляющем большинстве школ, сокращение эмоциональных контактов между учителями и учащимися, слабое методическое обеспечение учебного процесса. По оценкам аналитиков Knowledge Sourcing intelligence LLP, объем рынка онлайн-образования в мире к 2025 году достигнет \$319 млрд., то есть увеличится на 70% по сравнению с 2019 годом [4]. Изучаются возможности для подключения дополнительных мощностей современного Интернета. Но, если в Украине речь идет об использовании 3G технологий, то в развитых странах мира о 5G. Это позволяет использовать в процессе обучения алгоритмы системы больших чисел, облачные технологии, которые поднимут виртуальное образование на более высокий уровень. Меняется роль преподавателя в учебном процессе. Виртуальный педагог скорее выполняет роль менеджера, обеспечивающего процесс обучения как провайдер обучающих информационных носителей. В некоторых случаях человеческий фактор в преподавании практически исключается, а роль преподавателя выполняет компьютерная программа в сетевом on-line режиме или на цифровом носителе.

Рынок растет, распространяются новые технологии, позволяющие уменьшить низкую эмоциональную вовлеченность учащихся в учебный процесс и отсутствие качественной персональной обратной связи с преподавателем. Среди них можно выделить разделы блогов на сайтах обучающих проектов, где учащиеся могут обмениваться информацией, оценить посты других. Перспективным направлением также являются занятия в VR-пространстве с эффектом присутствия.

Один из лучших специалистов в области компьютерной графики Тим Свини считает, что уже в ближайшие 10 лет развитие технологий

виртуальной реальности создаст условия, когда их трудно будет отличить от реальной жизни. Это не только приведет к революции в развитии индустрии видеоигр, но и будет способствовать созданию таких новых направлений, как виртуальный туризм, виртуальное обучение, виртуальные концерты, театральные представления и многое другое [2]. Канадская компания Summit Tech разработала систему иммерсивного телеприсутствия с использованием панорамных камер. Благодаря звонку с мобильного телефона, абонент виртуально перемещается в место, где находится его собеседник. Это один из важных шагов на пути к виртуальному ТВ и виртуальному обучению [3, с. 47]. В результате разница между обычной реальностью и виртуальной будет постепенно стираться. Объекты реального мира станут все более пластичными и управляемыми, то есть, более виртуальными, а в виртуальном мире появятся копии реального. Новые обучающие программы позволят перейти к индивидуальному подходу в обучении: к составлению индивидуального расписания, учебе по персональным программам, возможности виртуального общения с учителем, виртуальному обучению у любого педагога, как в своей стране, так и за рубежом, учету индивидуальных особенностей, темперамента и характера учащихся.

Таким образом, обучение в школе, изначально ориентированное на массовую подготовку средне образованных людей, должно в условиях Четвертой промышленной (информационной) революции перейти к более полному учету индивидуальных особенностей каждого учащегося, повышению роли самостоятельности и персональной ответственности за освоение учебного материала, способствовать развитию инициативы и творческого подхода учащихся, качества их подготовки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Интернет-доступ (мировой рынок)\_[Электронный ресурс] Сайт Государство. Бизнес. ИТ. – Режим доступа: <http://www.tadviser.ru/index.php>
2. В ближайшие 10 лет виртуальная реальность будет неотличима от реального мира. [Электронный ресурс] Сайт тонето. – Режим доступа: <http://toneto.net/news/tehnologii/tim-svini-v-bligayshie-10-let-virtualnaya-realnost-budet-neotlichima-ot-realnogo-mira>
3. Палкин В. Цивилизация без культуры – путь в никуда. / В.А. Палкин. Саарбрюккен: LAMBERT Academic Publishing, 2015. – 119 с.
4. Селендеева О. 6 минут, чтобы стать умным: как сегодня устроено онлайн – образование – О. Селендеева – Хайтек (кейсы), 2020, 20 мая.

## СЕКЦІЯ 6. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

**Алексєєва О. Б.**

старший викладач кафедри західних  
і східних мов та методики їх навчання

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

### **ЩОДО ПИТАННЯ З КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ**

Згідно Державного Стандарту вищої освіти, метою підготовки майбутніх учителів у ВНЗ є формування в них професійної компетентності. Професійна компетентність учителя – властивість особистості, що виявляється в здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у професійно-педагогічній діяльності, що передбачають застосування теоретичних положень і методів педагогіки, психології та окремих методик навчання й характеризуються комплексністю та невизначеністю умов.

Завданнями професійної діяльності вчителя початкової школи є навчання, розвиток та виховання молодших школярів. З огляду на це, у Державному стандарті, професійну компетентність учителя початкової школи конкретизовано як здатність до педагогічної діяльності, організації навчально-виховного процесу у початковій школі на рівні сучасних вимог; здатність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні професійні задачі, що виникають у процесі навчання, виховання й розвитку учнів початкової школи. Основу цієї здатності становить єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності, що виявляється у наявності системи знань, умінь, ціннісних ставлень до професійної діяльності та досвіді їх реалізації на практиці.

Випускник ВНЗ повинен володіти як професійними, так і загальнокультурними компетентностями, оскільки сучасні умови на ринку праці вимагають від ВНЗ підготовки фахівця з глибокими професійними

знаннями, він має володіти психологічною стійкістю, готовністю до переважань, стресових ситуацій, умінням з них виходити, здатністю працювати в команді, приймати самостійні рішення, ініціативністю, здатністю до інновацій, умінням робити вибір, ефективно використовувати обмежені ресурси, здатністю вести переговори та інше. Компетенція являє собою комплекс взаємообумовлених аспектів діяльності, пов'язаних з акумуляцією знань, що визначають професійне ядро фахівця; акумуляцією знань, що визначають додаткову альтернативну область; орієнтацією на вітальні і соціальні цінності; розвитком комунікативно-прагматичних якостей особистості; вдосконаленням селективності мотиваційного терміну при виборі виду діяльності. Актуалізація компетенції відбувається в результаті накопичення досвіду діяльності, який студент набуває, знаходячи і апробуючи різні моделі поведінки в даній галузі, вибираючи з них ті, які найбільшою мірою відповідають його стилю, вимогам, естетичному смаку і моральним орієнтаціям.

Таким чином, компетенція є особистісна властивість людини, потенційна здатність і готовність індивіда справлятися з різними завданнями, що формуються в діяльності і інтегрують ціннісно-сміслові ставлення до неї.

У структурі компетенції виділяють наступні компоненти:

– психологічний компонент» (знання академічної області, здатність знати і розуміти);

– ціннісний компонент» (ціннісні орієнтації особистості і мотивація до вирішення професійних завдань);

– діяльнісний компонент» (практичне й оперативне застосування знань до конкретної ситуації).

Компетенція – категорія, зрозуміла насамперед роботодавцю і характеризує професійну діяльність випускника, яка реалізується вже після закінчення ВНЗ на робочому місці.

Формування тієї чи іншої компетенції далеко не завжди може бути прямо пов'язане з освоєнням якоїсь однієї дисципліни або групи дисциплін. Компетенції набуваються паралельно і сукупно в ході всіх форм навчальної роботи студента – освоєння окремих дисциплін і груп дисциплін, проходження практик, виконання НДР і самостійної роботи.

Проблемі оцінки рівнів, критеріїв та показників сформованості певних явищ, традиційно приділяється велика увага: І. Аветісова, В. Зоріна, В. Жукова та інші. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, можна стверджувати, що ряд критеріїв оцінювання рівнів сформованості іншомовної компетентності майбутніх вчителів початкової школи вимагає подальшого вивчення.

Оцінка якості освоєння навчальних програм студентів – бакалаврів спеціальності Початкова освіта у процесі навчання іноземної мови за

професійним спрямуванням включає: поточний контроль успішності, проміжну атестацію і підсумкову атестацію.

Під проміжною атестацією розуміється оцінювання навчальних досягнень студента з дисципліни або змістовного модулю. Вона проводиться в кінці модуля або в кінці вивчення даної дисципліни в формі іспиту чи заліку.

Під поточною атестацією розуміється оцінка навчальних досягнень студента з різних видів навчальної діяльності в процесі вивчення дисципліни. Вона проводиться у вигляді тестових завдань, контрольних робіт, усного опитування тощо.

Підсумкова атестація – це комплексна перевірка навчальних досягнень студента за весь період навчання; проводиться у формі комплексного підсумкового екзамену.

Конкретні форми і процедури поточного контролю успішності та проміжної атестації студентів з кожної дисципліни (модулю) і практики встановлюються освітньою організацією самостійно.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – : Режим доступу: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>

2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

3. Професійна освіта: словник [навч. посіб.] / Уклад. С.Ю. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

**Зеленін Г. І.**

кандидат психологічних наук, доцент,  
завідувач кафедри іноземних мов

*Українська інженерно-педагогічна академія  
м. Харків, Україна*

## **ПОТЕНЦІАЛ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

Реалізація державної освітньої політики стосовно професійно-технічної освіти покладається на представників інженерно-педагогічної галузі як дієвих суб'єктів організації навчально-виховної діяльності в

закладах професійно-технічної освіти. Відповідно підвищуються вимоги до виконання покладених на викладачів технічних дисциплін професійних функцій.

