



УНІВЕРСИТЕТ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

**Міжнародна науково-практична конференція
студентів, аспірантів та науковців**

**СУЧАСНА ВИЩА ОСВІТА:
перспективні та пріоритетні
напрями наукових досліджень**

Тези доповідей

19 березня 2020 р.



УНІВЕРСИТЕТ імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ
ТА МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

*Міжнародна науково-практична конференція
студентів, аспірантів та науковців*

**СУЧАСНА ВИЩА ОСВІТА:
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ
НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Тези доповідей

19 березня 2020 р.

Дніпро
2020

Організаційний комітет:

Б.І. Холод, доктор економічних наук, професор (голова оргкомітету);
Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор (заступник голови);
О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор (заступник голови);
С.В. Сапожников, доктор педагогічних наук, професор;
М.Р. Кабанова, кандидат філологічних наук, доцент;
О.В. Лебідь, доктор педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
М.С. Карпова, аспірант кафедри педагогіки та психології (відповідальний секретар);
Асоціація випускників аспірантури та докторантури ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».

С 89 Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: Міжнародна науково-практична конференція студентів, аспірантів та науковців: тези доповідей, Дніпро, 19 березня 2020 р. – Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2020. – 236 с.

ISBN 978-966-434-480-4

Збірник містить тези доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції студентів, аспірантів та науковців «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень». У них наводяться різні підходи до педагогічних та психологічних аспектів сучасної освітології.

УДК 378.1

Відповідальні за випуск:

Н.П. Волкова, доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології;
О.Б. Тарнопольський, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
прикладної лінгвістики та методики викладання іноземних мов.

ЗМІСТ

Chornobai V.G. Classification of active and interactive teaching methods	7
Chukhno T.V. Challenges in teaching business English	11
Fayerman O. Development of a psychologist's professional culture in a higher educational institution.....	13
Kazakevych O.I. Leadership in higher education.....	14
Kulko V.A. Learning foreign language by students of the university of customs and finance (the main motives).....	18
Leshchenko A.A. Motivation of students to study in higher education institutions	21
Maksimova Y. Preparation of future teachers for the implementation of health-saving technologies.....	23
Onasenko M.O. The importance and benefits of student exchange program	26
Sapozhnykova D.S. Professional training of a modern teacher: communication with students in psychological discourse.....	28
Stukalo O.A. Effective communication	30
Алексеева Т.И. Центр розвитку дитини як альтернатива державним закладам дошкільної освіти.....	32
Алиева К.К., Аяпова Х.А. Развитие способности студентов к самостоятельной работе в процессе обучения иностранному языку	35
Амельянович В.П. Параллельное обучение нескольким иностранным языкам: неэкономические и экономические особенности.....	38
Бабкін В.В. Інформаційно-аналітична компетентність бакалаврів комп'ютерних наук: авторська дефініція.....	42
Беспарточна О.І., Ткач Л.О. Web-квест як засіб формування професійної компетентності майбутніх педагогів	46
Бобир О.І. Щодо сутності професійно-когнітивного компонента художньо-естетичного світобачення майбутніх художників	50
Булгак М.В. Харизма особистості як позитивний фактор для успішного працевлаштування	53
Верченко Л.С. Узагальнюючі результати педагогічного експерименту щодо перевірки ефективності технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки....	55
Волкова Н.П. Розвиток soft skills у здобувачів наукового ступеня доктора філософії в умовах аспірантури.....	60
Вошколуп Г.Ю. Соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу.....	66

Гаркуша І.В. Ціннісно-смысловий зміст кар'єрної спрямованості	68
Глоба А.В. Ситуація успіху як фактор розвитку успішності студентів	71
Гнатова А.В. Особливості міжособистісних відносин у студентській групі	74
Голоборща К.К. Формування професійного самовизначення особистості у вищій школі	78
Головіна О.В. Формування критичного, аналітичного, логічного мислення при підготовці студентів-юристів	82
Горобець А.О. Соціально-педагогічні особливості соціалізації підлітків	86
Гром О.А. Професія сучасного маркетолога: обов'язки та вимоги	88
Гудим А.В. Соціальне сирітство як проблема сучасного українського суспільства	91
Дербак О.А. Уявлення майбутніх бакалаврів з туризму щодо важливості формування готовності до професійної взаємодії: результати опитування	93
Дніпрова О.А., Єрмолаєва Т.В. Щодо навчальної мотивації студентів	95
Дубницька К.О. Вимоги щодо впровадження інноваційних технологій в масову практику навчання студентів-психологів	100
Жарко В.О. Кризи психічного розвитку дитини	102
Зеленська В.А. Фактори адаптації студентів	106
Земляний О.Б. Метод штучної конкуренції у студентській групі як інструмент набуття професійних навичок	108
Камінська К.Є. Психологічні особливості мотивації навчальної діяльності студентів-заочників	110
Карапетрова О.В. Психолого-педагогічні аспекти організації роботи колективів позашкільних закладів освіти	113
Кірюхіна М.В. Структурні компоненти гуманітарної складової професійної компетентності бакалаврів з технічного обслуговування та ремонту повітряних суден і авіадвигунів ..	116
Клімчук Ю.О. Проблеми підготовки майбутніх юристів до правничо-педагогічної діяльності	120
Ключник Р.М. Passive voice в англomовних ЗМІ: лінгводидактичний аспект	124
Коваль Д.В. Аналіз змісту стандартів вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія»: фахові компетенції	126
Ковальова М.В. До проблеми адаптації першокурсників у закладі вищої освіти	130

Кожушкіна Т.Л. Діагностика рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу..	132
Козлова Ю.В. Значення компетентнісного підходу в навчанні студентів вищих медичних закладів освіти.....	137
Коломієць А.В. Дидактична гра як засіб підготовки майбутніх фахівців до професійної комунікації	139
Костенко О.В. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця	142
Лавніков О.А. Індивідуальний стиль професійної діяльності: термінологічний аспект	146
Лебідь О.В. Актуальність навчальної дисципліни «Управління проектами в соціальній сфері» для підготовки майбутніх соціальних працівників	149
Левицька О.О. Щодо нових тенденцій розвитку психології бізнесу як професійного спрямування майбутніх психологів	152
Легка Н.О. Коучингова технологія як засіб формування відповідальності майбутнього фахівця	154
Лукацька Я.С. Інновації в освітньому процесі вишу	157
Марченко М.Т. Креативність та етапи вирішення проблеми її формування.....	161
Монастирна О.В. Щодо комунікативної компетентності майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики.....	164
Монах Є.С. Значення професійної компетентності в діяльності майбутніх керівників закладу освіти.....	167
Мотрой А.М., Ціпура Ю.В. Сучасні методи навчання говоріння і аудіювання англійською мовою	170
Наход С.А. Щодо технологій соціальної інклюзії дітей з особливими освітніми потребами	174
Оганян М.С. Комунікативна компетентність майбутніх психологів.....	179
Олійник І.В. До проблеми формування методологічної культури у майбутніх докторів філософії	181
Осокіна П.О. Діагностика перешкод у встановленні емоційних контактів у взаємовідносинах студентів і викладачів..	186
Пеня В.В. Проблема змісту професійної компетентності майбутніх психологів.....	187
Полях О.І. Професійна ідентичність як психолого-педагогічна проблема	189
Прокопенко М.В. Мотивація навчальної діяльності студентів.....	193
Радівончик К.Д. Перспектива викладання двох іноземних мов у закладі вищої освіти за допомогою новітніх технологій.....	196
Самочорна Г.І. До проблеми комунікативних умінь майбутніх педагогів	198

Стеблюк С.В. Організація квазіпрофесійної діяльності на основі моделювання та бізнес-проектування	201
Сторожук С.Д. Критерії оцінювання рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності в письмі	204
Тимошенко О.А., Скрябіна К.В. Щодо питання мотивації вибору спеціальності навчання та закладу вищої освіти.....	207
Трефилова С.В. Аналіз результатів діагностики молодіжи (18–22 года) по виявленню лідерських якостей.....	211
Феднова І.М. Зміст просвітницько-консультативної діяльності ЗДО ..	213
Хабло Л.О. Проблеми професійного вигорання педагогів вищої школи	215
Чупрова Г.С. Підходи до дослідження темпераменту в сучасній психолого-педагогічній літературі.....	218
Шаламай А.О. Визначення необхідного компетентнісного рівня мовленнєвих вмінь для англомовного виступу на міжнародних методичних конференціях	221
Шапка Є.М. Вплив засобів масової інформації на процес соціалізації дітей та підлітків	224
Шевцова А.П. Формування самооцінки у студентів різних вікових категорій в умовах закладу вищої освіти.	228
Шмалько М.М. Девіантна поведінка дітей та підлітків як соціальна проблема	230
Шмукін А.О. Емпатія як професійно значуща якість педагога.....	232

V.G. Chornobai

*1st year studying postgraduate,
Pedagogy and Psychology department,
Alfred Nobel University, Dnipro
Senior lecturer, philology department,
Dnipro state university of agriculture and economics, Dnipro*

CLASSIFICATION OF ACTIVE AND INTERACTIVE TEACHING METHODS

Today, there is expression often used – active and interactive teaching methods and techniques. Let's try to figure out what it is, which methods are considered active and which are interactive. There are different interpretations of the terms «teaching method» and «learning method» in the specialized literature. In fact, this is a way of interaction between a teacher and students, with the help of which the transfer of knowledge, skills and abilities takes place.

The difference is that the reception is a short-term method that involves working with one specific group. And the method is a long process, consisting of several stages and including many tricks. Thus, the method of training is only an integral part of a particular method [6].

Methods are classified according to various criteria:

- by the nature of the educational activity: reproductive, problematic, research, search, explanatory, illustrative, heuristic, etc .;
- by the degree of activity of the teacher and students: active and passive;
- by the source of the training material: verbal, visual, practical;
- by the method of organizing educational and cognitive activities: methods for obtaining new knowledge, methods of verification and evaluation.

Active teaching methods are based on the interaction scheme «teacher = student». From the name it is clear that these are methods that involve the equal participation of teachers and students in the educational process. That is, children act as equal participants and creators of the lesson [7].

The idea of active teaching methods in pedagogy is not new. The founders of the method are considered to be such distinguished

teachers as Y. Komensky, I. Pestalozzi, A. Disterweg, G. Hegel, J. Russo, D. Dewey. Although the idea that successful learning is built, first of all, on self-knowledge, is still encountered by ancient philosophers.

The most general classification divides active methods into two large groups: individual and group. More detailed includes such groups: discussion, gaming, training, rating [3].

The most common methods of active learning [2]:

– *Presentations* – the easiest and most affordable method for use in the classroom. This is a slide show prepared by the students themselves on the topic.

– *Case technologies* – have been used in pedagogy since the last century. It is based on the analysis of simulated or real situations and finding a solution. Moreover, there are two approaches to creating cases. The American school offers a search for the only correct solution to the problem. The European school, on the contrary, welcomes the versatility of decisions and their justification.

– *Problematic lecture* – in contrast to the traditional one, the transfer of knowledge during a problem lecture does not take place in a passive form. That is, the teacher does not present ready-made statements, but only raises questions and denotes a problem. The rules are deduced by the students themselves. This method is quite complicated and requires students to have a certain experience of logical reasoning.

– *Didactic games* – unlike business games, didactic games are strictly regulated and do not imply the development of a logical chain to solve the problem. Game methods can be attributed to interactive teaching methods. It all depends on the choice of the game. So, popular travel games, performances, quizzes, KVN are tricks from the arsenal of interactive methods, as they involve the interaction of students with each other.

– *Basket method* – based on a simulation of the situation. For example, a student should act as a guide and conduct a tour of the historical museum. At the same time, his task is to collect and convey information about each exhibit.

Interactive teaching methods contribute to the independent search for information and the implementation of educational needs through practical activities, and are focused on the

dominance of students' cognitive activity in the process of forming professional competencies. Their use involves modeling life situations, solving professional problems according to the analysis of the circumstances and situations.

Interactive methods are based on the interaction schemes «teacher = student» and «student = student». That is, now not only the teacher attracts children to the learning process, but the students themselves, interacting with each other, affect the motivation of each student. The teacher only serves as an assistant. Its task is to create conditions for children's initiative. In accordance with the aspects of the systemic, synergetic, personal, activity, competency-based approaches and based on the analysis of existing scientific and pedagogical works on the research problem (N. Dvulichanskaia, E. Zeer, I. Zimniaia, M. Iliazova, E. Kahakina, M. Krupina, O. Kurlyhina, A. Markova, L. Mitina, Yu.H. Tatura, Yu. Frolov, A. Khutorski, T. Chekalina, V. Shadrikova and others) identified the following components of the professional competence of university students: value, organizational and motivational, knowledgeable, operational-active, individual psychological, social, evaluative-reflective, corrective.

Based on the formation of the components of professional competence, all interactive teaching methods are systematized as follows [1; 4; 5]:

- organizational and motivational (discussion, role-playing game, dialogue, etc.);
- cognitive (demonstration of experiments, presentation, interactive game, analysis of specific situations, organizational and mental game, heuristic conversation, «round table», etc.);
- operational-activity («brainstorming», case method, project method, lecture, seminar, practical and laboratory classes of a problematic nature, lecture-visualization, conference, organizational-activity game, business game, modeling of professional situations, etc.);
- socio-psychological (method of cooperation, psychological training, warm-up, collective solution of creative tasks, etc.);
- assessment and reflexive (competition of practical works with their discussion, group discussion, exercises, tests, laboratory workshops, etc.);

– corrective (work in small groups, etc.).

Thus, the proposed classification of interactive methods contributes to the formation of professional competencies of university students. And the best way for teaching and learning English for future specialists in agriculture is mixing both, active and interactive methods.

References

1. Anisimov, O.S. (1989). *Razvivaiushchie ihry i ihrotehnika* [Educational games and game equipment]. Novhorod. 178 p. (In Russian).

2. Arutiunov, Yu.S. (1983). *O klassifikatsii aktivnykh metodov obucheniia* [On the classification of active teaching methods]. V Mezhdovedomstvennaya shkola-seminar po intensivnym metodam obucheniia. Riha. pp. 11–15. (In Russian).

3. Dwei, D. (2000). *Demokratiia i obrazovanie* [Democracy and education]. Per. s anhl. Moskva, Pedagogika-press Publ. (In Russian).

4. Dvulichanskaia, N.N. (2011). *Interaktivnye metody obucheniia kak sredstvo formirovaniia kliuchevykh kompetentsii* [Interactive teaching methods as a means of forming core competencies]. *Nauka i obrazovanie* [Science and education]. URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651> (In Russian).

5. Kashleev, S.S. (2005). *Tekhnolohiia interaktivnoho obucheniia* [Interactive Learning Technologies]. Minsk. 196 p. (In Russian).

6. Panina, T.S. & Vavilova, L.N. (2008). *Sovremennye sposoby aktivizatsii obucheniia* [Modern ways to enhance learning]. Moskva, Akademiia Publ., 176 p. (In Russian).

7. Zeer, E.F. (2009). *Psikholohiia professionalnoho razvitiia* [Psychology of Professional Development]. Moskva, Akademiia Publ., 230 p. (In Russian).

*Scientific and language consultant: S.M. Amelina,
Doctor of Pedagogy, Professor*

T.V. Chukhno
*Assistant Professor of Foreign Philology,
Translation and Professional Language Training Department,
University of Customs and Finance, Dnipro*

CHALLENGES IN TEACHING BUSINESS ENGLISH

Any language is a vital tool that we use to communicate with other people in our daily lives and good communication in foreign languages becomes crucial in today's world. Moreover, foreign languages are absolutely necessary for people nowadays due to our growing international contacts with foreign countries.

Gradually, the demand for English grew, bringing out the necessity of English for specific purposes (ESP). Since the 1960s Business English has been the most popular branch of ESP as a result of rapid changes in the world which we still witness. With globalization the world is getting smaller and international connections tighter. A lot of foreign delegations keep coming to other countries; hundreds of joint ventures keep appearing. English has become the world's most important language in politics, business, science, trade and cultural relations. Therefore teaching English for business communication is of great importance.

In teaching Business English there appear some challenges which learners need to overcome. No doubt, the first and foremost emphasis should be put on traditions and customs of people from different countries, ways of negotiations, conflict solutions and cooperation. Along with the specificity and terminology, Business English is an art of communication within a specific context. Business English is even more than just communication with foreigners. It involves the factors that can influence the proceedings. Among these factors we should mention cultural awareness which plays a significant role in teaching Business English.

There are different opinions as for the role of intercultural communication in the Business English classroom. Some people think that Business English teachers are only language specialists, but others argue that the two cannot be separated and they are two sides of the same coin. It is widely known that business culture

consists of many categories and the main of them are products and behaviors. Products include traditional objects, ideas, beliefs, values; and behavior refers to customs, habits, body language, dress, food. Teachers should pay equal attention to all these categories in teaching Business English as being aware of intercultural communication helps people to interact and cooperate successfully with people from different countries.

Therefore, success in business interaction much depends on finding and ensuring consensus in mechanisms and regulations with respect to communication while taking into account interests of representatives of various countries. Teaching Business English also includes teaching appropriate language that is used in different contexts. So various cultural aspects should be a part of Business English curriculum in order to minimize the chances of cultural shock and misunderstanding. Moreover, integrating teaching about culture at language classes provides students with opportunities to learn not only the foreign language, but also cultural differences.

There exists a great variety of activities, including role plays and case studies, debates and discussions as well as oral presentations that encourage students to speak and to develop communication skills in Business English. It should be noted that the main and the most important thing in developing professional communicative competence is the acquisition of academic communication skills by university students.

To sum up what was said above, we find it extremely important to mention that the global spread of English is a process of utmost importance for the whole world. The attempts to promote English as an international languages aim at making the international communication more efficient as well as at facilitating the international cooperation in a number of spheres, thus avoiding possible conflicts. English is viewed by many people as the language that can guarantee success in future. Speaking English can provide them an opportunity to perform new identities, which can be positively used in terms of language teaching and also be the medium and vehicle of multiculturalism.

O. Fayerman

*Masters of Science in Special Education,
Masters of Psychology, New York, USA*

DEVELOPMENT OF A PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL CULTURE IN A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The concept of «culture» was originally used to refer to the cultivation of land and soil, but then various kinds of human activities and behavior began to be called culture. Such diversity has led to certain difficulties associated with the scientific definition of the concept of «culture».

To date, there are a huge number of definitions of the concept of «culture», which leads to numerous attempts to streamline this diversity. Despite the existing problems with the scientific definition of this concept, researchers emphasize that culture: characterizes the individual and social environment of human life; form of personality existence; has spatial and temporal boundaries; manifests itself in the behavior of a person, his consciousness and activity; revealed through objects, works of art, language forms, signs, etc.; includes attitude to others, to oneself and to nature.

Of particular interest to us are scientific studies that analyze the problem of the professional psychological culture of the educational psychologist. Professional culture acts as a model of professional activity, contributing to the perception of oneself as a subject of psychological activity and the choice of behavioral strategies and professional actions in the process of interaction with others.

In our opinion, the culture of the psychologist's relationship with the client is an integral part of the psychologist's professional culture, which consists in the ability to create a holistic image of the client and his problems (perceptual-communicative component), emotional self-regulation in a situation of interaction with the client (emotional-regulatory component) and the psychologist's focus on development the client's personality, provided that the border is maintained in communication with him (behavioral component).

The development of the culture of the psychologist's relationship with the client as a component of professional culture can be a specific task in the process of studying at a university. For this reason, we organized a study in which 60 psychology students of 4

courses took part. An analysis of the results of the ascertaining stage of the experiment shows the need to organize special work to develop students, future psychologists, and a culture of attitude towards the client. Based on the results of a stating experiment, a formative experiment was conducted in which psychology students in the amount of 30 people took part. Work on the development of a culture of attitude to the client for future psychologists was carried out in the course of the implementation of the program developed by us, «Culture of the psychologist's relationship with the client». 5 months after the implementation of this program, a re-diagnosis of the indicators of the culture of the psychologist's relationship with the client was carried out. Analysis of the results shows positive trends in the dynamics of the measured indicators in students of the experimental group. No statistically significant differences were found in the control group.

The implementation of the program described above has shown its effectiveness and efficiency, therefore, the introduction of this program in the training of future and working psychologists will significantly increase the effectiveness of their psychological assistance to the client.

O.I. Kazakevych

*teacher, Department of Accounting,
Dnipro State University of Agriculture and Economics, Dnipro
1st year studying postgraduate,
Pedagogy and Psychology department,
Alfred Nobel University, Dnipro*

LEADERSHIP IN HIGHER EDUCATION

Leadership as a specific type of managerial relations is social influence on a group of people to achieve mutual goals. In connection with this it is advisable to consider the role of managerial leadership in the field of higher education in a hierarchical order: higher ranks of management of higher educational establishments, management of departmental subdivisions, and then leadership in student groups.

The profession of a director of a higher educational establishment in the system of «person-to-person» turns

communication from the factor that accompanies activity into professionally important category. Here a leader is not only senior teacher, but he is also vested with managerial function, administrative authority. Ideally, he becomes both a «leader» and a «manager» of a teaching staff at the same time.

It is necessary to identify approaches to leadership, its peculiarities, aims, forms in relation to such an important managerial rank as departments. Managerial leadership is interaction between the members of the department in the center of which is a leader (head of the department), and they are his personal characteristics that determine its effective performance.

The leader of a department has to establish official and informal contacts not only inside the group, but also in the outside world. For the successful functioning of the department, the leader has to create conditions that are necessary for its every member. Managerial activity of a leader (head of a department) suggests statement and resolution of a wide range of problems. That is first of all establishment of departmental goals and tasks for team members, formation of the department and monitoring its structure. Leadership is a two-way process that suggests interaction between a leader and members of a team. So an important task for the leader is managing the department and monitoring the work of each team member. In order to succeed in task completing in the sphere of management, the leader is to play the role of control over social and psychological atmosphere of a department and development of interpersonal relations.

Psychology distinguishes two types of leadership: formal and informal. Formal leadership is usually associated with leader's activity as a representative of the legal authority. Thus, the head of the department is a formal leader. Such leadership is based on legal relations. At the same time, the efficiency of functioning of a department as a group activity depends on the level of activity of its members, coordination in task accomplishment and is impossible without informal leadership.

Informal leadership goes beyond a position held. A head of a department can be an informal leader at the same time. A leader has to possess particular personal characteristics that are rather distinct.

Personal characteristics common to a leader are formulated in not a few literary sources. Yet the nature of leadership can differ at

micro and macro levels. Macro leadership focuses on external environment while micro leadership functions in internal environment and solves current problems [4].

A head of a department is a leader on a macro level with some elements of micro leadership. The leader has to possess such personal characteristics as intellectual ability, behavioral competence, self-confidence, involvement, entrepreneurship, interpersonal skills (we can find detailed description of traits of leadership in the works of foreign scholars, R. Stogdill and R. Mann in particular).

However, those qualities will not necessarily bring you to leadership. What's important is compliance of leader's personality with departmental goals and tasks, its course of action as well as interconnection with a team. If the personality of a head of department does not fully correspond to those conditions, he is not able to interact with the members of the department, informal leadership spontaneously emerges.

Informal leadership is based on informal relations and can emerge within a particular group that is in opposition or antipathy towards a team on the whole. Informal leadership is not steady and is due to personal prestige of such a leader in a particular group [3].

Student environment is the most favorable to the forms of leadership, at that not only the students who have possess them since school times, but also those who never used to express such an activity. So a student environment gives everyone equal start in a future struggle for leadership. For example, psychologists researching the phenomenon of leadership in a student team, analyzed the possible mechanisms of leadership that student activists refer to when executing management actions. As a result, the scientists identified the following tactics of influence that were intuitively used by student leaders [1; 2; 5]:

1. Tactics of rational persuasion, which is the desire in various forms (conversation, informal discussion) to convince their comrades in the need to perform a particular case this way.

2. Friendship tactics are inherent in those leaders who are inclined to use a small group of influencers who consist of their personal friends and close acquaintances to achieve their goals.

3. Personal request tactics is most effective against those students who have weak connections with the team, are underserved by fellow students, and lack personal communication and public

recognition. Such students perceive the personal appeal of the leader as an opportunity to enter into the sphere of influence of public attention, to strengthen their authority.

4. The tactics of internal actualization implies that the student leader tries to provoke genuine curiosity and enthusiasm for the rest of the group members when making demands.

5. The tactics of mutually beneficial exchange lies in a business pragmatic approach to completing a specific managerial task by the student leader.

6. Type of pressure in the student environment which is infrequently used in the student environment. Among the tactics of influence described, the most effective tactics are tactics of mutually beneficial exchange (60% of the surveyed leaders), tactics of friendly relations (40%), and so-called personal request (30%).

Thus, leadership in the student environment is determined not only by the objective presence of qualities that make up the necessary so-called leadership set. Equally important is subjective leadership. So, more than 30% of those polled, having all the data to be leaders, do not want it.

Nowadays youth formation occurs under conditions where natural attraction to self-affirmation, success faces increasing competition, high personality requirements in the labor market. We need such qualities that will allow successfully integrate into a complex social environment, be a leader in your life. Undoubtedly, to purposefully work in this in the first place, teachers need to know first and foremost what leadership is the quality of the individual, what is their structure.

Список використаних джерел

1. Бойко А.И. Соціально-філософський аналіз проблеми лідерства у сфері освіти, перспективи. Соціально-політичний журнал, 2015. № 1. С. 25–30.

2. Головешко Б.Р. Педагогічні умови формування лідерських якостей у майбутніх фахівців з адміністративного менеджменту у вищому навчальному закладі: дис. ... канд. пед наук; спец.: 13.00.04. Харків, 2017. 294 с.

3. Калашникова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства: монографія, 2010. 380 с.

4. Ковалева А.Л. Лідерство в освітньому процесі, 2012.

5. Семенець-Орлова І.А. Результативне лідерство в процесі управління освітніми змінами. Вісник національної Академії державного управління при президенті України. Серія: Державне управління, 2015. № 4. С. 107–112.

*Scientific and language consultant: V.V. Proshkin,
Doctor of Pedagogy, Docent*

V.A. Kulko
*postgraduate student, 1st year,
Department of Pedagogy and Psychology,
Alfred Nobel University, Dnipro*

LEARNING FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF CUSTOMS AND FINANCE (THE MAIN MOTIVES)

When organizing the teaching of foreign language at the university, it is necessary to take into account the motives of students' educational activities. As known, the transfer of knowledge from teacher to student cannot be effective without the activities of the student himself. Motivation to study the subject is a necessary component in the process of mastering foreign language successfully. Motivation is the result of a person's internal aspirations, his interests, as well as the realization of the need to study the subject.

Motive is the basis of any activity. In the process of motive formation, the person's internal motives are involved, as well as external conditions aimed at achieving the final result.

The concept «motive» is widely used in scientific publications. Scientists interpret the concept differently. The philosophical encyclopedic dictionary emphasizes that motive is what drives a person to do what he or she is doing. In «Modern Dictionary of Psychology» (L. Karpenko) the term «motive» is interpreted as a deliberate choice of human activity related to meeting his or her needs [1]. According to L. Bozhovich [2], motive is what the activity is for, that is, all that the need has come to fulfill. As N. Skorokhodova thinks [3], motive is an incentive to be active when one wants to satisfy one's needs. In her research, she identifies the relationship

between student needs and learning motives. The main needs, according to N. Skorokhodova [3], are:

- self-awareness (motives for presenting one’s capabilities);
- creative and aesthetic needs (desire to understand something new);

- self-respect (motives for success);
- survival and safety needs (material motives).

Research conducted by the scientists has revealed the following types of educational activity motives:

- social and cognitive (V. Apelt, M. Bozhovich, A. Markov);
- positive and negative (R. Jacobson, A. Markov);

- conscious and unconscious (R. Nemov). In his opinion, conscious motives are those that motivate people to act (interests, worldviews, etc.); the unconscious – this is when a person does not understand what drives them to work [4];

- internal and external (L. Friedman, P. Jacobson).

Much importance in the scientific literature is given to internal and external motives. L. Friedman characterizes their difference in such way: «If the motives that induce this activity are not related to it, then they are called external to this activity; if motives are directly related to the activity itself, then they are called internal» [5, c. 93].

Internal can be attributed to the above-mentioned motives, such as social, cognitive and professional, as they relate to the content of educational activities. External motives are unrelated to educational activities; they include motives for incentives (bonuses, scholarships, etc.). But external motives, in our opinion, also influence the motivation to study, because they are important for mastering the knowledge and skills necessary for the professional activity of future professionals, that is, for their professional motivation.