Проведений аналіз історії виникнення й розвитку процесу підготовки майбутніх викладачів загальнотехнічних дисциплін як відповідь на потребу суспільства у фахівцях, здатних здійснювати підготовку інших, дозволив С. Ящук зробити узагальнюючий висновок про те, що упродовж усіх років підготовка таких фахівців невіддільно була пов'язана з історією становлення трудової підготовки учнів, еволюцією вищої педагогічної освіти, з динамічним розвитком сучасного ринку праці, який миттєво реагує на політичні й соціально-економічні зміни у світі [4].

Сучасна парадигма вищої освіти висуває об'єктивну необхідність спеціальної підготовки викладацьких кадрів. Розвиток професійної педагогіки й психології, інтерес до особистості та її потенційних можливостей саморозвитку, розуміння освіти як неперервного процесу, що характеризує життєдіяльність сучасної людини, зумовлюють необхідність вивчення питань підготовки й перепідготовки викладачів вищої школи. Для здійснення спеціальної підготовки викладацьких кадрів для вищої школи необхідно розробити її методологію, теорію і практику з обов'язковим включенням технічних, технологічних і людинознавчих знань з педагогіки, психології і філософії, що відповідають викладацькій діяльності [2].

Професійна підготовка викладача технічних дисциплін забезпечується на основі інтеграції знань із техніко-технологічних, методичних та педагогічних наук, розуміння законів природи й суспільства. Вона покликана забезпечити реалізацію освітнього процесу для формування уявлень про техніко-технологічне середовище та соціально-економічні аспекти трудового життя, про форми їх взаємодії з технологічним середовищем і можливості оволодіння основами технологічної культури.

Розглядаючи професійну підготовку викладача технічних дисциплін, треба враховувати:

- наповнюваність навчального плану (навчальні дисципліни, практики, курсові й кваліфікаційна роботи, самостійна робота студентів), що забезпечує досягнення кінцевої мети системи загальнотехнічної й методичної підготовки;

- взаємозалежність компонентів навчального процесу, що дозволять реалізувати цілей загальнотехнічної й методичної підготовки (зміст, форми, методи й засоби навчання, виховання й розвитку);

- наявність етапів реалізації загальнотехнічної й методичної підготовки (формування методичних та техніко-технологічних знань, умінь і навичок, формування професійно значущих особистісних якостей,

розвиток методичної творчості, формування авторської методичної системи);

– взаємозв'язок компонентів методичної підготовки, їх діалектичну єдність і відносну самостійність [4, с. 61].

Як специфічну особливість професійної діяльності викладача вищої школи науковці визначають «її всеохоплюючий комунікативний характер» [4, с. 62], оскільки кожна форма організації навчання у вищій школі (лекції, семінарські заняття, практичні та лабораторні роботи, консультації, різноманітні форми організації самостійної роботи студентів, колоквиуми, заліки й іспити, наукові студентські семінари, конференції тощо) – це «професійно-педагогічне спілкування викладача із студентом, яке потребує від педагога не тільки знань певного спеціального матеріалу – змісту викладання, а, перш за все, високого рівня розвитку професійних комунікативних якостей, професійної культури» [4, с. 62].

З 2014 року Британська Рада у партнерстві з Міністерством освіти і науки України проводили глибинне допроектне дослідження в університетах всієї країни, щоб оцінити сучасний стан викладання англійської мови, а також роль і статус англійської мови в цих установах. Дослідження було зорієнтоване на три ключові аудиторії: викладачів англійської мови професійного спрямування й англійської для загальних академічних цілей; викладачів фахових дисциплін, які планують викладати чи проводити дослідження англійською мовою, яким потрібно розуміти англійську мову для вивчення певних дисциплін або ж для досягнення цілей, визначених у їхньому університеті. Як підсумок проведеного дослідження, було зроблено висновок про слабку іншомовну підготовку здобувачів освіти: невеликий обсяг словникового запасу, володіння виключно елементарними граматичними конструкціями, обмежені можливості читання текстів тощо. Цілком зрозуміло, що така підготовка не дозволяє повною мірою здійснювати іншомовну комунікацію.

Слід відзначити, що завдяки підвищенню інтересу до іноземних мов у сучасній життєдіяльності увага наукової спільноти перемістилася від дослідження особливостей літературної іноземної мови до вивчення мови, що використовується в реальному спілкуванні фахівців окремої галузі. У зв'язку з цим, науковці наголошують, що сучасним досягненням у галузі методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей став такий висновок: оскільки іноземна мова знаходить своє застосування в різних ситуаціях спілкування спеціалістів різних професій і різних спеціалізацій всередині професійної галузі, то, визначивши особливості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі щодо вирішення типових проблем, можна моделювати процес їх

реальної комунікації, і, відібравши попередньо для цього необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, звузити весь широкий діапазон іноземної мови до конкретних потреб фахівців і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей [3]. Таке рішення, безумовно, сприяє значній оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців стосовно опанування іноземної мови й може використовуватися як один з шляхів формування професійної іншомовної компетентності представника певної професії.

Зважаючи на важливу роль вивчення іноземної мови як навчальної дисципліни під час підготовки фахівця, визначено її ключові функції:

1. Як і будь-яка інша навчальна дисципліна, іноземна мова, перш за все, забезпечує загальний розвиток особистості фахівця, розширює його світогляд, знання про навколишній світ та інші національні культури (функція формування загальної культури).

2. Зважаючи на те, що навчальний процес у цілому спрямований на розвиток певних характеристик особистості фахівця, іноземна мова, що є професійно орієнтованою, сприяє формуванню як загальнолюдських (дружність, коректність тощо), так і професійно важливих якостей (виховна функція).

3. Іноземна мова як навчальна дисципліна впливає на розвиток культури інтелектуальної діяльності здобувача освіти шляхом формування вмінь застосовувати білінгвальні лінгвістичні словники, довідкову літературу, навчає працювати самостійно, створює передумови для формування потреби в лінгвістичній самоосвіті. Використання комунікативного підходу до навчання іноземній мові позитивно впливає на формування всіх психічних функцій особистості: узагальненого абстрактного мислення, уяви, креативності (функція формування інтелектуальної культури особистості).

4. Вивчення іноземної мови впливає на культуру комунікації, на мовленнєву діяльність рідною мовою: формуються навички проектувати власну мовленнєву поведінку, логічно висловлювати власні думки (функція формування комунікативної культури).

5. Іноземна мова професійної спрямованості сприяє формуванню зацікавленості у майбутній професії, бажання отримати знання з різних іншомовних комунікаційних каналів, що надає можливість вивчити досягнення у професійній галузі за кордоном (функція формування професійної культури).

Професійна іншомовна підготовка – процес, що характеризується сумісною діяльністю викладача і студентів, спрямований на формування в студентів професійної іншомовної компетентності засобами іноземної мови [1, с. 77]. Провідним завданням опанування іноземної мови в закладах вищої освіти немовного профілю на сучасному етапі є не



просто навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях, а використовувати іноземну мову в усіх видах мовленнєвої діяльності в ситуаціях професійної діяльності, оскільки її ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок вмінь до умов їх практичного застосування.

Результатом професійної іншомовної підготовки майбутнього викладача технічних дисциплін має стати сформована іншомовна компетентність, яка передбачає: 1) здатність самостійного одержання необхідної інформації професійної спрямованості із джерел іноземною мовою, що дозволяє викладачеві технічних дисциплін: підвищувати свій професійний рівень, використовуючи іноземну літературу зі спеціальності; самостійно користуватися інструкціями та довідковою літературою під час роботи з обладнанням; виходити в інтернет з метою одержання нової інформації; 2) підвищення загальноосвітнього і культурного рівня; 3) підвищення рівня педагогічної культури, що забезпечує ефективність викладацької діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гришкова Р.О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів]. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.

2. Ільчук В.В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. Н. : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2016. 254 с.

3. Теляшенко В.Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі. *Теорія та практика державного управління*; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т. Вип. 4. *Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах*: матер. наук.-практ.конф., 20 трав. 2003 р. Х: Магістр, 2003. С. 78–81.

4. Ящук С.М. Професійна підготовка викладача загальнотехнічних дисциплін: теоретичний аспект : навчальний посібник. Умань: ФОП О.О. Жовтий, 2015. 133 с.