Therefore, the set of motives that motivate a person to act can be considered as a motivational sphere of the individual.

In order to study the motives, determination the level of their awareness and place in the structure of the motivational sphere of students’ educational activity of non-language higher educational institutions, we conducted a survey among students of the University of Customs and Finance. 60 first-year students of different specialties took part in the survey. On the question «What drives you to learn a foreign language?» several options for answering were offered:

- study English because this discipline is in the program;

- enjoy the learning process;
- go to study abroad, gain experience of foreign language communication for the further career and find interesting, perspective, high-paying job;
- communicate with foreign colleagues on professional topics in the future;
- participate in project activities, debates in a foreign language;
- read original scientific texts and articles on a specialty from Internet sources, presented to a large extent in English;
- fulfill the hope of their parents.

According to an analysis of the survey, the majority of university students, namely 67%, believe that they need to study English in order to find interesting, promising and high-paying jobs, go abroad and communicate with foreign colleagues on professional topics. A certain percentage of respondents focus on such a factor as «enjoy the learning process» – 42.6% of students. A small percentage of the students say that they learn the language because they «fulfill their parents' hopes» – 9% and «study English because this discipline is in the program» – 12%.

Thus, as we see, the external motivation remains the leading one, which is supported by the created conditions. Students' awareness of the motives and interests of learning foreign language is, to some extent, related to their professional intentions.

Thus, the problem of motivation is one of the most important factors influencing the educational process, namely, learning a foreign language. The results obtained led us to the conclusion that it was necessary to work on finding effective ways to increase the level of motivation for teaching English for the students. Motivation can be significantly increased by observing general and particular methodological principles, on the one hand (the principle of cognition and interest for students, the principle of accessibility and consideration of previously formed skills and abilities) and the choice of those forms and methods of working with students that would create additional motives for learning. Our further work is to study methods and ways of increasing the motivation of learning foreign language at the universities.

References

1. Ilichev, L.F., Fedoseev, P.N., Kovalov, S.M. & Panov, V.S. (1983). *Filosofskii yentsiklopedicheskii slovar* [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moskva, Sovetskaia yentsiklopediia Publ., 840 p. (In Russian).
2. Bozhovich, L.I. & Blahonadezhnaia, L.V. (1972). *Izuchenie motivatsii povedeniia detei i podrostkov* [Studying the motivation of children and adolescents' behavior]. Moskva, Pedahohika Publ., 352 p. (In Russian).
3. Skorokhodova, N. (2006). *Motivatsiia k ucheniiu: kak upravliat eho razvitiem* [Motivation for learning: how to manage its development]. *Narodnoe obrazovanie* [Public education], no. 4, pp. 193–203. (In Russian).
4. Nemov, R.S. (1999). *Psikholohiia* [Psychology]. Moskva, Vldos Publ., book 1, 688 p. (In Russian).
5. Fridman, L.M. (1997). *Psikhopedahohika obshcheho obrazovaniia* [Psychopedagogy of General Education]. Moskva, Institut prakticheskoi psikhologii Publ., 288 p. (In Russian).

*Scientific and language consultant: S.M. Amelina,
Doctor of Pedagogy, Professor*

A.A. Leshchenko
*student, 3rd year of study,
specialty 035 «Philology (translation)»,
Alfred Nobel University, Dnipro*

MOTIVATION OF STUDENTS TO STUDY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The modern labor market requires new ways of professional training of specialists, which are based on close interaction with the education market, since the socially oriented way of conducting production and business implies a new high level of professional motivation of individuals. Today, responsibility for the results of one's work, the ability to independently acquire the necessary knowledge and apply it creatively in practice are essential for a young person's career growth.

Motivation is the experience of desire or aversion. It is based on motives, by which are meant specific desires, incentives that force a person to act and do things.

When talking about the motivation of students, it represents the processes, methods and means of encouraging them to cognitive activity, the active mastery of the content of education. The formation and development of motivation for secondary and higher education is given quite a lot of attention. It is professional motivation that specifically highlights the main points of interaction between the individual and society, where the educational process takes priority. A modern graduate of a higher educational institution must not only possess special knowledge, skills, but also feel the need for success; know that he will be in demand in the labor market.

In the system of educational motives, external and internal motives are intertwined. Internal motives include one's own desire for development in the learning process; it is necessary that the learner himself wants to do something. External motives come from parents, teachers, the group in which the student is studying, society, it is usually a forced behavior and often meets internal resistance.

Thus, some ways to increase levels of motivation in students in higher education institutions may be noted:

- the students need to be explained how the knowledge gained at the university will be useful to them in the future. So the process of studying should be supported by intensive, professional activities in all years of study (research groups, professional societies, etc.);

- students with a low level of motivation for learning should be given increased attention from the teacher and the management of the university to create conditions for increasing of motivation;

- the teacher must be a mentor, who can be contacted for help during the educational process, available for discussion of a student's issues of concern. The teacher should use an effective form of motivation – to strengthen confidence in the student's own abilities. The more students are trusted, the more willing they are to collaborate with the teacher in the learning process.

- providing maximum freedom of choice for students. In the educational institution there should be days of self-government that motivate students to independent activities.

In conclusion, in order to increase the level of motivation it is essential to understand the educational motives of students of higher

education institutions. Thus, the sufficient level of preparation for specialists to be competitive in the world labor market can be achieved. The teacher is the organizer of the educational process and is free to choose teaching methods that are appropriate for the student's needs and talents. Higher education is a fundamental part of the economy in today's competitive environment in the labor market. Forming a student's professional motivation is an important factor in his/her competitiveness.

*Scientific and language supervision: S. Storozhuk,
Senior Lecturer*

Y. Maksimova
*College of Physical Education and Sport PALESTRA,
Prague, Czech Republic*

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF HEALTH-SAVING TECHNOLOGIES

Health-saving technologies of the educational process in the modern world have become the subject of a special study in connection with, on the one hand, the constantly increasing intellectual stress of modern education, and on the other, a pronounced tendency to reduce the health of students. Indeed, today it makes sense to consider the state of health of all subjects of the educational process as an important indicator of the quality of education and the quality of life.

The implementation of health-saving technologies is directly related to instilling the skills and abilities of a healthy lifestyle, expanding theoretical information about health, its constituent elements, the vital functions of a healthy body, its individual organs and systems, measures to prevent functional disorders and the development of painful conditions.

One of the main issues in organizing approaches that ensure constructive solutions to this urgent problem is the training of highly qualified specialists. In our opinion, the formation of professional and pedagogical competence involves increasing the methodological level

of professional knowledge in the field of health care, mastering theoretical knowledge, practical skills in applying gentle technologies for children's health, mastering the technical means and skills of instrumental research of the basic life support systems of students.

To implement the above, it is necessary to initiate and ensure the launch of the creative potential of educational institutions and pedagogical collectives, which is a condition for the systematic integration into the pan-European space. This approach is presented as a form of manifestation of innovative activity in education.

An analysis of existing technologies, alternative programs, and models that determine the content of students' training in health-saving technologies in a university has shown that in many cases they have significant flaws that do not allow them to rely on a result that is adequate to the efforts made: goals are not determined operatively enough, action plans are often repeated traditional plans of organically non-interconnected activities, which are also poorly balanced with real resources. Programs are created with an orientation to date without the necessary forecast for changes in future educational needs, so they cannot become a means of ensuring the focus and integrability of changes in educational systems.

Given the above, we have identified features that have a significant impact on the success of the process of teaching students health-saving technologies. We believe that the future education specialist, who owns health-saving technologies, can be formed only by the whole set of various forms of university life, the main ones being educational activities, communication and extracurricular activities. The success of this process depends on the focus, self-sufficiency of the organization and the preparedness of teachers for this kind of activity. The pedagogical conditions of the macro- and microlevels, the implementation of which leads to the success of this process, can and should become part of the real pedagogical process aimed at training future educators.

The system of teaching students healthy technologies, in our opinion, should be the result of a thoughtful and balanced holistic educational policy, since it has a very complex structure that includes many components (goals expressed in the initial concepts; activities ensuring its implementation; subjects of activity, its managers, organizing it and participating in it; relations that are born in activity and communication; the environment of the system, which determines to some extent its content; s

structural unit as a whole, to ensure the integration of all components into an integrated system and the development of this system). In this case, we take into account the fact that the peculiarity of training specialists in education is considered both as a system and as an organization, manifested in the ability to adapt to the conditions of society, while retaining its characteristic features. In terms of management, it is necessary to take into account the main provisions of the considered theory of self-organization of system objects, which include: the existence of unstable states in the system, which is a condition for its stable and sustainable development; the future state of the system attracts, organizes, and forms its present state; the field of development of the system is determined by its internal properties and should contain alternative paths.

Innovation in this case should be expressed in the content of the education itself. So, we consider the process of teaching health-saving technologies to students of a pedagogical university as a system in which the training processes for future specialists are realized through the joint activity and interaction of people (teachers and students), organized in various temporary or permanent institutions at all levels.

We believe that the intensification of the search for new forms of organization of the university's activities should include the important task of updating the environment and living space of children, their parents, teachers, which should be determined by special characteristics, the main of which is ensuring the health of students. In our opinion, one of the strategies for the modernization of education is functioning in this direction, and it is primarily associated with the creation of new models of the educational environment in the higher pedagogical educational institution, which recreate the subject-spatial developing environment, familiarization of students with which optimizes the process of training highly qualified specialists.

Thus, the intensification of scientific, methodological and informational support of the process of teaching health-saving technologies in pedagogical universities contributes to the development of prognostic information as an important pedagogical resource that defines strategic vectors and guidelines for education. The above determines the importance of researching the innovative characteristics of higher professional education, part of which is the presence of conditions for the implementation of health-saving technologies.

M.O. Onasenko
student, 2nd year of study,
specialty 035 «Philology. Applied Linguistics»,
Alfred Nobel University, Dnipro

THE IMPORTANCE AND BENEFITS OF STUDENT EXCHANGE PROGRAM

Student exchange is one of the most vital program offered by most universities and colleges across the globe. This program enables students to study abroad with a linked university and cultivate a global mindset. It gives students a chance to broaden their knowledge base and learn in a multicultural environment. Many universities and colleges have agreements with other schools in different countries that allow students to live abroad while studying.

Being an exchange student is a full of benefits and challenging experience during which a student will learn a lot and have some fun as well. It is an opportunity to get involved in the language and culture of a chosen country, live like a local and gain skills in inter-cultural learning and understanding.

Let us consider which advantages and personal benefits student exchange programs offer to their students:

1. Exchange students get to experience a new place and learn about it on a local level, so it is quite different from taking a vacation. These programs are more about involving in local atmosphere than sightseeing, though it is easy to combine both.

2. The most obvious benefit of completing an internship is the experience that it offers. It may be key exposure to the world of work and should give students that workplace confidence which is extremely essential.

3. Students placed in a foreign country often improve their language skills greatly over the course of their program. Immersion into the foreign language area is one of the best ways to learn a new one, so living with a host family, attending classes, and having to communicate most of the time in a different language can immensely improve one's language command.

4. Gain a huge understanding of another culture and come to better understanding of your own culture.

5. Greater general knowledge and understanding of global issues.

6. Gain experience and maturity through the challenges students may face during their exchange program. It takes them out of their familiar surroundings and «comfort zone».

7. Develop increased self-confidence.

8. Students may teach their new friends about their native country and the cultural background they come from.

Student exchange program has career and future study benefits as well:

1. Participants of such a program become aware of career and further study options they have not thought of before.

2. They may demonstrate their ability to cope with changes, which is a highly valued skill by employers.

3. Demonstrate the skills you acquired in meeting the challenges of the exchange, experience and enjoy the benefits long after you return home as someone who is different from other applicants for employment or further studies.

And what about the disadvantages of that programs?

1. Communication is one of the major struggles for most of the students studying abroad. It is not about trouble between fellow mates but also, sometimes students might not understand what lectures say and try to communicate. As a result, it leads to anxiety among the students about the whole process of education.

2. Not every student can concentrate on studies only when they live abroad. As the environment is very new, new faces all around might cause homesickness and disturbance.

However, the overall benefits of exchange programs are indubitable.

*Scientific and language consultant: O.B. Tarnopolsky,
Doctor of Pedagogy, Professor*

**PROFESSIONAL TRAINING OF A MODERN
TEACHER: COMMUNICATION WITH STUDENTS
IN PSYCHOLOGICAL DISCOURSE**

In the process of communication, the modern teacher not only imparts certain knowledge to the students, but also shapes their own outlook, high ideals, shapes spirituality, desire for good, kind attitude to the environment, love for work. The very solution of these problems requires the development of special tools that would help to provide both general and professional preparation of teachers for pedagogical communication with students.

The practice highlights the existing contradiction between the teacher's knowledge gained during his or her studies at a higher education institution and his or her own teaching activities, in new and unexpected situations when he or she makes a quick, responsible decision. This is explained first of all by the fact that pedagogical communication can be successfully carried out due not only to the appropriate theoretical training of the teacher, but also to equipping him with certain practical skills and abilities.

Scientific research on the training of highly qualified teaching staff is an urgent task in the light of the prospects of Ukraine's integration into the pan-European educational space. In the modern higher pedagogical school the research of the problem of teacher preparation is carried out on the following aspects: pedagogical bases of organization of preparation of the future teacher (V. Andrushchenko, N. Havrish, O. Hluzman, N. Hluzman, O. Dubaseniuk, M. Yevtukh, B. Korotaiev, O. Naboka, O. Nevmerzhitskaia, S. Omelchenko, V. Proshkin, S. Sapozhnikov, V. Strelnikov, I. Khizhniak, K. Yurheva), psychological bases of the problem of future teacher's professional training (I. Bekh, V. Krutetskyi, O. Leontiev, V. Melman, L. Khomich, T. Yatsenko, etc.), formation of professional qualities of personality future specialists (O. Abdullin, B. Andrievskyi, O. Bereziuk, V. Luhovyi, M. Smetanskyi, S. Sysoieva, A. Teplitskaia, etc.); P. Husak, T. Dovzhenko, M. Kniazian, O. Kucheriaviyi, S. Omelchenko, I. Palshkova, M. Rohanova, L. Khomich, L. Khoruzha, H. Tsvetkova explored the historical, theoretical and methodological aspects of the professional training of future teachers. etc.;

the issues of monitoring and measuring the effectiveness of teacher training have been considered in the works of L. Havrilova, S. Kurinna and others.