**Кіф'як Ю. В.**  
магістр II курсу

*Навчально-науковий інститут мистецтв  
Прикарпатського національного університету  
імені Василя Стефаника*

**Тимків Б. М.**  
професор,  
завідувач кафедри методики викладання  
образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та дизайну  
*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника»  
м. Івано-Франківськ, Україна*

## **РОЗВИТОК ХУДОЖНЬО-КОМПОЗИЦІЙНИХ НАВИЧОК ШКОЛЯРІВ НА ПОЗАКЛАСНИХ ЗАНЯТТЯХ З ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

Сьогодення характеризується новітніми технологіями і різноманіт-  
тям інструментів та матеріалів для творчості, готовими схемами,  
сюжетними композиціями, що позбавляє людину потреби в індивіду-  
альній творчості. Тому важливим вбачається питання про навчання дітей  
основам рисунку, основам побудови композиції. Безсумнівним є те, що  
шкільні програми з образотворчого мистецтва не передбачають ґрунто-  
вного вивчення основ композиції, однак цю проблему можна розв'язати  
на позакласних заняттях.

Позакласні заняття спрямовані на максимальний розвиток в учнів  
творчого мислення, ініціативи, смаку, на формування вмień і навичок  
творчої діяльності, надають творчий простір для вираження індивідуа-  
льності кожного учня.

Важливим елементом образотворчої діяльності є вивчення основ  
композиції, адже композиція – це сутність творчості. Вона вирішує її  
якість, міру впливу на глядача. Ніщо так не пов'язано з ідеєю, задумом,  
сюжетом картини, як її композиція [3, с. 287].

Як зазначають науковці, композиція є «головним, організаційним  
елементом художньої форми, що надає твору єдність й цілісність,  
підпорядковуючи його елементи один одному» [1, с. 97]. Відтак, важ-  
ливим є формування в школярів знань про закони та принципи компо-  
зиційної побудови твору, розвиток навичок створення власних компо-  
зицій для різноманітних предметів.

Композиційні навички – запорука створення гармонійного художньо-  
го твору. У мистецтві також велике значення мають творча уява й

образне мислення, які сприяють втіленню творчих задумів, ідей, асоціацій у готовий художній образ. Проте, традиційні методи навчання в закладах освіти не можуть повною мірою забезпечити необхідний рівень формування й розвитку художньо-творчих здібностей дітей.

У процесі проведення позакласних занять з образотворчого мистецтва можна залучати дітей до створення вітальних листівок. Це дозволить продемонструвати можливості використання новітніх технологій та інструментів для створення такого традиційного предмету як листівка, а також спонукатиме дітей вивчати основи композиції й правильно розташовувати обрані елементи на конкретному форматі. Підсумком виконаної роботи буде продукт власної творчої діяльності, виконаний за допомогою різних технік і засобів, за індивідуальним творчим задумом і темою.

Тематична листівка – це листівка, яка має свою унікальну тематику і покликана дарувати певні емоції людині, якій вона адресована. У наш час, існує велика кількість листівок, різноманітних за темами, видами, стилями й техніками їх виконання.

У сучасному світі тематична листівка несе нове змістове значення перетворюючись в художній твір, а не просто картку з привітаннями, займаючи важливе місце не лише в графічному дизайні, а також і в декоративно-прикладному мистецтві.

Під час виконання тематичної листівки, школярі зможуть отримати всестороннє уявлення про творчу складову її створення за обраною тематикою, а також закріпити свої знання з основ композиції.

Означений процес носить навчальний характер, адже школярі зможуть ознайомитися з технологічними методами створення листівки й розглянуть її як об'єкт мистецтва, дизайну й проектування. А також отримають розуміння виражальної здатності таких елементів як площина і лінія.

З моменту свого існування, листівка зазнала різних трансформаційних перетворень, виходячи на новий рівень розвитку. У час панування різноманітних комп'ютерних програм, листівку можна створити й надіслати в електронній формі. Проте актуальним залишається створення унікальних листівок ручної роботи, які будуть і приємним подарунком, і твором мистецтва.

Відтак, у процесі вивчення образотворчого мистецтва, створення вітальної листівки є найбільш ефективним методом отримання композиційних навичок, якими учні оволодіють індивідуально. Тематика листівки, її форма й метод виконання будуть цілком обрані самим школярем. Саме під час такої образотворчої діяльності відбуватиметься й художньо-творчий розвиток особистості дитини.

Оволодіння художньо-композиційними навичками на позакласних заняттях буде успішним за умови дотримання таких педагогічних умов:

- створення на заняттях сприятливої емоційної та творчої атмосфери;
- аналіз художніх творів з позиції законів композиції;
- застосування інноваційних педагогічних методів навчання;
- виконання спеціальних вправ, спрямованих на розвиток образного мислення;
- усвідомлене використання знань про композиційні закономірності в творчій діяльності.

Серед цілої низки інноваційних педагогічних технологій у позакласній діяльності важливе значення мають і сензитивно-вербальні технології, які ґрунтуються на основі механізму структури художнього сприймання, а саме: первинне ознайомлення з художньою інформацією, її сенсорне осмислення; аналіз виразно-сміслового значення художньої мови; інтерпретація та естетична оцінка художнього змісту твору [2, с. 45].

Творчий розвиток дитини характеризується підвищенням рівня художньої грамотності в процесі ускладнення емоційних переживань і найбільше розкривається як в оволодінні композицією, так і в розширенні вербальних можливостей при описуванні творів мистецтва.

Критеріями художнього розвитку учнів можна обрати наступні:

- володіння композицією;
- здатність до вербального самовираження;
- розвинутий художній смак;
- захоплення образотворчим мистецтвом.

У процесі виготовлення листівки відбувається активізація всіх творчих здібностей і образотворчих можливостей школяра, у виконаних роботах відображається рівень розвитку уяви, фантазії та емоційного зростання.

Художньо-композиційні навички школяра проявляються в якісній зміні результатів образотворчої діяльності, усвідомленню ставленні до неї, мотивованому доборі сюжету й тематики листівки, а також методу її виконання. Таким чином, володіння композицією є одним із критеріїв творчого розвитку особистості школяра.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Голубева О. Основы композиции. М : Изобраз. искусство, 2001. 120 с.
2. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
3. Шорохов Е. Композиция. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение. 1986. 314 с.

**Коростіянець Т. П.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри математики і методики її навчання

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

## **ІНДИВІДУАЛЬНА ТРАЄКТОРІЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ: ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ПРИНЦИПИ**

На сучасному етапі стан системи освіти в Україні характеризується її психологізацією. Посилюється інтерес до теорії виховання і дидактики, до особистості студента, формується таке педагогічне поняття, як індивідуальна траєкторія розвитку особистості, яка вказує на самобутність життєвого шляху кожної людини і визнання його індивідуальності й неповторності.

У вищому навчальному закладі студент повинен уже «на порозі» власної професійної кар'єри надати перевагу тим чи тим потребам, аби в процесі здобуття професійної освіти спроектувати і побудувати власну індивідуальну освітню траєкторію, яка може бути як індивідуально-особистісно-орієнтованою, так і соціально-особистісною або професійно-особистісною. Тоді вона зможе «вивести» майбутнього фахівця на затребуваність або незатребуваність його компетентності на ринку праці. В умовах системи безперервної освіти можливі різні комбінації освітніх траєкторій, що можуть змінюватися і корегуватися неодноразово.

Проблема виявлення індивідуальної освітньої траєкторії студента представлена в різних психолого-педагогічних дослідженнях (Т.М. Ковальова, Н.В. Рибалкіна, А.Б. Воронцов, Г.Н. Прозументова, А.В. Хуторський, О.Н. Тубельській, Е.А. Александрова). У них викладені різні підходи до трактування цього поняття з позицій: проблемно-рефлексивного підходу; діяльнісного підходу; технології педагогічного супроводу.

Ми під індивідуальною освітньою траєкторією розуміємо персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно етичній вольовій відповідальності.

Основним змістом індивідуальної освітньої траєкторії є характер способу навчальної роботи і вибірковість до оволодіння навчальним матеріалом, стійкість його інтересів до змісту предметного знання. Спосіб навчальної роботи характеризує не результативну, а процесуа-

льну сторону навчання, інтегрує в собі логічні і психологічні аспекти, відображає особистісну структуру навчання.

Спосіб навчальної роботи розглядається як основна одиниця навчання і визначається як «стійке індивідуальне утворення, що включає в себе мотиваційну і операційну сторону пізнавальної діяльності. Спосіб навчальної роботи характеризує індивідуальну вибірковість учня до опрацювання навчального матеріалу, стійкість переваги, продуктивність використання знань» [1, с. 27].

На підставі ряду досліджень можна пояснити процесуальні відмінності в способах навчальної роботи. Психологічними факторами цих відмінностей стають індивідуальні переваги, звички, установки студентів, а основним джерелом цих компонентів – суб'єктивний досвід учня.

Варіанти індивідуальної освітньої траєкторії можуть проявлятися при порівнянні специфіки розвитку основних видів мислення: практично-дієвого, наочно-образного і словесно-теоретичного. Потрібно зауважити, що різні види мислення ніколи не функціонують ізольовано один від одного. Насправді мислення студента набуває той чи інший характер в залежності від переважання тих чи інших його компонентів (дієвих, образних чи понятійних).

Відповідно до переважаючих компонентів мислення можуть бути виділені різні типи особистісної спрямованості студентів: «практики», «образники» і «теоретики». У разі рівномірного розвитку всіх видів мислення – «змішаний тип». Студенти, спираючись на провідний компонент мислення, опрацьовують навчальний матеріал відповідно різними способами: через практична дія, в плані уявлень, на основі логічних понять і інших знакових образів. У зв'язку з цим, можна припустити, що індивідуальна освітня траєкторія студента певного типу особистісної спрямованості буде проявлятися через індивідуальну вибірковість до форми пред'явлення пізнавального об'єкта.

Виявлення індивідуальної освітньої траєкторії через визначення вибірковості студента до навчального матеріалу, різного за формою пред'явлення, має відбуватися на різних етапах засвоєння понять: при засвоєнні змісту, обсягу, істотних зв'язків даного поняття з іншими поняттями системи (оволодіння теорією); при оволодінні умінням оперувати поняттям в розв'язуванні різноманітних задач.

Аналіз існуючих теоретичних концепцій діагностики способів навчальної роботи, пізнавальних здібностей, інтересів, спрямованості на різні види діяльності дозволяють зробити припущення про психолого-педагогічні умови, при яких індивідуальна освітня траєкторія студента може бути виявлена. Серед таких умов, ми виділяємо наступні:

– студенту повинна бути надана можливість вибору способів роботи з навчальними завданнями, які відрізняються типом, видом і формою;

– на заняттях повинен використовуватися спеціальний дидактичний матеріал, що дозволяє виявляти індивідуальну пізнавальну вибірковість до опрацювання навчальної програми, її стійкість на різних етапах навчання;

– викладач як безпосередній організатор освітнього процесу повинен володіти технологією педагогічного спостереження і здійснювати його на заняттях.

Потрібно відзначити, що свобода вибору студентом способу виконання завдання, тобто тієї реальної стратегії діяння, до якої він вдається, вирішуючи поставлені завдання, – є одним з основних серед психолого-педагогічних умов, коли особливості індивідуальної освітньої траєкторії студента можуть бути виявлені. Підбір альтернатив, тобто поле вибору того, хто навчається, його структурування та організація здійснюється педагогом у відповідності з тими задачами, які він ставить.

Створення спеціального дидактичного матеріалу, який студент зможе обрати в залежності від особистих уподобань – складає психолого-дидактичну основу для виявлення індивідуальної освітньої траєкторії студента.

З огляду на те, що індивідуальна освітня траєкторія може проявлятися в залежності від типу особистісної спрямованості студента відповідно до його провідного компонента мислення, дидактичний матеріал повинен відрізнитися способами (практична дія з об'єктом, дія в плані уявлень, дія на основі логічних понять і інших знакових образів), за допомогою яких студент засвоює поняття або вирішує задачу, а отже, і формою пред'явлення студенту пізнавального об'єкта або ситуації (у вигляді своєї конкретної дійсності, у вигляді схеми, креслення, малюнка або в знаковій формі).

Для здійснення педагогічного спостереження з виявлення індивідуальної освітньої траєкторії студента можуть бути використані спеціальні карти спостережень. Дані карти дозволяють фіксувати вибір студента при роботі з дидактичним матеріалом, його потребностно-мотиваційне (хочу, не хочу) і операційне (можу, не можу) ставлення до завдання; виявляти стійкість індивідуальних переваг студента в рамках кожної теми навчального курсу в цілому.

Отже, виявлення та підтримка індивідуальних освітніх траєкторій студентів безпосереднім чином пов'язана з практичною індивідуалізацією навчання і створенням умов, що стимулюють розкриття індивідуальних особливостей особистості студента. Виявлення індивідуальних освітніх траєкторій студентів може служити корисним інструментом для вибору маршруту навчання, дає можливість простежити становлення і розвиток якісно-специфічних компонентів мислення на послі-

довно-вікових сходинках і тим самим забезпечити зворотний зв'язок індивідуально-спрямованих освітніх впливів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Психолого-педагогические условия становления индивидуальных стратегий обучения школьников / под ред. И.С. Якиманской. Москва; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007. 140 с.
2. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И.С. Якиманская. Москва: Сентябрь, 2000. 176 с.

**Мацейків Т. І.**

кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти

*Інститут педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна*

## ДО ПИТАННЯ ПРО ГРОМАДЯНСЬКУ КУЛЬТУРУ ОСОБИСТОСТІ

Інтерес до проблеми громадянського становлення особистості на сучасному етапі розбудови української держави зростає дедалі більше як у теоретичній, так і в практичній площині. Оновлення існуючого змісту і форм виховання учнівської молоді сьогодні потребує значного переосмислення проблеми громадянської культури молодого покоління.

Громадянська культура як важливий прояв загальної культури особистості визнана системним утворенням, що складається із комплексу інтегративних якостей, які характеризують особистість з точки зору активного громадянства, ініціативної поведінки і практичної громадянської співучасті в суспільних справах.

Громадянську культуру особистості визначають як складний феномен, що поєднує певний рівень громадянської свідомості і громадянських почуттів людини, здатність використовувати набуті знання і уміння в практичній громадській діяльності і поведінці. Вона характеризується глибоким усвідомленням людиною своєї належності до певної держави, розвиненим почуттям громадянської гідності, відповідальності й обов'язку, здатністю рішуче відстоювати суспільно-державні цілі в складних життєвих ситуаціях, займати активну громадську позицію [1].

Громадянська культура містить у собі також національну культуру і цінності, зважає на загальноцивілізаційний спадок людства, плюралізм



вірувань та систему ідей, прагне до універсалізації загальних правил і цінностей. Вона передбачає громадянську освіченість людини, досвід громадянської участі, громадянську зрілість, яка характеризується духовно – моральними якостями, ціннісними орієнтаціями та та світоглядно-психологічними характеристиками.

Основними функціями громадянської культури є:

- гносеологічна або когнітивна, оскільки громадянська культура є засобом пізнання і самопізнання громадського життя в суспільстві;

- інформаційна або комунікативна яка забезпечує трансляцію соціальних норм і правил поведінки, досвіду та адекватність взаєморозуміння між суб'єктами взаємодії;

- аксіологічна або ціннісно-орієнтаційна, що задає певну систему координат, своєрідну картку громадянських та життєвих цінностей, в яких існує і на які орієнтується особистість;

- нормативно-регулююча або управлінська, яка проявляється в тому, що громадянська культура виступає засобом соціального контролю за життєдіяльністю людини [2, с. 44]

Найбільші можливості для формування громадянської культури учнів старшої школи мають суспільствознавчі дисципліни, які досліджують людину та суспільство в їх взаємодії. Так, курс «Історія України» – важлива ланка в формуванні громадянської культури учнів старшої школи. В ґрунтовному, вдумливому вивченні національної історії українського народу полягає запорука формування національної свідомості громадян незалежної України. Громадянська спрямованість історичної освіти полягає в «олюдненні» історії, виокремленні її «громадянського змісту» та аксіологічної цінності історичного факту, події, явища, тенденцій суспільного розвитку. Побудована на означених засадах, вітчизняна історія як навчальна дисципліна у старшій школі, зазначають науковці, сприяє формуванню особистості, здатної бачити світ та всі його спільності та відмінності, сприймати себе у взаємозв'язку з іншими та розуміти необхідність враховувати пріоритети і цінності всіх – індивідів, груп людей, націй.

Викладена в проблемно-хронологічному плані на базі сучасної вітчизняної та зарубіжної історіографії така навчальна дисципліна, як історія України дає учням старшої школи можливість засвоїти знання про соціально-економічний і політичний розвиток Батьківщини з найдавніших часів до сьогодення, проблеми етногенези українського народу, характерні риси і особливості діяльності суспільно-політичних рухів, партій, об'єднань в Україні, багатомірність історичного досвіду, уроки державотворення і становлення незалежності України на сучасному етапі, її внутрішню та зовнішню політику тощо. Без цих знань процес формування у старшокласників національних цінностей є неможливим.

Для того, щоб історія України сприяла вирішенню завдань формування в учнів громадянської культури, на наш погляд, необхідно врахувати в її змісті такі важливі моменти.

1. Вона має містити певну систему історичної інформації, що засвоюється у вигляді аксіологічних, громадянознавчих, історичних знань, умінь і навичок, в яких особистість опановує відповідні способи розумової діяльності.

2. Курс має акцентувати увагу на питаннях досвіду нашого народу щодо боротьби за власну свободу та незалежну державу, ставлення до світу, до людей, до себе. Тільки такий підхід може повною мірою забезпечити емоційно – ціннісний розвиток особистості учня у процесі навчання історії.

3. Викладання історії України має будуватися за принципом: розглядати історію ідей, концепцій, теорій як драму людей, яка розігрується в конкретній історичній та життєвій ситуації, що дозволить здійснити необхідний емоційний та морально-етичний вплив на учнів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Козій М.К. Громадянськість – проблема педагогічна, актуальна та соціально-цінна: Навчально-методичний посібник. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 276 с.