In the context of our study, it is advisable to reveal the cause and effect relationships that underlie the psychological difficulties of communication. Scientists identify one of the causes of difficulties in the relationship of teachers with students system of «psychological protection», which creates an internal, often unconscious contradiction between the social trends of man and his actions, which are in conflict with these directions.

In our opinion, in psycho-correction work, the student's internal inclination to «protect» his / her «I» deserves the most attention. This «protection» is actualized in him in the situation of humiliation, rejection of ill-treatment, threats, neglect.

The destructive influence of «psychological protection» on the process of communication is manifested in the fact that it strives to preserve the stability of one's self-image, providing this stability with the means that preserve the deviation from reality. This is manifested primarily in the distortion of information about the quality of someone else, so as to preserve the infallibility of one's self. Such distortion may occur in a process of self-perception or interpretation of information.

The latter leads to numerous misunderstandings in the relationships of the learning participants. To understand the origins of these misunderstandings prevents them from the certain illusory ideas about their own «I», on which stands «psychological protection».

Based on the study of the experience of Soviet and foreign scientists, as well as the experience of Academician T. Yatsenko [1], we came to the conclusion that this method can be the so-called method of active social and psychological training. During the application of the method of active social and psychological training has undergone changes, refinements and grinding. Particularly influential in this process was the in-depth study of the content of the concept of «psychological protection».

In the development of methods of active social and psychological training, the basic provisions of the pedagogical system of A. Makarenko, V. Sukhomlinskyi, as well as the ideas presented in the works of Academician O. Bodalov, which formed the basis of the organization of the psychological climate in the group, were used. The basic principles of training practice developed by Soviet psychologists L. Petrovskaya, H. Kovalev, Yu. Yemelianov were also used.

The method of active social-psychological training is a holistic psychological-pedagogical system, capable of assisting a person in the

deep personal knowledge of another person and himself. The multi-level feedback from the participants allows the learner to see his / her reflection in the eyes of different people and get information on how his / her behavior is perceived in a particular situation, to understand the limitations of his / her communication tools, their imperfections, as well as the positive aspects of his / her own personality.

The use of various methodological techniques in active social and psychological training equips the future teacher with new psychological and pedagogical tools for working with students. These are ways of non-verbal interaction (facial expressions, gestures, facial expression, visual perception), and mastery of psycho-dramatic techniques, and psychological analysis of situations, role-playing games, and psychological drawing in all the variety of ways of its use.

Thus, we have every reason to believe that to scientifically manage the process of development of the future teacher's personality means to open timely discrepancies that are inherent in the presence of differentiated motivational tendencies, and to help the personality to understand and constructively unleash them.

References

1. Yatsenko, T.S. (2015). *Dinamika razvitiia hlubinnoi psikhokorektsii: teoriia i praktika* [The dynamics of the development of deep psychocorrection: theory and practice]. Dnepropetrovsk, Innovatsiia Publ., pp. 33–94. (In Russian).

O.A. Stukalo

PhD student,

National University of Life and

Environmental Sciences of Ukraine, Kiev

senior lecturer, Department of Philology,

Dnipro State University of Agriculture and Economics, Dnipro

EFFECTIVE COMMUNICATION

Effective communication is about more than just exchanging information. It's about understanding the emotion and intentions behind the information. As well as being able to clearly convey a message, you need to also listen in a way that gains the full meaning of what's being said and makes the other person feel heard and understood.

Effective communication sounds like it should be instinctive. But all too often, when we try to communicate with others something goes astray. We say one thing, the other person hears something else, and misunderstandings, frustration, and conflicts ensue. This can cause problems in your home, school, and work relationships. Communicating more clearly and effectively requires learning some important skills. Whether you're trying to improve communication with your spouse, kids, boss, or co-workers, learning these skills can deepen your connections to others, build greater trust and respect, and improve teamwork, problem solving, and your overall social and emotional health.

Common barriers to effective communication include:

Stress and out-of-control emotion. When you're stressed or emotionally overwhelmed, you're more likely to misread other people, send confusing or off-putting nonverbal signals, and lapse into unhealthy knee-jerk patterns of behaviour. To avoid conflict and misunderstandings, you can learn how to quickly calm down before continuing a conversation.

Lack of focus. You can't communicate effectively when you're multitasking. If you're checking your phone, planning what you're going to say next, or daydreaming, you're almost certain to miss nonverbal cues in the conversation. To communicate effectively, you need to avoid distractions and stay focused.

Inconsistent body language. Nonverbal communication should reinforce what is being said, not contradict it. If you say one thing, but your body language says something else, your listener will likely feel that you're being dishonest. For example, you can't say «yes» while shaking your head no.

Negative body language. If you disagree with or dislike what's being said, you might use negative body language to rebuff the other person's message, such as crossing your arms, avoiding eye contact, or tapping your feet. You don't have to agree with, or even like what's being said, but to communicate effectively and not put the other person on the defensive, it's important to avoid sending negative signals.

When communicating with others, we often focus on what we should say. However, effective communication is less about talking and more about listening. Listening well means not just understanding the words or the information being communicated, but also understanding the emotions the speaker is trying to convey.

There's a big difference between engaged listening and simply hearing. When you really listen – when you're engaged with what's being said – you'll hear the subtle intonations in someone's voice that tell you how that person is feeling and the emotions they're trying to communicate. When you're an engaged listener, not only will you better understand the other person, you'll also make that person feel heard and understood, which can help build a stronger, deeper connection between you.

Nonverbal communication, or body language, includes facial expressions, body movement and gestures, eye contact, posture, the tone of your voice, and even your muscle tension and breathing. Developing the ability to understand and use nonverbal communication can help you connect with others, express what you really mean, navigate challenging situations, and build better relationships at home and work.

Direct, assertive expression makes for clear communication and can help boost your self-esteem and decision-making skills. Being assertive means expressing your thoughts, feelings, and needs in an open and honest way. It does not mean being hostile, aggressive, or demanding. Effective communication is always about understanding the other person, not about winning an argument or forcing your opinions on others.

*Scientific and language consultant: S.M. Amelina,
Doctor of Pedagogy, Professor*

Т.І. Алексєєва
*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ЦЕНТР РОЗВИТКУ ДИТИНИ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ДЕРЖАВНИМ ЗАКЛАДАМ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сьогодні на території України є дуже багато організацій, що займаються розвитком дітей дошкільного віку. Вони мають різні назви: «дитячий центр», «центр розвитку дитини», «центр раннього розвитку», «дитячий клуб» тощо, але сфера їхньої

діяльності приблизно однакова. У місті Дніпрі функціонує більше вісімдесяти таких закладів.

Сучасні центри розвитку дитини є альтернативою державним закладам дошкільної освіти, а також домашньому вихованню. Відвідуючи заняття в таких центрах дитина вчиться, в першу чергу, соціалізації – вмінню спілкуватись з людьми, що її оточують (однолітками та дорослими). Середній вік дитини, що відвідує дитячий центр від 10 місяців до семи років. Одні діти відвідують їх протягом всього цього періоду, інші протягом певного часу. Дитячі центри розвитку пропонують розвиваючі й освітні програми навчання.

Розглянемо деякі з них на прикладі центру розвитку дитини «Умнічка» [2], що працює в місті Дніпрі з 2006 року.

«Ранній розвиток» (для дітей віком від 1 до 2,5 років). Метою таких занять є створення розвиваючого середовища, яке спонукає до розвитку пізнавальної діяльності. Велике значення має індивідуальний підхід до кожної дитини, як особистості. Основним завданням цих занять є розвиток великої та дрібної моторики, відчуттів, мислення, мовлення, пам'яті, уваги та створення позитивного настрою, що є запорукою гармонійного розвитку дитини.

«Розвиваючі заняття у пісочниці» (для дітей віком від 3 років). Головне завдання цієї програми це розвиток комунікативних навичок. У просторі пісочниці, поруч з іншими дітьми та психологом, що веде ці заняття, діти вчать ефективно спілкуватися, розрізняти та контролювати свої емоції, поважати себе та інших. Разом з цим йде розвиток всіх пізнавальних процесів: уваги, пам'яті, мислення та уяви, розширення світогляду.

«Підготовка до школи» (для дітей віком від 4 до 7 років). Згідно з освітньою реформою «Нова українська школа» [1] основними навичками, що потрібно розвивати в дитині є комунікація, креативність, командність та критичне мислення. Ця програма передбачає знайомство дітей зі світом звуків, букв та цифр, але основне її завдання полягає в тому, щоб навчити їх висловлювати свої думки, бути наполегливими та цілеспрямованими, не розчаровуватись, якщо щось не виходить, пишатися своїми перемогами та радіти успіхам інших, дружити, дотримуватись правил гри, працювати в команді.

«Театральна студія» (для дітей віком від 4 років). Заняття в театральній студії допомагають дитині навчитися говорити чітко та виразно, слухати та чути, висловлювати свої думки та виражати емоції, виступати перед великою аудиторією, реалізувати творчий потенціал, розвинути пам'ять та уяву.

«Ізостудія» (для дітей віком від 3,5 років). Дитина, яка малює, розвиває свою уяву, навчається досліджувати світ і творити. Спроби застосовувати нові ідеї змушують дитину мислити критично і приймати рішення, оскільки в цьому процесі дитина повинна робити вибір і знаходити для себе найбільш оптимальний варіант. Згодом ця навичка переноситься зі сфери творчості в решту життєвих сфер.

«Цікава математика» (для дітей віком від 5 років). Математика розвиває мислення і тренує пам'ять. На цих заняттях діти вчаться узагальнювати і виділяти важливе, аналізувати і систематизувати, знаходити закономірності та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, міркувати і робити висновки, мислити логічно, стратегічно і абстрактно.

Завдяки тому, що кількість дітей в групах не перевищує 6–8 дітей, викладачі центрів мають можливість, в разі потреби, адаптувати програму занять індивідуально до кожної дитини. Слід також зазначити, що кожна програма розроблена з урахуванням вікових особливостей фізичного та психічного розвитку дитини.

Таким чином, можна зробити висновок, що програми, які пропонують дитячі розвивальні центри сприяють всебічному розвитку дитини, допомагають розкрити її творчий та розумовий потенціал, гармонізувати відносини з оточуючим середовищем, тому їх можна розглядати, як альтернативу державним закладам дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с.

2. Офіційний сайт центру розвитку дитини «Умнічка».
URL: <https://umnichka.dp.ua/>

Науковий керівник: О.В. Лебідь, д-р пед. наук, доц.

К.К. Алиева

*учитель английского языка,
Общеобразовательная школа № 37, г. Нукус, Узбекистан*

Х.А. Аяпова

*студентка, 2-й курс обучения,
специальность «Музыкальное образование»,
Нукусский государственный педагогический институт
имени Ажинияза, г. Нукус, Узбекистан*

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Самостоятельная деятельность студентов – важный компонент процесса обучения. Анализ научно-педагогической литературы и практика обучения английскому языку в педагогическом вузе указывают на то, что одной из основных причин низкой языковой компетенции студентов является недостаточное место самостоятельной работы при изучении иностранного языка.

Одна из приоритетных задач современного вуза – это развитие у студента самостоятельности, способности к самоорганизации, саморазвития, самообразования. Самостоятельная работа – сложный вид систематической познавательной деятельности, при которой будущий специалист сам ставит перед собой познавательную цель и задачи, определяет пути их достижения, контролирует ход самостоятельной работы по получению знаний и сам оценивает и совершенствует их результаты.

Различные аспекты проблемы самостоятельной работы студентов рассмотрены в исследованиях ученых.

Актуальность статьи вытекает из необходимости активизировать самостоятельную работу студентов, выявить основные подходы к классификации самостоятельных работ студентов, определить основные аспекты учебной работы, необходимые для самостоятельной работы по иностранному языку.

Умения и навыки учебной деятельности не нужно отождествлять с приемами умственной деятельности, так называемыми интеллектуальными умениями. Дифференциация этих двух групп умений очень условная, потому что учебные действия и приемы умственной деятельности – интеллектуальные операции.

Учебные умения – это сложившиеся приемы учебной деятельности, с помощью которых осуществляется учебная деятельность учащихся и которые можно описать в виде алгоритма, то есть перечень правил которых следует придерживаться во время выполнения конкретных задач.

Интеллектуальные умения – это приемы умственной деятельности, с помощью которых осуществляется познавательная деятельность вообще. Актуализация таких приемов нужна не только для учебной, но и для любой умственной деятельности человека. Если в учебных умениях можно выделить группу специальных умений, необходимых для учебной деятельности по конкретному предмету (группы предметов), то приемы умственной деятельности имеют более обобщенный характер (анализ, синтез, логические операции над понятиями, абстракция, выделение существенного и несущественного и т.д.). Их можно описать в виде алгоритма [2].

Навыки и умения учебного труда могут быть общими и специальными. Общие имеют общенаучный характер, их сформированность влияет на успеваемость по всем учебным предметам (умение планировать свое время, труд, умение осуществлять самоконтроль, умение работать с учебником, справочной литературой, умение читать и писать и т.д.).

Специальные навыки и умения нужны для эффективной учебной деятельности по соответствующему учебному предмету. Они нередко являются специфическими приемами или задачами умственной деятельности, характерные для определенного учебного предмета (в нашем случае, английский язык).

Проанализируем общие учебные умения, необходимые для самостоятельной учебной деятельности вообще, а также специальные учебные и интеллектуальные умения, необходимые для самостоятельной работы по иностранному языку.

Общие учебные умения охватывают самостоятельные действия по организации умственной деятельности студентов [1].

Их необходимо ознакомить с приведенным минимумом организационных умений и добиться того, чтобы студенты овладели ими:

- уметь точно и ясно определить цели и задачи работы, выбрать наиболее рациональные формы, методы, приемы, средства для успешного достижения поставленных целей и задач;

- тщательно продумать, рассмотреть и составить план предстоящей работы. Корректировать намеченный план с учетом изменившихся обстоятельств, выполнять его, делать анализ и практические выводы;

- наблюдать, учитывать все факторы и условия, контролировать свой труд, обобщая ее, и на этой основе выбрать обоснованное решение;

- демонстрировать инициативу, любую работу выполнять качественно. Превращать работу с «надо» в «хочется», стимулируя свой труд и деятельность других;

- применять полученные знания на практике, выработать необходимые умения и навыки;

- работать рационально, экономя время;

- думать, логически рассуждать, самостоятельно принимать решения, отстаивать их, если твердо убежден;

- заниматься планомерно и систематически самообразованием и самовоспитанием, развивать себя умственно, нравственно и физически;

- организовывать свое рабочее место так, чтобы работать было легко и приятно. Обеспечивать себя всем необходимым;

- работать коллективно, общаться, устанавливать нормальные отношения со всеми членами коллектива;

- разработать, систематически совершенствовать режим труда и отдыха, не допуская переутомления.

Итак, правильная организация самостоятельной работы при изучении иностранного языка помогает овладеть студентами навыками учебного труда, деятельности, специальными и учебными умениями.

Таким образом, самостоятельная работа, в которой используются современные дидактические средства, может и должна обеспечить:

- формирование самостоятельности студента;

- обеспечение контроля действий студента;

- учет индивидуальных особенностей каждого студента;
- предоставление студенту возможности планирования своих действий;
- возможность обучения студентов с разным уровнем успеваемости;
- распределение подачи нового иноязычного материала в зависимости от степени успешности;
- совершенствование языковой подготовки выпускников неязыковых вузов;
- расширение и углубление знаний по специальности.

Список использованных источников

1. Василенко Н.П. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов. М., 2012.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.

В.П. Амелянович

магистрантка,

специальность «Образовательный менеджмент»,

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск (Республика Беларусь)*

ПАРАЛЛЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕСКОЛЬКИМ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: НЕЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

В стремительно развивающемся мире становится всё более очевидной необходимость владеть иностранными языками, в частности иностранным языком международного общения. Не только специалисты в области иностранных языков могут заметить, что английский язык является наиболее популярным, и тенденция направлена на продолжение роста его популярности. Тем не менее, многие другие языки имеют свою незаменимую функцию, в связи с чем владение одним английским языком может оказаться недостаточно. Причина может быть разная: некоторые языки востребованы в области торговли товарами, услугами и технологиями, другие – в туризме, отдельных

экономических, политических, медицинских, научных и творческих областях. Таким образом, возникает потребность в изучении нескольких языков.

Изучение иностранных языков в Республике Беларусь осуществляется в рамках программ государственных учреждений образования, частных школ и курсов иностранных языков, услуг репетитора, дистанционных видеоуроков, а также в рамках самообучения разными средствами. Каждый из перечисленных путей изучения иностранного языка обладает рядом своих преимуществ и недостатков. Образовательная услуга такого рода является редкой, что подтверждается существованием небольшого количества частных заведений, готовых её предложить. Причина заключается в специфике этой образовательной услуги. Если осуществить поиск нужного заведения, в лучшем случае редко можно найти курсы одновременного изучения близкородственных или, к примеру, европейских языков. Но количество одновременно изучаемых языков редко бывает более трёх.

Одновременное обучение нескольким иностранным языкам, как и последовательное, имеет свои особенности. Рассмотрим более детально каждый из видов особенностей. Условно трудности можно поделить на две категории: неэкономические и экономические. К неэкономическим можно отнести: учёт индивидуальных особенностей восприятия обучающихся (визуальное, аудиальное, кинестетическое, дигитальное), памяти (зрительная, слуховая, ассоциативная) и мышления обучающихся (синтетическое, аналитическое, левополушарное, правополушарное); интерференцию (негативный, чаще всего бессознательный перенос логики одного языка на другой язык); отсутствие некоторых лингвистических возможностей преподавателей (не все преподаватели могут знать несколько конкретных иностранных языков); отсутствие методических компетенций специалистов (невозможно не согласиться с тем, что требуется специально выработанная методика для данной цели, подвергающаяся постоянной корректировке); недостаточный уровень знания специалистами психолингвистики и сравнительной типологии языков (для успешного освоения нескольких иностранных языков параллельным образом нужно знать механизмы психики,

связанные с лингвистикой; не менее важно знать сравнительную типологию языков для выявления их сходств, различий, возможностей траспозиции, т.е. положительного переноса логики одного языка на другой язык); медленный прогресс в обучении (очевидны большие затраты времени на изучение нескольких языков, так как не уделяется полностью время исключительно одному языку) и др. К экономическим можно отнести: изучение нескольких иностранных языков одновременно требует определённой категории потребителей образовательных услуг в силу её специфичности (чаще всего клиенты частных нуждаются в одном-двух языках); такие занятия предполагают высокую стоимость (прибыль должна окупать все затраты, к тому же данная услуга даёт более широкие возможности, чем изучение только одного языка); уровень заработной платы специалистов ожидается высоким (при реализации данной услуги необходимо иметь в штате специалиста, владеющего всеми преподаваемыми иностранными языками, труд которого не может оплачиваться на низком уровне, или в штате должен быть другой преподаватель, владеющий теми языками, которыми не владеет первый); помещение для реализации услуги может оказаться дорого для аренды при низкой рентабельности (как было сказано ранее, услуга характеризуется как нестандартная, на которую может не быть достаточно высокого спроса, последующая окупаемость всех затрат и вложений имеет риск стать неполной); при наличии организаций-конкурентов нужно иметь высокую конкурентоспособность (сложно без грамотного маркетинга и менеджмента выстроить репутацию, которая бы оказалась значительней в сравнении с давно существующими, востребованными, рекомендуемыми клиентами и хорошо рекламируемыми аналогичными заведениями).

Даже с учётом всех минусов, сложностей и специфики обучения нескольким иностранным языкам параллельно, так называемые мультилингвистические или полилингвистические курсы, имеют ряд преимуществ. Рассмотрим преимущества для владельцев бизнеса и для пользователей услугами.

Владелец бизнеса имеет шанс успешного развития необычной услуги, которая имеет не так много аналогов, как традиционные курсы обучения иностранным языкам. Наличие услуги даёт достойные рабочие места и конкурентную

заработную плату по-настоящему достойным специалистам. При успешности данной услуги владелец бизнеса может иметь высокую прибыль, получить известность как в узких, так и в широких кругах.

Потребители услуг получают возможность изучать не только один иностранный язык, но и несколько одновременно. Это может быть важно, так как помимо иностранного языка международного общения, есть языки которые востребованы в других сферах жизни, а также представляют личный интерес. Появляется возможность осуществлять деятельность в странах, характерных существованием нескольких государственных языков. Дополнительным преимуществом является самостоятельный выбор требующихся языков, а не только каких-то определённых. Курсы предполагают обучение не только взрослых, но и детей, желающих знать более одного языка, как из личного интереса, так и для определённых целей. Обучающиеся станут способны строить новые социальные связи с представителями многих стран. Люди, изучающие несколько иностранных языков, развивают память и мышление, им легче справиться с умственными задачами, а изучение новых иностранных языков не представит больше непосильной сложности. Иностранные языки помогают рационализировать мышление, преодолеть многие психологические и когнитивные барьеры, проблемы, болезни. Каждый новый язык, как и новая область знания, способствует созданию новых нейронных связей, что положительно сказывается не только на качестве и скорости мышления, но и на профилактике медицинских проблем, связанных со склерозом, деменцией, болезнью Альцгеймера и др.

Для того, чтобы параллельное обучение нескольким иностранным языкам было максимально эффективно нужно соблюдать ряд фундаментальных правил: руководствоваться принципом посильности; преподаватель(и) должен(ы) сравнивать языки во всём их многообразии, чётко демонстрировать их сходства и различия; значительную часть обучения должно составлять построение ассоциативных связей, обеспечивающих прочность запоминания; для поддержания концентрации внимания и преодоления усталости в связи с большим объёмом информации важно чередовать виды умственной деятельности; искать индивидуальный подход к каждому из обучающихся;

обеспечить непрерывную обратную связь, в частности между занятиями для своевременного снятия сложностей и предотвращения падения мотивации; корректировать методику, если она недостаточно эффективна.

На основании рассмотренных факторов можно сделать вывод, что параллельное обучение нескольким иностранным языкам имеет свои особенности, отличные при преподавании и восприятии только одного языка. Однако услуга подобного рода может оказаться востребованной в силу своей высокой практической значимости.

Научный руководитель: Р.М. Ключник, канд. полит. наук, доц.

В.В. Бабкін

аспірант, 3-й рік навчання,

кафедра педагогіки та психології,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ БАКАЛАВРІВ КОМП'ЮТЕРНИХ НАУК: АВТОРСЬКА ДЕФІНІЦІЯ

Здійснений нами на філософському та загальнонауковому рівнях історико-педагогічний аналіз проблеми формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук дозволив установити, що зазначене питання як синтез фундаментальних дефініцій «інформація» та «аналіз» є важливою складовою фахової підготовки студентів.

Крім того, наша авторська позиція полягає в тому, що в умовах розвитку цифрових технологій інформаційно-аналітична компетентність перегукується з іншими компетентностями та є запорукою їхньої реалізації та вдосконалення.

Доволі близькою вважаємо наукову ідею Т. Єлканової, яка зазначає, що оволодіння інформаційно-аналітичною компетентністю – шлях універсалізації якостей людини, що сприяє реальному розумінню людиною самої себе, свого місця і своєї ролі [1, с. 54].

У нашій роботі ми ґрунтуємося на дослідницькому доробку С. Сисоевої [2], яка зазначає, що визначаючи методологію науковець пояснює, з яких саме позицій, підходів і принципів досліджується проблема. Ми беремо до роботи також основні методологічні принципи, запропоновані авторкою, – об'єктивності, доказовості, всебічності, сутнісного аналізу, єдності історичного і логічного, наступності, системності, особистісно зорієнтованого навчання [2, с. 67].

Почнемо з визначення базових дефініцій (інформаційно-аналітична компетентність, формування інформаційно-аналітичної компетентності тощо). Важливість відповідних наукових пошуків виходить із того, що такі означення відображають найважливіші аспекти досліджуваної проблеми.

Нами було доведено, що сучасними вченими реалізовано різні підходи до визначення поняття «інформаційно-аналітична компетентність». Так, зазначену дефініцію вважають інтегрованою характеристикою або якістю особистості, системною багатофакторною поліфункціональною якістю, готовністю, динамічною комбінацією або системою знань, умінь і навичок тощо. Це, безсумнівно, слугує чітким орієнтиром у розкритті теоретико-методологічних засад дослідження.

Варто звернути увагу на те, що В. Ягупов інформаційно-аналітичну компетентність розглядає доволі розгалужено із різних ракурсів: ставлення до інформації та критичне усвідомлення її цінності, інформаційно-аналітичні знання, навички, вміння, здатності, професійно важливі якості, особистий досвід у сфері пошуку, оцінювання, використання, збереження, аналізу, оформлення та передачі інформації за допомогою різних засобів, методів і форм інформаційно-аналітичної діяльності, що дозволяє оперативно орієнтуватися в інформаційному просторі, брати участь у його формуванні тощо [3].

Водночас, констатуємо, у педагогічній теорії та практиці до сих пір бракує цілісного дослідження, в якому було б акумульовано увагу саме на формуванні інформаційно-аналітичної компетентності ІТ-фахівців, зокрема, бакалаврів комп'ютерних наук – відповідний процес знаходиться поки що поза зоною інтересів дослідників з педагогіки вищої школи.

Спираючись на наявні результати наукових розвідок, вважаємо за доцільне презентувати власну дефініцію. Але перед тим виділимо основні аспекти, які варто враховувати:

– інформаційно-аналітична компетентність є складовою професійної компетентності бакалаврів комп'ютерних наук;

– інформаційно-аналітична компетентність є інтегральною якістю особистості, що відображає його здатність до інформаційно-аналітичної діяльності;

– інформаційно-аналітична компетентність є запорукою творчої діяльності людини в умовах багатомірного інформаційного простору (так, на думку Т. Єлканової, інформаційно-аналітична компетентність уявляє особливості становлення та творчого розвитку особистості в умовах нової парадигми інформатизації суспільства та передбачає формування базисних знань і умінь комплексного використання різних каналів отримання та семантичної обробки інформації в умовах швидкої зміни інформаційного середовища [1, с. 53–54]).

Отже, презентуємо робоче означення. Інформаційно-аналітична компетентність бакалаврів комп'ютерних наук є інтегративною якістю особистості, що характеризує цілеспрямований та ефективний пошук, аналіз, систематизацію, оброблення, використання та інтерпретацію різноаспектної інформації, інтелектуальний аналіз даних для отримання нового знання та оперативного забезпечення процесу прийняття своєчасних і обґрунтованих рішень, характерних для діяльності в інформаційному суспільстві.

Фактично ми говоримо про те, що інформаційно-аналітична компетентність виступає своєрідною здатністю бакалаврів комп'ютерних наук ефективно реалізовувати інформаційні процеси в майбутній професійній діяльності в контексті проведення теоретичних і експериментальних досліджень у галузі комп'ютерних наук (що відповідає стандарту вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» [4]).

Отже, варто зробити акцент на необхідності такої фахової підготовки студентів спеціальності «Комп'ютерні науки», результатом якої є оволодіння методами багатоаспектної інформаційної діяльності, адаптованість до швидкоплинних інформаційних технологій та динамічного інформаційного середовища.

Цінною вважаємо думку В.Горового, що в результаті пошуку, накопичення, зберігання, обробки, аналізу первинної інформації утворюється нова, вторинна аналітична інформація, яка є на сьогодні найціннішим продуктом на ринку інформації [5, с. 179]. Упевнені, що таке розуміння інформації може бути стимулюючим важелем для багатьох сучасних студентів.

Відтак, вважаємо, що сформованість інформаційно-аналітичної компетентності є важливою передумовою якісного становлення бакалаврів комп'ютерних наук. Особливості майбутньої професійної діяльності визначають специфіку університетської підготовки студентів. Підтвердження цього твердження знаходимо в різних наукових роботах (Є. Гайдамака, С. Проскура, В. Махеха та ін.).

Здійснивши означення інформаційно-аналітичної компетентності, перейдемо до розгляду наступної дефініції. Під формуванням інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук будемо розуміти керований системний процес, що складатиметься із розумових і практичних дій, які спрямовані на оволодіння студентами здатності отримання, відбору та аналізу інформації, уміння адаптуватися до інформаційного простору та технологій, ефективно використовувати отримані знання й інформацію для вирішення проблем в галузі цифрових технологій.