2. Роговець О.В. Громадянська культура як складова етнокультури особистості / Р. Роговець. – Історія в школі. – 2017. – № 6. – 43–46 с.

**Миськова Н. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

**Галас М. Е.**

студентка магістратури

*Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем'янчука  
м. Рівне, Україна*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ АЛГЕБРАЇЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Вирішення проблеми якості освіти передбачає достатньо радикальну зміну змісту Державних освітніх стандартів підготовки майбутніх учителів початкових класів. Математика в початковій школі є однією з

найважливіших дисциплін. Вона розвиває уяву, спостережливість, образне і логічне мислення.

Актуальність проблеми дослідження пов'язана з тим, що майбутні вчителі приділяють недостатню увагу вивченню алгебраїчних компетенцій, тому у школярів початкових класів виникають чималі труднощі під час вивчення алгебраїчного матеріалу.

Над цією проблемою працювали провідні педагоги та науковці. У працях М. Богдановича, М. Козака, Я. Король, Л. Кочиної, Н. Листопад актуалізовано теоретичні аспекти методики вивчення алгебраїчного матеріалу.

Метою статті є розробити методичну систему підготовки майбутніх вчителів початкової школи до формування алгебраїчних компетенцій на уроках математики.

Початковий курс математики є цілісним навчальним предметом. Він складається із понять, суджень та елементарних доведень. Його змістом є теорія, що розкриває зв'язки між властивостями реальних об'єктів, відношеннями та математичними поняттями [1, с. 34–35].

Введення елементів алгебри сприяє узагальненню понять про число, арифметичні дії, відношення і водночас готує дітей до вивчення алгебри в наступних класах. Школярі одержують початкові відомості про математичні вирази, числові рівності і нерівності, ознайомлюються з буквеною символікою, розв'язують задачі з буквеними даними, вчать розв'язувати найпростіші рівняння і нерівності, набувають початкових умінь розв'язування задач на одну дію за допомогою рівнянь, формуються уявлення про функціональну залежність [2, с. 64–67].

У процесі навчання методики формування алгебраїчних компетенцій слід звернути увагу майбутніх вчителів на те, що рівень їх засвоєння учнями початкових класів визначається не тільки повнотою розкриття змісту або формулювання означення, а й умінням правильно оперувати поняттями, тобто підводити під них нові об'єкти, бачити узагальнені суттєві ознаки поняття в нових умовах. Для міцного й осмисленого засвоєння знань дуже важливо ознайомлювати школярів не лише з одиничними поняттями, а й їхніми групами, класами, розкривати зв'язки підпорядкування, тобто підводити до вивчення понять у певній системі. Впорядкована система алгебраїчних понять має відносно елементарний характер і відображає об'єкти у їхніх взаємозв'язках і взаємозалежностях на доступному для учнів молодших класів рівні [3].

Таким чином, основними показниками готовності майбутнього вчителя до формування алгебраїчних компетенцій у молодших школярів є: знання математичного змісту початкової освіти, мотивоване введення кожного сформованого поняття; вибір оптимального способу формування

поняття з урахуванням специфіки навчального предмета, вікових особливостей учнів, рівня їхнього розумового розвитку і життєвого досвіду; здійснення наступності у розвитку понять і забезпечення єдності в їхній інтерпретації під час вивчення різних розділів математики, а також під час вивчення суміжних дисциплін; швидке включення кожного нового поняття у систему раніше сформованих, розкриття його місця і ролі в цій системі; оперативний контроль за засвоєнням кожного поняття; нерозривний зв'язок процесу формування алгебраїчних понять з виробленням умінь оперувати ними під час розв'язання пізнавальних і практичних завдань.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах. Тернопіль: Богдан, 2006. 336 с.
2. Ковальчук В.Ю. Методика викладання математики в початковій школі. Дрогобич: Просвіт, 2010. 88 с. 3. Я.А. Король, І.Я. Романишин. Початкова школа. Методика роботи над матеріалом алгебраїчної пропедевтики. 1-4 класи. Тернопіль: Астон, 2003. 240 с.

**Наконечна М. В.**

викладач

*Львівський техніко-економічний коледж  
Національного університету «Львівська політехніка»,*

*здобувач кафедри педагогіки та інноваційної освіти  
Національний університет «Львівська політехніка»  
м. Львів, Україна*

### ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ: АНАЛІЗ, ХАРАКТЕРИСТИКА, ПОНЯТТЯ

Сучасні умови ринку праці, націлення розвитку, потреб та вимог суспільства на європейський лад висуває перед фахівцями дещо інші вимоги. Фахівець, спеціаліст, професіонал, майстер (англ. master, foreman, expert, нім. Fachmann) – людина, що володіє спеціальними знаннями й навичками в будь-якій галузі, має певну спеціальність; людина, що добре знає будь-що; майстер своєї справ [15], однак зараз вимоги до фахівця зростають. Окрім професійної компетентності необхідно володіти такими здатностями і вміннями як вміння працювати в команді, абстрактно та креативно мислити, володіти інформа-

ційними технологіями, приймати обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях, володіти іноземними мовами і т.д. Власне, дані умови і ставлять перед закладами освіти необхідність готувати високопрофесійних, всебічнорозвинутих та конкурентноздатних фахівців.

Різник В. В зазначає, що в умовах формування інноваційного суспільства функціональними особливостями освіти є не тільки здатність надавати тим, хто навчається, обсяг знань та навичок, але й підвищувати здатність до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, здібностей, ініціативності та новаторства [13, с. 155]. Освітнє середовище має забезпечити такі умови, методи, методики та технології, щоб успішно формувати таких фахівців. Загалом ці фактори можна окреслити як педагогічні умови.

Педагогічні умови у словнику-довіднику з професійної педагогіки визначаються, як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості [13, с. 143].

У психологічному словнику є наступне твердження: «умова» це те, «від чого залежить дещо інше, що робить можливим наявність речі, стану, процесу на відміну від причини, яка є логічною умовою наслідку дії» і як «істотний компонент комплексу об'єктів, із наявності якого за необхідністю походить існування цього явища» [12, с. 207].

У тлумачному словнику маємо декілька значень терміну «умова»:

– необхідна обставина, що уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь;

– обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [4, с. 1506];

Вчені педагоги, які досліджували сутність терміну «умови» трактують наступне:

– «умова» трактується як середовище, в якому перебувають і без якого не можуть існувати Л.А. Карпенко наведено визначення [8, с. 326];

– умови – це певні обставини, від яких залежить наявність чи зміна чого-небудь, що зумовлено ними [1, с. 43];

– «умови» визначено як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних фактів, що впливають на навчальний процес, та надають змогу керувати ним [4, с. 4].

Загалом, маємо узагальнене поняття терміну «умови» – взаємопов'язані обставини, факти, процеси та фактори впливу що безпосередньо діють на освітній. Також окрім терміну «умови» педагоги оперують терміном «педагогічні умови».

Трактування термін «педагогічні умови» вчені-педагоги мають наступне:

– педагогічні умови – це система, складовими якої є певні норми, методи, умови, ситуації, що об'єктивно склалися та є необхідними для досягнення певної педагогічної мети вважають В.Д. Будаков, О.М. Пехота, А.М. Старева [10, с. 183];

– як ключовий фактор успішності навчального процесу та комфортним педагогічним середовищем зазначають А. Белкін [3, с. 15] і Л. Качалова [7, с. 98];

– як «становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найкращій взаємодії, які дають викладачеві змогу результативно працювати, керувати навчальним процесом, а тим, хто навчається – успішно працювати» констатує Ю. Бабанський;

– як інструмент мотивування навчальної діяльності студентів; розробка дидактичного забезпечення аудиторного навчання і самостійної роботи студентів на засадах компетентнісного підходу Т. Фурман [14, с. 85];

– як змістову характеристику компонентів педагогічної системи (зміст, методи, форми, засоби, особливості взаємодії учасників педагогічного процесу тощо) розглядає М. Зверєва [7, с. 29–32];

– як сукупність взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного процесу, які забезпечують досягнення конкретної мети (Дубич К.В.) [5, с. 79];

– як умови, що забезпечують якісну професійну підготовку фахівців, а саме: реалізацію змісту освіти; методичне забезпечення навчально-виховного процесу; впровадження інноваційних навчальних технологій; забезпечення особистоорієнтованого підходу в організації навчання; стан виховної роботи у вищій школі; професійну майстерність викладачів [6, с. 233].

Аналізуючи усі твердження можемо стверджувати, що «педагогічні умови» – це детермінанти, які формують та забезпечують освітній процес, а саме формування знань, умінь і навичок. Найбільше нам імпонує підхід трактування.

Ю. Костюшко, який стверджує: педагогічні умови це – сукупність обставин життєдіяльності суб'єктів (педагог-студент), які зумовлюють розвиток особистості, сприяють формуванню готовності до діяльності у новій соціокультурній ситуації [10, с. 46].