Наступне перспективне питання, що стоїть перед нами, – визначити структуру інформаційно-аналітичної компетентності бакалаврів комп'ютерних наук. Саме зі структурою буде пов'язаний подальший вибір критеріїв і показників сформованості зазначеної компетентності, а також обґрунтування, розроблення та впровадження відповідної педагогічної технології її формування.

Список використаних джерел

1. Елканова Т.М. Формирование информационно-аналитической компетентности в структуре общегуманитарного базиса образования. Высшее образование сегодня, 2009. № 12. С. 53–57.
2. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підруч. Рівне, Волинські обереги, 2013. 360 с.

3. Ягупов В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. : Професійна педагогіка, 2012. № 3. С. 75–81.

4. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. URL: osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/65194/.

5. Горовий В.М. Соціальні інформаційні комунікації, їх наповнення і ресурс. НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І. Вернадського; наук. ред. Л.А. Дубровіна. К., 2010. 360 с.

Науковий керівник: В.В. Прошкін, д-р пед. наук, доц.

О.І. Беспарточна

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії,
Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського, м. Кременчук*

Л.О. Ткач

*аспірант Кременчуцького національного університету
імені Михайла Остроградського, м. Кременчук*

WEB-КВЕСТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Процес інформатизації системи освіти висуває нові вимоги до педагогів вищої школи у сфері підвищення компетентності кожної особистості, що характеризує високий рівень інформаційної компетенції й інформаційної культури. Формуванню і розвитку педагога-професіонала як активного суб'єкта освітнього процесу сьогодні надається велике значення, зокрема в професійних стандартах педагогічної діяльності, що розробляються. У зв'язку з цим, здійснюються нові підходи до визначення цілей, завдань і принципів освіти, обґрунтовується необхідність перегляду змісту освіти, розробляються нові форми, засоби і методи навчання з позицій компетентнісного підходу.

Одним із шляхів розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів є використання засобів Інтернет-ресурсів (ресурси освітнього характеру, що розміщені у веб-просторі мережі Інтернет. До них ми відносимо не тільки ресурси, що підготовлені за спеціальною веб-технологією (веб-сторінка, веб-сайт, веб-портал), а й інші електронні ресурси, що зберігаються на веб-серверах у вигляді різних форматів (текст, графіка, аудіо, відео, мультимедіа, квест). Про що зазначають низка українських вчених, які досліджують використання ІКТ у навчальному процесі закладів вищої освіти.

Під ІКТ-компетентністю студентів розуміємо свідоме володіння студентами складовими навичками ІКТ-грамотності для розв'язання питань навчальної діяльності. При цьому акцент робиться на сформованості узагальнених пізнавальних, етичних і технічних навичок. При цьому ІКТ-грамотність визначає, якими навичками й уміннями має володіти студент для виконання такої діяльності: визначення інформації; доступ до інформації; оцінювати інформацію; створення інформації; повідомлення інформації.

О. Хмизова, серед основних шляхів ефективного застосування ІКТ під час викладання педагогічних дисциплін виокремлює надання студентам доступу до інформаційно-довідникових ресурсів комп'ютерної мережі; стимулювання інтересу, потреби у професійному самовдосконаленні; зростання ефективності управління навчальною роботою; вдосконалення форм і методів контролю і самоконтролю пізнавальної діяльності студентів [3, с. 509].

Активізація освітнього процесу прямо пов'язана із розвитком комп'ютерної техніки й розширенням її функціональних можливостей, тому що дозволяє широко використовувати комп'ютери на всіх етапах навчального процесу: під час лекцій, практичних і лабораторних занять, при самопідготовці й для контролю та самоконтролю рівня засвоєння навчального матеріалу. Використання засобів ІКТ у навчальному процесі майбутніх педагогів сприяє збільшенню інтересу та підсиленню мотивації навчання; надає можливості використання різних способів подання інформації; дозволяє активно включити студентів у навчально-виховний процес, зосереджує їхню увагу на найбільш важливих аспектах матеріалу; організовує

психологічно спокійну роботу; дає змогу використовувати під час занять значні обсяги інформації (інформаційні мережі, бази даних тощо); потребує постійного підвищення кваліфікації педагогічних працівників, відповідного обладнання й удосконаленого методичного та програмного забезпечення.

Прикладом засобів ІКТ, що здатні реалізувати зміст навчальних дисциплін у відповідності до потреб формування професійної компетентності виступають web-квести. Вони здатні забезпечити підвищення ефективності професійної підготовки, насамперед через інтерактивність, самостійність, мультимедійність, що є необхідною умовою в процесі опрацювання навчального матеріалу. Медіаосвітні квести – це нова й перспективна технологія в медіадидактиці. До теперішнього часу в педагогічній науці проведено ряд досліджень, пов'язаних з теоретико-методологічними та прикладними проблемами використання web-квестів в навчальному процесі. Концепція web-квестів була розроблена в США в Університеті Сан-Дієго в середині 90-х років професорами Б. Доджем і Т. Марчем. Швидкими темпами нова технологія завоювала популярність, як серед американських, так і європейських педагогів, а з кінця 90-х років стала поширюватися в Росії та Україні. Як зазначає В. Шмідт, web-квести – це міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті. Г. Шаматонова акцентує увагу на тому, що web-квест – це захоплююча подорож в мережі Інтернет, яка передбачає запити в різних пошукових системах, отримання досить великого об'єму інформації, її аналіз, систематизацію і подальшу презентацію. Із усього різноманіття визначень web-квестів найдоцільнішим ми вважаємо визначення педагога М. Кадемії, що web-квест спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні (студенти) здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за зазначеними адресами [2, с. 227].

Фактично, web-квест є дидактичною структурою, в рамках якої викладач формує пошукову діяльність студентів, задає параметри цієї діяльності і визначає її часові межі. При цьому викладач перестає бути «джерелом знань», створює необхідні умови для пошуку інформації, а студенти перетворюються з пасивних об'єктів навчальної діяльності в її активних суб'єктів [4]. По суті, web-квест є інтерактивним процесом, у ході якого студенти самостійно придбавають необхідні знання.

Характерними особливостями web-квесту, що відрізняють його від інших технологій, зокрема від методу проєктів, є такі: перш за все, заздалегідь, визначаються ресурси, в яких є інформація, що необхідна для розв'язання проблеми (Вони можуть бути в будь-якому вигляді (в електронному вигляді – на компакт-дисках, відео- й аудіоносіях, у паперовому вигляді, посилання на ресурси в Інтернет, адреси Веб-сайтів за темою тощо)). По-друге, web-квест однозначно визначає порядок дій, який має виконати студент для одержання необхідного результату. По-третє, обов'язковою складовою цієї технології є перелік тих знань, умінь і навичок, які зможуть набуть студенти, виконавши даний Веб-квест. По-четверте, однозначно визначені критерії оцінки виконаних завдань [1, с. 18]. Головна відмінність web-квесту від звичайного пошуку інформації полягає в наступному: наявність проблеми; пошук інформації з визначеної проблеми здійснюється в мережі Інтернет; розв'язання проблеми здійснюється всією групою.

Отже, технологія web-квест – це сукупність методів та прийомів організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації, використовуючи інтернет-ресурси з практичною метою. Така технологія дозволяє працювати в групах (від трьох до п'яти студентів), розвиває конкурентність та лідерські якості студента, підвищить не тільки мотивацію до процесу здобування знань, а й відповідальність за результати діяльності та їх презентацію. Цю технологію можна використовувати незалежно від навчальної дисципліни, головне – мати доступ до Інтернету. В процесі web-квесту студенти отримують не готові до застосування знання, а самі здобувають їх із різноманітних джерел в Інтернеті, що робить його своєрідним освітнім проєктом, який базується на пошуку інформації.

Список використаних джерел

1. Гуревич Р.С., Кадемія О.В., Шестопалюк О.В. Веб-квест у навчанні: путівник : навч.-метод. посіб. Вінниця: РВВ ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2012. 128 с.

2. Академія М.Ю. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності у студентів педагогічного вищого навчального закладу. Психолого-педагогічні аспекти формування національної еліти. 2010. Вип. 1. С. 98–103.

3.Хмизові О.В. Функціональні можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів. Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. Хмельницький : ПП Балюк І.Б., 2011. Вип. 10. С. 506–509.

4.Шаматонова Г.Л. Веб-квест как интерактивная методика обучения будущих специалистов по социальной работе. SOCIO простір. 2010. № 1. С. 234–236.

О.І. Бобир

аспірантка, 2-й рік навчання,

кафедра педагогіки та психології,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ЩОДО СУТНОСТІ ПРОФЕСІЙНО-КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОБАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИКІВ

Художньо-естетичне світобачення майбутніх художників є системою професійних поглядів у сфері мистецтва, що проходить крізь призму особистісного сприйняття та реалізується у процесі створення художніх образів. Серед структурних компонентів художньо-естетичного світобачення виокремлено професійно-когнітивний, емоційно-образний, мотиваційно-ціннісний, саморегуляційний та діяльнісний. Оскільки якість професійної підготовки майбутніх фахівців залежить від рівня теоретичних знань, отриманих у процесі фахової підготовки, зупинимо увагу саме на професійно-когнітивному компоненті.

Основою для визначення цього компоненту стали розвідки зарубіжних та вітчизняних вчених (О. Горожанкіна, І. Зелена, А. Линовичка, М. Пічкур, Т. Руденька, Ж. Сіньян, В. Смікал), які виокремлювали означений компонент у майбутніх фахівців галузі знань 02 «Культура і мистецтво». Науковці зазначають, що такий компонент є основою для формування світобачення та визначає необхідну сукупність знань та вмінь для подальшої творчої діяльності.

А. Линовичка, досліджуючи художньо-естетичний смак майбутніх фахівців з образотворчого мистецтва, наголошує, що

саме цей компонент є «... ядром свідомості особистості» [1, с. 45], оскільки засвоєння художніх знань сприяє збагаченню творчого мислення, що вкрай важливе для професії «людина – художній образ».

Поділяє таку думку і Ж. Сіньян [2], акцентуючи увагу на усвідомленні й актуалізації отриманих комплексних знань з мистецтва, що є основою фахової підготовки здобувачів. В. Смікал [3] переконана, що означений компонент дає можливість виявити художньо-естетичний кругозір та досвід «спілкування» з мистецтвом.

Професійно-когнітивний компонент у студентів-художників визначає обсяг, глибину та якість теоретичних знань з образотворчого мистецтва, а саме: історії мистецтв, академічного рисунку, академічного живопису, композиції, техніки та технології художніх матеріалів, декоративно-прикладного та монументально-декоративного мистецтва. Такі знання дозволять студентам орієнтуватися у тенденціях сучасного мистецтва, дотримуватися етапів створення художнього твору (від виникнення ідейного задуму до реалізації ідеї в матеріалі на двомірній площині) та проводити змістовний композиційний аналіз творів мистецтва (лінійне, тональне та кольорове рішення). Когнітивна складова світобачення майбутніх художників передбачає специфічні знання «вічних тем та сюжетів» в образотворчому мистецтві (знакові історичні події, популярні міфологічні історії, факти з життя релігійних персонажів) та знання філософії мистецтв (закономірності розвитку мистецтва в просторі й часі) задля розуміння студентами сутності художніх образів у творах мистецтва. Відтак, когнітивний компонент передбачає активізацію внутрішніх мотивів, які спонукають до творчості та усвідомлення потреби у творчості, що є прерогативою людини.

Крім того, професійно-когнітивний компонент художньо-естетичного світобачення визначає не лише знання образотворчої грамоти, але й рівень знань із соціально-гуманітарних предметів (психологія творчості, релігієзнавство, філософія), навчальні плани яких є професійно спрямованими та органічно пов'язаним зі спеціальністю 023 «Образотворче мистецтво, декоративне мистецтво, реставрація».

У дослідженні художньо-естетичного світобачення майбутніх художників професійно-когнітивний компонент представлений художньо-інформаційним критерієм. Показниками критерію визначено: рівень теоретичних знань з образотворчого мистецтва, здатність до здійснення аналізу художніх творів та ступінь обізнаності з техніки та технології художніх матеріалів.

Визначені три рівні сформованості художньо-інформаційного критерію художньо-естетичного світобачення майбутніх художників: студенти з високим рівнем здатні аналізувати та оцінювати твори мистецтва, шукають шляхи вирішення творчої проблеми, володіють технічних прийомами та технологічних засобах образотворчого мистецтва; студенти з середнім рівнем мають фрагментарні знання з історії образотворчого мистецтва, аналізують окремі загальновідомі твори мистецтва, мають «мозаїчне» уявлення щодо художньо-естетичної картини світу; студенти з низьким рівнем мають обмежені та невпорядковані знання з образотворчого мистецтва та не можуть цілісно осягнути культурно-мистецькі явища.

Отже, професійно-когнітивний компонент визначає необхідну сукупність фахових знань для адекватного сприйняття й аналізу творів мистецтва, для подальшої творчої самореалізації та є основою для формування цілісного й змістовного художньо-естетичного світобачення майбутніх художників.

Список використаних джерел

1. Линовицька А.О. Розвиток художньо-естетичного смаку майбутніх фахівців образотворчого мистецтва в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 316 с.
2. Сіньян Ж. Методика формування художньо-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до творчої самореалізації в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.02. Суми, 2019. 282 с.
3. Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва : дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.04. Київ, 2002. 191 с.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

М.В. Булгак
*магістрант, 1-й рік навчання,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ХАРИЗМА ОСОБИСТОСТІ ЯК ПОЗИТИВНИЙ ФАКТОР ДЛЯ УСПІШНОГО ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ

Сучасне українське суспільство з урахуванням різних соціальних обставин, такі як – безробіття, погане сприйняття творчого потенціалу особистості багатьма роботодавцями та висока конкурентна боротьба за робоче місце, характеризується високим ступенем нестабільності. З одного боку, це обумовлено особливостями політичного устрою нашої країни. З іншого – процесами глобальної трансформації, які також торкнулися України. Як свідчить історичний досвід, у періоди соціальної нестабільності й суспільних криз значно зростає роль випадкових факторів, які здійснюють вплив на всю суспільну систему. Найчастіше в ролі такої випадковості виступає діяльність тієї або іншої особистості. Як правило, реальний вплив на систему здійснюється не звичайною, середньостатистичною людиною, а такою, яка володіє певними особистими якостями, що виділяють її з інших. У зв'язку з цим можна припустити, що вищенаведені проблемні соціальні обставини особистість може компенсувати харизматичними якостями. До харизматичних людей можна віднести так званих «харизматичних особистостей» – особистостей, наділених незвичайними якостями.

Основним інструментом харизматичної особи – є її якості, які позитивно сприймаються соціумом. З точки зору психології харизма є поєднанням внутрішніх психологічних якостей і зовнішніх поведінкових навичок, що дозволяють позитивно впливати на людей. До них відносять високу впевненість у собі, волю, наполегливість, цілеспрямованість, комунікабельність, красномовство, здатність надихати і мотивувати оточуючих, у тому числі власним прикладом, вміння ставити перед собою та іншими правильні цілі та досягати їх. Розвиваючи ці якості та навички особистість набуває потенційної можливості позитивно зарекомендувати себе під час працевлаштування, зокрема співбесіди з роботодавцем.

Також харизма може впливати на адаптаційні процеси особистості в соціумі, завдяки яким людина може знаходитися у стані

комфорту навіть під час співбесіди. Як результат постійного комфорту людина згодом набуває впевненості у собі, яка відноситься до одного з найважливіших чинників під час співбесіди з роботодавцем. Впевненість у собі – це фундамент харизми, який складається з багатьох чинників, серед них можна виділити такі основні:

– *погляд* (харизматична людина характеризується прямим, дуже впевненим поглядом, який чітко спостерігається під час бесіди);

– *стиль* (складова іміджу (образу)). Стиль харизматичної людини завжди індивідуальний. Їй не потрібно слідкувати за модою і прагнути одягатися як всі. Простота, елегантність, родзинка, мужність / жіночність. Як приклад можна навести постаті Стіва Джобса, Джонні Деппа);

– *риса характеру* (вольові якості, амбітність, цілеспрямованість, комунікабельність, красномовство, здатність надихати і мотивувати оточуючих та інші позитивні якості, які властиві особистості (індивідуальні));

– *почуття гумору* (можна спостерігати, що люди, які здатні покепкувати з ситуації, легше знаходять з неї вихід. Це свідчить про здатність опановувати свої емоції. Почуття гумору та іронія є певним захисним інструментом адаптації людини до зовнішніх факторів впливу).

Важливу роль під час співбесіди відіграє рівень розвитку *риторики*. Культура спілкування є однією із найбільш важливих форм зовнішнього прояву внутрішньої культури особистості. Моральні норми визначають зміст певних дій і вчинків, мотивів поведінки, а культура спілкування засвідчує як саме реалізуються моральні вимоги, яка манера та стиль поведінки людини як у повсякденному житті, так і в трудовій діяльності чи в товаристві друзів і колег. Таким чином, риторика, є одним з найважливіших факторів у формуванні харизматичної особистості. Але красномовство – це не єдиний чинник риторики. Мова тіла, жести, міміка і тон голосу також передають емоційний настрій і повинні відповідати змісту слів під час спілкування.

Типи харизми ще не вивчені науковцями, але науковці виокремлюють такі типи:

1. *Харизма візонера*. Здатність надихати оточуючих і змушувати їх повірити в щось. Це люди-мрійники (Стів Джобс).

2. *Харизма доброти*. Емпатія та здатність бачити унікальність інших, підкреслюючи цим їх важливість (Далай Лама).

3. *Харизма авторитету*. Здатність переконувати інших у своїй важливості (Білл Гейтс, Ілон Маск).

4. *Харизма Фокусу*. Уміння сфокусувати людей на чомусь (Білл Клінтон).

Можна констатувати наявність динамічного аспекту проблеми розвитку харизми: харизма являє собою процес, а не застиглий стан. Саме тому розуміння важливості таких аспектів, як володіння особистістю уміннями *самопрезентації* (для позитивного сприйняття особистості при першому враженні), *самоаналізу* (сприяє подальшому більш об'єктивному формуванню бачення (візуалізації) успішного себе) та *саморозвитку* (основа рушійної сили, або подразник завдяки якому харизма людини починає себе проявляти) – є рушійною силою для формування харизматичних якостей.

Таким чином, харизматичність як особистісна якість є важливою в будь-якому суспільстві, як в екстраординарних, так й у стабільних соціальних ситуаціях / умовах. Тож, прояв харизми під час працевлаштування може позитивно вплинути на подальший результат цього процесу.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

Л.С. Верченко

аспірантка, 4-й рік навчання,

кафедра педагогіки та психології,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

УЗАГАЛЬНЮЮЧІ РЕЗУЛЬТАТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ ЩОДО ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Базою для проведення цього дослідження стали заклади вищої освіти: ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Класичний приватний університет (м. Запоріжжя), Кременчуцький національний університет ім. Михайла Остроградського, Бердянський державний педагогічний університет.

До експерименту було залучено 194 магістранти, які є здобувачами другого (магістерського) рівня за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Вони були розподілені на дві групи: експериментальна – 98 осіб; контрольна – 96 осіб (працювала за традиційною навчальною програмою), а також 17 викладачів вказаних закладів вищої освіти.

На формуальному етапі в експериментальній групі (98 осіб) реалізовувалася теоретично обґрунтована технологія розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки. У контрольній групі (96 осіб) навчальна діяльність магістрантів відбувалася за допомогою традиційних для ЗВО методів і форм, окреме завдання щодо забезпечення розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи не ставилося.

Результати щодо динаміки зміни показників рівнів розвитку складових соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Динаміка показників рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп

Рівень	Група			
	КГ (96 осіб)		ЕГ (98 осіб)	
	Етап експерименту			
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
<i>Критерій соціально-комунікативної компетентності</i>				
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>				
Високий	20,8	22,9	20,4	38,8
Достатній	38,5	42,7	42,9	51,0
Низький	40,7	34,4	36,7	10,2
<i>Когнітивний</i>				
Високий	25,0	25,9	22,4	38,8
Достатній	29,2	33,4	29,6	46,9
Низький	45,8	40,7	48,0	14,3
<i>Операційно-діяльнісний</i>				
Високий	21,9	22,9	19,4	39,8
Достатній	35,4	38,5	38,8	46,9
Низький	42,7	38,6	41,8	13,3
<i>Особистісний</i>				
Високий	21,9	22,9	19,4	36,7
Достатній	31,3	33,4	33,7	52,1
Низький	46,8	43,7	46,9	11,2

Зіставлення даних щодо рівня розвитку складових соціально-комунікативної компетентності магістрантів експериментальної та контрольної груп свідчить про суттєві позитивні зміни на всіх рівнях, що відбулися під час формувального етапу експерименту.

Аналізуючи дані рівнів розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів, слід відзначити, що за два роки в контрольній групі відбулися певні зміни. Проте динаміка була незначною (+2,0%). Деякі позитивні зміни виявлено у магістрантів, які мали низький рівень розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності (з 40,7% до 34,4%). Зазначені результати щодо незначних змін в контрольній групі свідчать про відсутність цілеспрямованої роботи з розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів. За результатами, встановленими в експериментальній групі, можемо зазначити, що після формувального етапу експерименту в рівні розвитку мотиваційно-ціннісного критерію соціально-комунікативної компетентності спостерігаються значні позитивні зрушення. Показники мотиваційно-ціннісного критерію становили: для високого рівня – (+18,4%), достатнього рівня – (+8,1%), низького рівня – (-26,5%). Вважаємо, що довели ефективність обрані нами методи і прийоми мотивування і стимулювання навчальної діяльності магістрантів, які передбачали включення емоційно насиченого професійно спрямованого матеріалу, зустрічі та круглі столи з провідними науково-педагогічними кадрами ЗВО. Доцільними стали розроблені й апробовані вправи, методи коучингу, реалізація яких забезпечила зростання у магістрантів пізнавального інтересу до роботи викладача, позитивної мотивації до майбутньої педагогічної діяльності.

Щодо динаміки рівнів розвитку когнітивного критерію соціально-комунікативної компетентності магістрантів, то отримані результати свідчать про стрімкі позитивні зрушення. Так, після проведення формувального етапу експерименту в експериментальній групі стрибкоподібно зросла кількість магістрантів, показники яких ми віднесли до високого рівня (з 22,4% до 38,8%). Приріст становив + 16,4%. Якісний аналіз результатів показав, що ці магістранти мають стійкі погляди на соціально-комунікативну діяльність викладача ЗВО, яка потребує

постійного самовдосконалення. Вони мають міцні, глибокі й дієві знання: щодо сутності соціально-комунікативної компетентності викладача, його структури; стратегій соціальної взаємодії та комунікативних стратегій; методів запобігання конфліктам та їх регулювання в освітньому середовищі; методів та засобів формування соціально-комунікативної компетентності викладача та здійснення безпосередньої і опосередкованої соціально-комунікативної діяльності. Зазначимо, що суттєво зменшилася кількість магістрантів з низьким рівнем (з 48,0% до 14,3%). Приріст склав – 33,7%.

Щодо даних контрольної групи, можна констатувати, що відбулися певні зміни, проте незначні: високий рівень – з 25,0% до 25,9%, достатній – з 29,2% до 33,4%, низький – з 45,8% до 40,7%. Виявлений приріст становив: +0,9%; –4,2%; –5,1%. Такі результати свідчать про те, що було обрано ефективну технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Суттєві зміни відбулися у рівні розвитку операційно-діяльнісного критерію. Діагностика показала, що якщо в контрольній групі кількість магістрантів з високим рівнем становить 22,9% (порівняно з 21,9%), то в експериментальній – 39,8% (порівняно з 19,4%). Приріст становив відповідно (+1% та +20,4%). Суттєво впали показники низького рівня розвитку операційно-діяльнісного критерію. В експериментальній групі приріст становив – 28,5% (в контрольній – (–4,1%). Зрушення відбулися і у достатньому рівні: в експериментальній групі (+20,4%), в контрольній – (+3,1%). Вважаємо, що доцільним виявилось впровадження у навчальний процес авторського спецкурсу «Соціально-комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти», інтерактивних семінарів, семінарів-дискусій, сократівського семінару, семінарів – захистів проєктів, семінарів «Дебрифінг», семінару «Викладач проти магістрантів», семінару «Суперечка рядів», практичних занять з використанням вправ, інтерактивних методів навчання: діалогічно-дискусійних, ігрових, тренінгових, ситуаційних (кейс-метод); стратегій і тактик колаборативного навчання, різновидів групової, парної, індивідуальної роботи; різних форм позааудиторної роботи.

Окремо зазначимо, що показники особистісного критерію також набули суттєвих змін. В експериментальній групі помітні позитивні зміни відбулися на всіх рівнях: високий рівень – з 19,4% до 36,7% (приріст +17,3%); достатній рівень – з 33,7% до 52,1% (приріст +18,4%); низький рівень – з 46,9% до 11,2% (приріст – 35,7%). У контрольній групі зміни виявилися незначними: високий рівень – з 21,9% до 22,9% (приріст +1,0%); достатній рівень – з 31,3% до 33,4% (приріст +2,41%); низький рівень – з 46,8% до 43,7% (приріст – 3,1%).

На завершення формуального етапу експерименту було проведено дослідження, спрямоване на визначення динаміки рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів досліджуваних груп (див. табл. 2).

Таблиця 2

Динаміка показників рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів контрольної та експериментальної груп

Рівень	Група			
	КГ (96 осіб)		ЕГ (98 осіб)	
	Етап експерименту			
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
Високий	18,8	22,9	19,4	39,8
Достатній	31,2	32,3	33,7	49,0
Низький	50,0	44,8	46,9	11,2

Зіставляючи отримані на контрольному етапі експерименту результати, відзначаємо, що після проведення формуального етапу дослідження в експериментальній групі спостерігаємо стрибкоподібне збільшення кількості магістрантів, яких віднесено до високого рівня: відсоток магістрантів експериментальної групи з високим рівнем змінився від 19,4% до 39,8%. Значно зменшилася кількість майбутніх викладачів вищого навчального закладу, які продемонстрували низький рівень (з 46,9% до 11,2%). У магістрантів контрольній групі позитивні зміни відбулися, проте незначні: високий рівень – з 18,8% до 22,9%, достатній – з 31,2% до 32,3%, низький рівень – з 50,0% до 44,8%.

Для перевірки запропонованих гіпотез також було доцільним застосування критерію Пірсона χ^2 .

Порівняння гіпотез H_{01} и H_{11} показало $\chi^2_{емп} < \chi^2_{критич}$ ($\chi^2_{емп} = 0,1364513 < \chi^2_{критич} = 5,99$), що свідчить про підтвердження нульової гіпотези про відсутність відмінностей між експериментальною та контрольною групами на констатувальному етапі експерименту. Зіставлення гіпотез H_{02} и H_{12} продемонструвало $\chi^2_{емп} > \chi^2_{критич}$ ($\chi^2_{емп} = 256,674587 > \chi^2_{критич} = 5,99$). Це свідчить про суттєву статично значущу різницю між показниками ЕГ та КГ після експерименту і суттєві позитивні зміни у рівні розвитку соціально-комунікативної компетентності магістрантів ЕГ завдяки реалізації у навчальному процесі технології розвитку соціально-комунікативної компетентності. Відмінності у ЕГ до та після експерименту виявилися статистично значущими ($\chi^2_{емп} = 375,3546547 > \chi^2_{критич} = 5,99$) на відміну від КГ, де різниця була незначущою ($\chi^2_{емп} = 3,3564356 < \chi^2_{критич} = 5,99$). Отримані результати дозволяють зробити висновок, що між результатами контрольної та експериментальної груп має місце істотна відмінність (з імовірністю 95%).

Якісний аналіз отриманих у дослідженні результатів демонструє, що реалізація у навчальному процесі технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів ЗВО у процесі магістерської підготовки призвела до істотних позитивних зрушень досліджуваного феномена. Це дозволяє зробити висновок, що процес розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи відбувся.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

Н.П. Волкова

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

РОЗВИТОК SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ НАУКОВОГО СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ АСПІРАНТУРИ

Професія викладача є публічною, а отже професіонал у галузі освіти має бути яскравою, інтелігентною, творчою особистістю, яка здатна ідентифікувати комплексні проблеми в галузі професійної освіти, у тому числі в дослідницько-

інноваційної діяльності, та пропонувати підходи до їх вирішення, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або педагогічної практики. Проте, актуальні професійні якості сьогодні передбачають обов'язкову наявність глибших, більш практичних, гнучких знань в межах компетенцій, якими є «soft skills». Останні дослідження ринку праці говорять про те, що інтерес до soft skills посилюється. Більшість роботодавців вважають їх так само важливими, як і професійні знання та вміння. Вважається, що професійні вміння та навички застарівають, а soft skills є актуальними завжди.