К. Дубич, О. Гура, Н. Житнік, М. Зверєва, О. В. Пожидаєва, Ю. Костюшко, О. Мещанінов, В. Стасюк та інші у своїх дослідженнях також виокремили, базові педагогічних умови: першою умовою є – формування мотивації майбутнього фахівця, необхідно щоб він бачив себе у обраній професії. До мотивуючих факторів можна віднести престижність професії, затребуваність на ринку праці та усвідомлений вибір; друга педагогічна умова це наявні ефективні методи та технології навчання (дослідницький метод, метод стимулювання, вико-

ристання інноваційних технологій навчання, інтерактивних засобів і т.д); третя педагогічна умова інтегрується через зміст фахових дисциплін, які повинні забезпечити професійні знання та відповідати змісту стандарту освіти; четверта педагогічна умова це – технології навчання, що формують у майбутніх фахівців відповідні компетентності та здатності, забезпечують їх цільову та змістову підготовку.

На нашу думку, усі педагогічні умови є обов'язковими взаємопов'язаними інструментами освітнього процесу, взаємодія всіх учасників цього процесу і буде результатом кваліфікований, конкурентноздатний фахівець. І як зазначає Авдеев А.П – це сприятиме активізації фундаментальної підготовки студентів, адаптації до швидкісних темпів розвитку інформаційного суспільства, створюватиме сприятливі умови для опанування загальної освіти та обраної професії, трансформуватиме пізнавальну діяльність [1].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеев А. П. Влияние дифференцированного подхода к учащимся в проссе обучения на развитие у них стремления к самообразованию / А. П. Авдеев // Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1976. – С. 43–49.
2. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: [кн. для учителя] / А. С. Белкин. – Москва: Просвещение, 1991. – 176 с. – (Серия: Мастерство учителя: идеи, советы, предложения»).
3. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «Самоосвітня компетентність» / Н. В. Бухлова. // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2008. – № 1. – С. 4.
4. Великий глумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ, «Перун», 2009. – 1736 с.
5. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Дубич Клавдія Василівна. – Рівне, 2007. – 267 с.
6. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі II рівня акредитації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Житник Ніна Василівна. – Кривий Ріг, 2002. – 233 с.
7. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках : сб. ст. / [под ред. В. С. Самойлова]. – М. : Педагогика, 1987. – Вып. 1. – С. 29–32 с.
8. Качалова Л. П. Педагогическая импровизация: теоретическое обоснование основных понятий, обеспечивающих диссертационное исследование: монография / Л. П. Качалова. – Шадринск, 2006. – 185 с.

9. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Костюшко Юрій Олексійович. – Житомир, 2005. – 263 с.

10. Конончук А. І. Технології соціально-педагогічної діяльності : навчальна програма / А. І. Конончук. – Ніжин : Видавництво НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. – 46 с.

11. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. Гончаренко, та ін; за ред. Н. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

12. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 215 с.

13. Різник В. В. Технологічні аспекти формування готовності майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності / В. В. Різник, Н. А. Різник // Теоретична і дидактична філологія. – 2017. – Вип. 24. – С. 155–165.

14. Фурман Т. Ю. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців економіки та підприємництва в процесі вивчення економічних дисциплін: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Т. Ю. Фурман. – Київ, 2012. – 287 с.



## СЕКЦІЯ 7. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Левицька А. І.**

аспірантка кафедри педагогіки

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

### **ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ДО МІЖКУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: НАСТАНОВНИЙ КРИТЕРІЙ**

Важливою вимогою до закладів вищої освіти є якісна підготовка конкурентоспроможних майбутніх фахівців до професійної діяльності. Досліджуючи проблему формування готовності майбутніх лікарів до міжкультурного спілкування, що на нашу думку, виступає важливим складником їхньої професійної діяльності в умовах сьогодення, у структурі означеного феномена виокремлено мотиваційний компонент, який діагностувався за настановним критерієм, показниками якого обрано наявність мотивації на професійну діяльність у полікультурному середовищі і мотивації на досягнення успіху в міжкультурній взаємодії.

Вибір показника «наявність мотивації на професійну діяльність у полікультурному середовищі» зумовлений тим, що в основі будь-якої діяльності лежить мотивація. Психологами (В. Вілюнас, К. Платонов, С. Рубінштейн та ін.), мотивація трактується як складне структурне утворення, певну сукупність чинників (потреб, цілей особистості, її ідеалів, зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних умов діяльності, спрямованості особистості, її переконань і світогляду) чи мотивів як процесів, що відповідають за спонукання і діяльність [4, с. 45].

Іншими науковцями мотивація розглядається як сукупність спонукань, що набувають характеру мотивів дій, учинків і форм діяльності (О. Ковальчук) і в її основі особистості лежать потреби, зокрема, досягнення успіху, відчуття соціальної значущості своєї діяльності, самоствердження через обрану діяльність, розвиток особистості (Л. Орбан-Лембрик).

Наявність у майбутніх лікарів позитивної мотивації на професійну діяльність, наголошує Г. Стечак, і ми цілком поділяємо її думку, визначає її гуманістичні пріоритети, сприяє формуванню у студентів

стійкого прагнення до ефективної співпраці з пацієнтами та членами їхніх родин у поєднанні з альтруїстичним бажанням зберегти здоров'я людям, здатністю отримувати задоволення від взаємодії з ними, спроможністю конструктивно налагоджувати психологічний контакт, формувати довірливі стосунки на засадах узгодженості та взаємосприйняття [7, с. 76]. Додамо до цього, що у своїй подальшій професійній діяльності майбутні лікарі мають здійснювати професійну діяльність у полікультурному середовищі, оскільки в Україні сьогодні проживають представники різних культур, які відрізняються від української, і мають певні культурні традиції, особливості поведінки, характерні для їхньої культури, тому важливим завданням медичних закладів вищої освіти є вмотивування студентів на позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності лікаря в полікультурному середовищі, що, у свою чергу, передбачає, за твердженням А. Щербакової, наявність у студентів «потреби у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності; прагнення до особистісного самовдосконалення» [9, с. 89].

В аспекті започаткованого дослідження важливим є твердження Н. Кобзар, яка наголошує, що наявність мотивів до здійснення міжкультурної комунікації й потреби їхньої реалізації в майбутній діяльності зумовлює появу у студентів стійкої мотивації до успішної міжкультурної взаємодії та усвідомлення значення такої взаємодії у професійній діяльності [1, с. 49].

На підставі вищезазначеного, наявність у майбутніх лікарів позитивної мотивації на професійну діяльність у полікультурному середовищі вважаємо важливим показником їхньої готовності до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності.

Іншим показником настановного критерію є наявність мотивації на досягнення успіху в міжкультурній взаємодії. За А. Колчагіною, мотивація досягнення успіху є одним із різновидів мотивації діяльності, що пов'язана з потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач [3, с. 80].

За визначенням науковців (М. Артюшина, В. Козаков, О. Котикова та ін.), мотивація особистості на досягнення успіху є формою прояву потреби в досягненнях, а саме: в її прагненні покращувати результати своєї діяльності, вдосконалювати вміння та здібності, ставити все більш складні цілі, отримувати творчі результати. Інакше кажучи, така мотивація пов'язана з потребами людини досягати успіху в поставлених завданнях у професійній діяльності, а також уникати будь-яких невдач [5, с. 252].

Дещо інше визначення мотивації досягнення знаходимо у В. Стасюк, яка наголошує, що вона є «рушієм розвитку людини, тим

чинником, який зумовлює прагнення особистості розвиватися й удосконалювати себе, свої вміння і навички» [6, с. 149].

В аспекті започаткованого дослідження, формування мотивації досягнення успіху в міжкультурній взаємодії важливим складником підготовки майбутніх лікарів, оскільки від її наявності, на нашу думку, залежатиме успіх їхньої професійної діяльності в цілому. Це пов'язано з тим, що людям із високим рівнем розвитку мотивації досягнення, як зазначають зарубіжні дослідники (Дж. Аتكісон, Р. Кларк, Д. Мак-Клелланд), притаманні певні особливості, а саме: уміння ставити перед собою виважені, помірковані цілі; надання переваги таким ситуаціям, коли відповідальність за їх подолання лежить особисто на них, а успіх при цьому залежить переважно від особистих зусиль і здібностей; погляд на результат як засіб, на підставі якого можна коригувати поведінку з метою надання їй більшої ефективності й досягнення більш високих результатів [10, с. 116].

Не можна не погодитись із С. Фармачей, яка наголошує на тому, що успіх у будь-якій діяльності залежить не тільки від здібностей, навичок і знань, а й від мотивації досягнення, оскільки людина з високим рівнем мотивації досягнення, намагаючись одержати високі результати, настільки працює заради досягнення поставлених цілей [8, с. 72].

На нашу думку, саме мотивація на досягнення успіху в міжкультурній взаємодії сприятиме розвитку в майбутніх лікарів прагнення будувати конструктивну професійну взаємодію із довоколишніми людьми (колегами, пацієнтами та їхніми родичами), незважаючи на особливості їхньої національної культури і релігійну приналежність, долати труднощі у спілкуванні з ними, ставити перед собою виважені цілі та досягати їх, уникати невдач у міжкультурній комунікації та вмінти прогнозувати її результат.

Отже, у структурі готовності майбутніх лікарів до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності виокремлено мотиваційний компонент, який діагностувався за настановним критерієм із такими показниками, як наявність позитивної мотивації на професійну діяльність у полікультурному середовищі і наявність мотивації досягнення успіху в міжкультурній взаємодії.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кобзар Н. В. Готовність майбутніх менеджерів туризму до міжкультурної комунікації та її компоненти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Луганськ. 2011. № 14(225). Ч. I. С. 48–52.

2. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія. Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. 328 с.

3. Колчигіна А. В. Копінг-поведінка студентів з різним ступенем мотивації досягнення в ситуаціях оцінювання (на прикладі іспиту) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Харків, 2016. 227 с.

4. Панькевич О. О.. Формування культури професійної взаємодії майбутніх фахівців соціономічної сфери : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2019. 277 с.

5. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.; за заг. ред. В. А. Козакова. Київ : КНЕУ, 2003. 829 с.

6. Стасюк В. В. Розвиток мотивації досягнення у слухачів як умова ефективності процесу учіння. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 3(40). С. 149–154.

7. Стечак Г. М. Педагогічна підготовка майбутніх сімейних лікарів у медичному університеті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Львів. 2017. 282 с.

8. Фармачей С. И. Взаимосвязь мотивационной структуры личности с мотивацией достижения успеха. *Психологія сучасності: наука і практика* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих науковців. М. Одеса. 27 груд. 2003 р. Одеса, 2004. С. 72–74.

9. Щербакова А. В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2015. 237 с.

10. McClelland D. C. Atkinson J. W., Clark R. A. A scoring manual for the achievement motive. *Motives in Fantasy, Action and Society*. N. Y., 1958. P. 112–148.

## **СЕКЦІЯ 8. УПРАВЛІННЯ СИСТЕМОЮ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ**

**Ільїна Ю. Ю.**

кандидат біологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах  
*Національний університет цивільного захисту України  
м. Харків, Україна*

### **ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПЕРІОД КАРАНТИНУ**

Особлива актуальність проблеми організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти на сучасному етапі потребує поглибленого її вивчення для досягнення мети підготовки висококваліфікованих фахівців будь-якого напрямку. Вміння правильно та ефективно організувати самостійну роботу дозволяє підвищувати активність діяльності особистості, обирати конструктивні алгоритми рішень професійних задач.

Сьогодні підвищуються вимоги до якісної підготовки фахівців ризиконебезпечних напрямків, яка передбачає використання інтерактивних технологій, формування вміння орієнтуватися в інформаційному потоку та якісно проектувати свою діяльність, адекватно реагувати на умови, що змінюються, швидко та ефективно вирішувати завдання будь-якої складності [2].

Концепція сучасної освіти передбачає не лише передачу та повідомлення певної суми знань, а й формування вмінь та навичок здобувати їх самостійно, здійснювати самонавчання й усвідомлено прагнути навчатися протягом необмеженого життєвого періоду [2].

Ситуація сьогоднішнього дня потребує від вишів в освітньому процесі зосередження уваги на конкретну особистість – особистість – професіонала: її благополуччя, спрямованість, емоційну стабільність і т.д. Але, на думку науковців, у процесі навчання цьому можуть протидіяти існуючі об'єктивні протиріччя між: традиційною формою підготовки майбутнього фахівця та все зростаючими вимогами ринку праці до професійної компетентності й індивідуальними можливостями здобувачів; між потребою організації самостійної роботи й відсутністю умов її виконати у ході професійної підготовки. Ми вважаємо, що у наш час, час протидії пандемії, недостатньо розроблені ще шляхи та

реалізація такого виду діяльнісного напрямку в освітньому просторі, як самостійна робота здобувача.

Традиційно, фронтальні самостійні роботи проводились переважно на навчальних заняттях. Цей вид самостійної роботи полягав у тому, що студенти співпрацюючи один з одним, обговорювали навчальну, професійну або наукову проблему; обговорювали проміжні і кінцеві результати виконання завдання, які піддавались критичному аналізу. Здобувачі займалися учбово – професійною діяльністю саме у групі. Так формувалась колективна думка, яка могла впливати на рішення проблеми, професійного завдання. На думку вчених, групова самостійна робота, як форма групового навчання і вид самостійної (Н.В. Жадько, М.В. Буланова-Топоркова, Д.А. Яценко), сприяла більш ефективному засвоєнню знань здобувачів, у порівнянні з індивідуальною формою навчання, і їх психологічному розвитку у зв'язку з тим, що вона підсилює мотивацію.

Але ми зіткнулись із ситуацією сьогодні, яка передбачає переважно індивідуалізації даного напрямку, а саме здобувач вищої освіти виконує навчальне завдання індивідуально, взаємодіючи з викладачем, а звіт являє собою вигляд статті, тез, есе, опорного конспекту, схематизації матеріалу, тестів, курсової роботи, кваліфікаційної роботи. В освітньому просторі вищів актуальні ідеї Дж.Д'юї [1] щодо індивідуалізму як фактору виховання, який сприяє розвитку самостійності мислення, варіативності поглядів, оригінальності рішень. Під індивідуалізацією розуміється створення багаторівневої підготовки фахівців, яка враховує індивідуальні особливості здобувачів, дозволяє уникнути зрівняння та надати кожному можливість максимального розкриття здібностей задля отримання професійної освіти.

Відомо, що існують декілька типів самостійної роботи. По-перше, придбання здобувачем навичок на основі алгоритму діяльності в умові завдання. У порядку індивідуальної самостійної діяльності розглядається виконання домашніх завдань: робота з підручником, таблицями, конспектом лекцій та ін; формування знань полягає загалом у відтворенні і частковому реконструюванні засвоєної раніше інформації, раціональних шляхів виконання завдання, вибору найбільш правильних з них (до самостійних робіт такого типу відносяться практичні заняття, типові домашні завдання). По-друге, формування у здобувачів знань і навичок, при вирішенні нетипових завдань. Діяльність при вирішенні таких завдань забезпечує саморозвиток, відбувається накопичення нового досвіду діяльності на базі засвоєного раніше досвіду, шляхом перенесення знань, навичок і умінь. Завдання цього типу передбачають пошук, формулювання і реалізацію ідеї рішення, що завжди здійснюється в результаті індивідуальної самостійної роботи і вимагає від

здобувача варіювання умов завдання і засвоєної раніше навчальної інформації, зміст якої не може передаватися або освоюватися за зразками. По-третє, створення передумов для творчої індивідуальної самостійної діяльності. Тоді студенти при виконанні цих робіт повинні проникнути в сутність досліджуваного об'єкта. Такі завдання носять науково-дослідний характер, це можуть бути тестові завдання, курсові та дипломні проекти.

Самостійна робота дає можливість індивідуалізувати, диференціювати процес навчання. Вона сприяє тому, що особистість демонструє, насамперед, розумову самостійність, яка забезпечує продуктивність навчальної діяльності, а це виявляється у здатності ставити перед собою мету, висувати задачі, обирати спосіб їх рішення. Тоді здобувач планує, організовує та регулює свою діяльність, а також сам може контролювати власні дії.

Ніякі знання, якщо вони не здобуті у самостійній діяльності, не можуть стати справжнім здобутком людини [4].

Здебільшого науковці пов'язували можливості сформованості самостійності особистості в освітній діяльності із розвитком мислення (В.В. Давидов, С.Д. Максименко). Чим вищий рівень розвитку логічного мислення, тим яскравіше суб'єкт демонструє здатність обирати ефективні способи рішення задач, прогнозувати результат. Але, на нашу думку, самостійність доречно тлумачити як генералізовану властивість саморегульованої особистості. Її проявами можуть бути критичність мислення, ініціативність, волева активність, високий рівень мотивації [цит. 3].

Вимоги сьогодення передбачають те, що самостійна робота переорієнтувалась із лекційно-інформативної форми на особистісно-орієнтовану (з обов'язковим компонентом самостійності), яка повинна ґрунтуватись на розвитку мислення, позитивному відношенні до навчання, позитивних емоціях, активній волі, високому рівні провідних мотивів діяльності таких, як професійний та пізнавальний. Ці мотиви дозволяють повноцінно засвоїти теоретичний матеріал, виходити за межі його опанування, поширюючи кругозір здобувачів. Так активізується навчально-пізнавальна діяльність та творчий пошук.

Враховуючи все вище зазначене, слід підкреслити, що на науково-педагогічні працівників, які працюють зі здобувачами на першому курсі, покладена дуже велика відповідальність, бо вони повинні стати каталізаторами навчання, забезпечити професійну самореалізацію, починаючи з початку навчання у виші. Перш за все, ці викладачі повинні навчити самостійно навчатися, раціонально організувати свій час задля оволодіння навчальним матеріалом. Здійснюючи контроль за результатами самостійної роботи, доцільно зосередити увагу на виявленні шляхів

пошуку вирішення завдань. Здобувач ознайомлює викладача зі своїм шляхом пошуку, а викладач надає поради, уточнення.

У дистанційного навчання у карантинний період ми пропонували різні види самостійної роботи, але, на наш погляд, найбільш ефективним став такий, як розробка студентами тестів з різних тем дисципліни, яка вивчається. Розроблений тестовий матеріал пропонувався іншим студентам для оцінки їх знань. У подальшому йшло обговорення та аналіз виконаної роботи: ступінь важкості питань, охоплення відсотку вивченого, коректність формулювання питань та адекватність відповідей на них. При цьому здобувач – розробник виступає тоді не як об'єкт цілеспрямованого впливу, а як суб'єкт власної навчальної діяльності. Це сприяє розвитку інтересів, стимулює пошукову активність, формує самоконтроль та загалом може підвищити самооцінку. Самооцінка визначається як явище, від якого залежить оцінка результатів діяльності, що впливає на її ефективність. Так людина оцінює продукт власної діяльності та свої можливості. Процес формування дій самоконтролю і самооцінки власної самостійної діяльності розкриває внутрішній механізм переходу зовнішнього у внутрішнє. А так, на думку Л.С. Виготського, формується та проявляється зв'язок діяльнісного та особистісного.

У перспективних дослідженнях ми плануємо дослідити питання, по-перше, які пов'язані з виникненням психологічних проблем у здобувачів при виконанні самостійної роботи (особливо це стосується першокурсників), а по-друге, проаналізувати можливості формування самоконтролю при здійсненні цього виду діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюи Д. Опыт и образование / Демократия и образование. М.: Идея – Пресс, 2002. 160 с.
2. Ільїна Ю.Ю. Самостійна робота курсантів у системі професійного становлення / Зб. наук. праць «Проблеми екстремальної та кризової психології» Харків, 2008, Вип. 5. С. 54–60.
3. Клочек Л.В. Психологічні особливості формування самостійності у студентів – суб'єктів навчальної діяльності / Зб. наук. праць «Актуальні проблеми психології» Київ, 2009, т. X, Вип. 13. С. 439–447.
4. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М. Про можливі шляхи удосконалення вищої освіти у контексті Болонського процесу / Зб. наук.праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, № 22(46), 2008. С. 167.



**Шмелькова А. А.**  
студентка III курсу факультету соціології та управління  
*Запорізький національний університет*  
*м. Запоріжжя, Україна*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ МІЖНАРОДНОГО НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ**

Існує цілий ряд статей, розділів та підрозділів, які повинні виконуватися кожною державою, кожною гілкою влади, кожною людиною, яка проживає на території тієї країни, що прийняла ці документи за основу подальшої розробки законодавства.

Розглянемо на прикладі *Загальну декларацію прав людини*, що складає базис для інших нормативно-правових документів. Вона вміщує в себе найголовніші статті, які, на мою думку, особливо важливі для соціальних працівників. Основний текст «Декларації» формує чотири колони. Перша колона (ст. 3–11) проголошує права індивіда, такі як право на життя й заборону рабства. Друга колона (ст. 12–17) проголошує права індивіда в громадянському й політичному суспільстві. Третя колона (ст. 18–21) проголошує духовні, публічні й політичні свободи, такі як свободу віросповідання й свободу асоціацій. Четверта колона (ст. 22–27) визначає соціальні, економічні й культурні права [5, с. 11].

Не менш важливим документом є *Міжнародний пакт про громадянські і політичні права*. Він складається з преамбули, 53 статей, дві третини яких присвячені безпосередньо правам людини і 2 Факультативних протоколів. Основна частина істотних положень документа присвячена захисту традиційних громадян, (особистих) і політичних прав, які викладені у Загальній декларації прав людини 1948 і закріплені у Пакті [4, с. 76].

Не можна забувати й про Міжнародну організацію праці (МОП) – спеціалізована установа Ліги Націй, що була заснована у 1919 році урядами різних країн для підтримки міжнародного співробітництва у справі забезпечення миру в усьому світі й зменшення соціальної несправедливості за рахунок поліпшення умов праці. У 20 столітті першочерговими завданнями діяльності Міжнародної організації праці є підтримка демократії і соціального діалогу, боротьба з бідністю і безробіттям, заборона дитячої праці. На сьогодні членами МОП є 185 держав [8, с. 113].

Статут МОП базується на 2-х основних принципах – універсальності та тристороннього представництва. На даний час МОП здійснює понад 1000 програм технічного співробітництва більш ніж у 80 країнах

світу. Пріоритетними напрямками технічного співробітництва є реалізація програми гідної праці на національному рівні, реформування трудового законодавства, впорядкування трудових відносин і вирішення спорів, зміцнення потенціалу організацій роботодавців та профспілок при укладанні колективних договорів, що є одними з першочергових завдань соціальних працівників [8, с. 372].

1967 р. було прийнято Міжнародний моральний кодекс соціальних працівників. У липні 1994 р. у Коломбо (Шрі-Ланка) загальні збори Міжнародної федерації соціальних працівників прийняли документ «Етика соціальної роботи: принципи і стандарти». Документ складається з двох частин – «Міжнародної декларації етичних принципів соціальної роботи» і «Міжнародних етичних стандартів соціальних працівників». Ці документи ратифіковані у Наказі «Про затвердження Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України»

В основу Етичного кодексу спеціалістів із соціальної роботи України покладено Міжнародні етичні принципи й стандарти соціальної роботи:

- етичні принципи діяльності спеціалістів із соціальної роботи (перелік базових етичних ідей і традицій, що стають підґрунтям для прийняття етичного рішення в соціальній роботі);

- норми етичної поведінки спеціалістів із соціальної роботи (основа професійної діяльності);

- кожна людина унікальна, що потребує уваги до неї з позиції моральності;

- кожна людина має право на свободу задоволення своїх потреб, не зачіпаючи також права інших, і зобов'язана робити свій внесок у підвищення добробуту суспільства;

- кожне суспільство, незалежно від форми правління, повинно прагнути до забезпечення максимуму благ для всіх своїх членів.

Отже, соціальні працівники поважають права кожної людини і права соціальних груп, їхню незалежність і гідність, керуючись при цьому положеннями Хартії ООН про права людини й іншими міжнародними документами [7, с. 97].

Нині МОП спільно з та іншими агенціями здійснює в Україні важливі проекти, які пов'язані з розробкою моделі соціального бюджету, ринком праці та професійним навчанням безробітних, розвитком малого та середнього підприємництва, соціального діалогу, трудового законодавства, гендерної рівності у сфері праці, профілактикою ВІЛ-СНІДу на робочих місцях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Міжнародне законодавство про охорону праці. Конвенції та Рекомендації МОП : навч. посіб. Київ : Основа, 1997. 128 с.
2. Бондаренко Н. Б. Соціальна робота в Україні: навч. посіб. Київ: Науковий світ, 2003. С. 52–61.
3. Ромовська З. В. Сімейне законодавство України. Київ: Прецедент, 2006. 93 с.
4. Новак М. М. Міжнародний пакт про громадянські та політичні права. Тернопіль : ТДПУ, 2013. С. 84–105.
5. URL:file:///C:/Users/User/Downloads/efdu\_2015\_43\_3.pdf. (дата звернення: 10.08.2020)
6. Скринька Д. В. Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права 1966. Українська дипломатична енциклопедія. Київ : Знання України, 2004. 812 с.
7. Бажан М. П. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права 1966. Юридична енциклопедія : Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2001. 792 с.
8. URL: [http://leksika.com.ua/16660810/legal/mizhнародniy\\_pakt\\_pro\\_ekonomichni\\_sotsialni\\_ta\\_kulturni\\_prava\\_1966](http://leksika.com.ua/16660810/legal/mizhнародniy_pakt_pro_ekonomichni_sotsialni_ta_kulturni_prava_1966). (дата звернення: 10.08.2020)
9. Іщук С. В. Етика соціальної роботи : курс лекцій. Тернопіль : ТДПУ, 2008. 59 с. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4996.html>. (дата звернення: 11.08.2020).
10. Гуменюк Б. І. Міжнародна організація праці. Українська дипломатична енциклопедія. Київ : Знання України, 2004. 812 с.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ  
учасників міжнародної  
науково-практичної конференції

«ПСИХОЛОГІЯ ТА ПЕДАГОГІКА:  
ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ, СУЧАСНИЙ СТАН  
ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ»

18–19 вересня 2020 р.

м. Одеса

Видавник – ГО «Південна фундація педагогіки»  
Поштова адреса редакції: 65001, Одеса 1, а/с 247  
[www.pifp.org.ua](http://www.pifp.org.ua), tel: +38 099 431 12 14

Підписано до друку 21.09.2020 р. Здано до друку 22.09.2020 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 6,28  
Наклад 100 прим. Зам. № 2209-20.