На сьогодні існують різні підходи до трактування soft skills та їх класифікації, що викликано контекстними підходами дослідників. Soft skills прирівнюються або використовуються як повні синоніми таких понять як employability skills (навички для працевлаштування), people skills (навички спілкування з людьми), non-professional skills (непрофесійні навички), key skills (основні навички), skills for social progress (навички для соціального розвитку), навички XXI-го століття, life skills (життєві навички).

Науковці по-різному підходять до визначення сутності soft skills (англ. soft skills – «м'які навички» або «гнучкі навички»): особисті якості людини, які дозволяють взаємодіяти з іншими людьми більш ефективно і гармонійно; комунікативні та управлінські таланти; навички, які допомагають швидко знаходити спільну мову з оточуючими, встановлювати й підтримувати зв'язки, успішно презентувати власні ідеї, бути ефективним комунікатором і лідером та інші.

З метою формування у здобувачів наукового ступеня доктора філософії в умовах аспірантури із спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» нами було розроблено навчальний курс «Професійно-педагогічна комунікація», який було спрямовано на розвиток як професійних компетентностей, так і soft skills. Даний курс містить чотири навчальних модулі: «Основи професійно-педагогічної комунікації», «Вербальні засоби професійно-педагогічної комунікації», «Невербальні засоби професійно-педагогічної комунікації», «Комп'ютерні технології як засоби професійно-педагогічної комунікації». В основу його розробки покладено адаптований для аспірантів зміст навчального посібника.

Навчальний матеріал першого навчального модуля включає розгляд таких питань: історичні витоки професійно-педагогічної комунікації; сутність, види, функції, модель комунікації; комунікативний акт як одиниця комунікації; поняття «професійно-педагогічна комунікація», її види, джерела, особливості взаємодії суб'єктів педагогічної комунікації; комунікативні знання, вміння, навички, досвід, комунікативність викладача закладу вищої освіти; інформація та її роль у професійній комунікації викладача, види інформації, способи її збереження, передачі, вільного доступу, відповідні методи обробки; розгляд педагогічного спілкування як провідного складника комунікації викладача вишу; розкриття змісту етапів професійної комунікації викладача вишу; стилі, моделі спілкування викладача; бар'єри й ускладнення, що виникають у процесі професійної комунікації; міжособистісні взаємини, соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі вишу; педагогічні конфлікти: види, причини виникнення; вирішення та попередження педагогічних конфліктів. Цей навчальний модуль отримав назву *«Основи професійно-педагогічної комунікації»*.

Основу структури другого навчального модуля складають такі питання: професійно-педагогічна мова й мовлення; сутність, функції мови й мовлення викладача; мовленнєва діяльність, індивідуальний стиль мовлення викладача вишу. Цей модуль містить інформацію про норми, стилі сучасної мови; сутність вербальних засобів професійної комунікації (зовнішнє: усне й письмове; внутрішнє мовлення); розкриває поняття: культура й техніка мовлення педагога, мовленнєві моделі взаємодії «викладач – студент». Він має назву *«Вербальні засоби професійно-педагогічної комунікації»*.

Третій базовий модуль характеризує невербальні аспекти комунікації і їх роль у регулюванні взаємин, установленні контактів; співвідношення вербальних і невербальних засобів; розкриває особливості кодування – інтерпретації невербальної поведінки; характеристики невербальних каналів (міміка; дотик; жест; міжособистісний комунікативний простір; візуальна взаємодія; інтонація). Його назва – *«Невербальні засоби професійно-педагогічної комунікації»*.

Четвертий модуль містить матеріал про можливість комп'ютера як засобу професійної комунікації викладача вишу;

діалогу в системі «людина – комп'ютер», «людина – комп'ютер – людина». Розкриваються питання застосування у професійній комунікації інформаційних технологій, зокрема комп'ютерної технології, гіпертекстової технології, мульти- та гіпермедіа технологій, інформаційно-пошукових систем; про комп'ютерні комунікації в режимах зв'язку «off-line» й «on-line»; труднощі, негативні наслідки впровадження комп'ютерних технологій; дистанційне навчання, його сутність, моделі, форми взаємодії. Він має назву «Комп'ютерні технології як засоби професійно-педагогічної комунікації».

Усвідомлювали, що змістовно фокусуючи діяльність здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня із спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» на розвиток soft skills, необхідно було змінити формати і технології взаємодії викладачів і аспірантів. Традиційні форми занять уже не цікаві для нового покоління аспірантів. На підставі опитування аспірантів було з'ясовано, що їх захоплюють кейс-стаді (аналіз конкретних ситуацій) (78,2%), мікрогрупові проекти (67,2%), імітаційна гра (симуляція) (60,9%), гейміфікація (55,8%), e-learning, m-learning (48,1%), технології фасилітації (55,8%).

Викладачі мали обрати серед різних методів навчання ті, які здійснюють: «запуск» внутрішніх механізмів саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості у різновидах діяльності; зміну стереотипів та усвідомлення необхідності особистісних змін; рефлексію власних досягнень у особистісному зростанні. І як результат – набуття студентами власного досвіду, що є найпотужнішим стимулом для творчого оволодіння майбутньою професійною діяльністю.

Завдяки реалізації *діалогічно-дискусійних* методів навчання (діалог, диспут, дискусія (дебати), дебрифінг, «мозкова атака», лекція-діалог, проблемна лекція, лекція-аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація), кожен аспірант отримував можливість викласти думки, моделювати власні судження по відношенню до обговорюваних проблем; відбувалася трансформація навчального процесу у взаємонавчання (колективне, мікрогрупове), співпрацю аспірантів і викладачів як рівноправних суб'єктів навчання на основі взаєморозуміння (формування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу обопільно розглядати проблеми в конкретній ситуації),

координації (погодженості, єдності дій, зусиль), узгодження (формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування). Доцільним виявилось послугування прийомами синектики (синектика – «об'єднання різнорідних елементів»), «Займи позицію» (забезпечує демонстрацію різних думок з досліджуваної теми), «Вогонь по ведучому» (аспіранти завчасно готують проблемні питання, доповідач надає на них відповідь, наводячи докази). Аспіранти мали можливість реалізувати свою індивідуальну, особистісну позицію, принципово, з повагою ставиться до думки іншого і, за необхідності, коригувати власну позицію, що вимагало від викладача ставлення до аспіранта як до унікальної особистості.

Реалізація *ігрових методів навчання* передбачала моделювання професійних ситуацій, спільний аналіз та вирішення проблем, що сприяло виробленню власних цінностей, співробітництву. Увага була акцентована на: *ділових* (форма моделювання професійної дійсності, імітації конкретних професійно спрямованих, конфліктних ситуацій), *сюжетно-рольових* (імпровізоване розігрування заданої ситуації), *ситуативних* (представлення обраного для розігрування фрагмента професійно спрямованої ситуації та презентація аспірантами професійних або посадових обов'язків її учасників), *соціально-психологічних* (ігри з уявними ситуаціями, що передбачають відтворення складних ситуацій, які були реальною проблемою для певної кількості осіб; передбачають обов'язкове порівняння запропонованого аспірантами варіанту вирішення проблеми з фактичними рішеннями) ігри. Вони дозволяли кожному аспіранту осмислити власний досвід, індивідуальні особливості, зокрема ті, що слугують джерелом бар'єрів комунікації, розкрити альтернативи поведінки у запропонованих ситуаціях, «примірити» їх на себе та апробувати їх на практиці. Серед технік реалізації вищезазначених ігрових методів було обрано: відображення, дублювання, консультаційна група, паралель, ротація ролей, підтримка, стілець-співбесідник, німий помічник, перегравання, розстановка.

Вибір методів фасилітації («Світове кафе», «Відкритий простір», «Аналіз полю сил Курта Левіна», «Антимозковий штурм», «Динамічна фасилітація») обумовлений тим, що вони містять значні можливості: підвищують ефективність процесу

групового прийняття рішень (аналіз ситуації; визначення варіантів, альтернатив вирішення проблеми; вибір кращого варіанту), створюють, підтримують клімат в групі (підвищують рівень залученості в процес обговорення; стимулюють ініціативу; спонукають до особистої відповідальності за процес і результат), забезпечують обмін досвідом між учасниками, сприяють персональному розвитку учасників.

Вагома роль була відведена роботі над проектом, що дає змогу задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість аспірантів, а й їх почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, що дає відчуття успіху. Проектна робота передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації; передавання інформації іншим; застосування знань у варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв'язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів та доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо.

Аспіранти отримують можливість навчитися взаємодії, організованості, пунктуальності, умінню чітко й лаконічно висловлювати свої думки та ставити запитання, розуміти сутність проблем тих, з ким спілкуються, створюючи умови для взаємодії і заохочуючи до колективної роботи там, де вона доцільна. Ефективність методу проектів полягає в тому, що активна творча комунікація дозволяє аспіранту усвідомити себе як комунікативну особистість, відкриває можливості для накопичення комунікативного досвіду через самореалізацію у різноманітних комунікаціях, які є специфічними процесами взаємообміну інформацією.

Слід наголосити, що акцент у навчальній діяльності аспірантів здійснювали з використанням тренінгових технологій (в рамках навчального курсу «Самоменеджмент та саморозвиток викладача закладу вищої освіти»), які сприяють розвитку soft skills. Тренінгові форми навчання повністю охоплювали весь потенціал аспірантів: рівень та обсяг їх компетентності (професійної, соціальної, емоційної, інтелектуальної, лідерської), самостійність, здатність до прийняття рішень, взаємодії тощо. Застосування тренінгів стало ефективною формою педагогіки

співробітництва і розвивального навчання: 1) нові підходи (співпраця, відкритість, активність, відповідальність, лідерство); 2) нові знання (інтенсивне засвоєння, уточнення, обмін знаннями, побудова знань); 3) позитивні цінності, ставлення, ідеали, мотивація; 4) нові уміння і навички (ефективної комунікації, самоконтролю, самоменеджменту, лідерства, роботи в команді, уміння надавати й отримувати допомогу, аналіз ситуацій і прийняття рішень тощо).

Реалізація інтерактивних методів навчання була спрямована на розвиток soft skills у аспірантів. Але для успішного формування вміння застосовувати ці навички у професійних педагогічних ситуаціях аспірант має практикувати їх протягом всього навчання, оскільки вони мають тенденцію до зворотного розвитку. На сьогодні soft skills не тільки доповнюють hard skills та створюють нові можливості, вони ще сприяють розвитку та формуванню професійності.

Г.Ю. Вошколуп

*доктор філософії (PhD) зі спеціальності
13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»,
викладач кафедри педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

СОЦІАЛЬНИЙ СУПРОВІД ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Дитячі будинки сімейного типу сьогодні стають досить актуальним способом виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Контроль за умовами проживання таких дітей відповідно до Положення [1] здійснюють органи опіки та піклування і служби у справах дітей.

При створенні дитячого будинку сімейного типу актуалізується потреба психологічної підготовки батьків-вихователів, особливо якщо у процесі виховання вони будуть мати відносини із родичами дитини, а також з біологічними батьками, якщо такі є. на нашу думку, саме цей аспект має стати одним із пріоритетних при відборі батьків-вихователів.

Отже, основне завдання соціального супроводу на етапі

створення дитячого будинку сімейного типу: підготувати батьків до виконання нових соціальних ролей – вихователів дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Зауважимо, що з позиції соціального працівника соціальний супровід дитячих будинків сімейного типу набуває ознак посередницької діяльності, що реалізується між батьками-вихователями та органами опіки. Тому крім питань щодо проблем розвитку, виховання, здоров'я, поведінки дитини, порушуються і такі, які дозволяють визначитися, що саме необхідно зробити для вирішення тієї чи іншої проблеми і яких спеціалістів слід залучати. На основі інформацію про дитину, яка влаштовується у сім'ю, складається план соціального супроводу вихованця [2].

Зокрема соціальний супровід зорієнтований на [2]: адаптацію дитини в новій сім'ї; створення позитивного психологічного клімату у родині; забезпечення оптимальних умов життя; забезпечення захисту прав дитини; створення можливостей для розвитку дитини шляхом надання комплексу якісних соціальних послуг.

Варто також пам'ятати, що соціальний супровід не може виступати як заміна піклування про дитину, а має бути додатково організованою соціальною підтримкою та соціальною допомогою батькам у вирішенні тих питань, які вони не можуть самостійно ефективно вирішити. Саме для цього формується комплекс соціальних послуг, які умовно поділяють на соціально-економічні, юридичні, соціально-педагогічні, психологічні, соціально-медичні, інформаційні.

Вважаємо, що між батьками-вихователями та соціальними працівниками має бути чітко визначена межа їхньої взаємодії у напрямі забезпечення основних життєво важливих потреб дітей-вихованців. При цьому мають бути сформовані напрями як спільної взаємодії, бач і відокремленої роботи. Тобто процес соціального супроводу дитячих будинків сімейного типу не має перетворитися на постійну інтенсивну опіку з боку соціального працівника. Основне завдання при цьому – досягнення максимальної самостійності такої сім'ї виконувати внутрішньо сімейні та соціальні функції, а соціальний працівник має бути помічником у вирішенні соціальних завдань, які родина не в змозі вирішити без сторонньої допомоги.

Таким чином, розширення мережі дитячих будинків сімейного типу, як необхідна умова захисту прав на сімейне виховання для дітей-сиріт та дітей, позбавлених рідної родини, актуалізує надання корисної кваліфікованої допомоги таким родинам з боку соціальних служб, спрямованої на підготовку, підтримку та соціальний супровід.

Список використаних джерел

1. Положення Кабінету Міністрів України «Про дитячий будинок сімейного типу», затверджене Постановою № 564 від 26 квітня 2002 р.

2. Пеша І.В. Дитячі будинки сімейного типу в системі захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Асоціація – Моя родина. URL: <https://www.moya-rodyna.org.ua/de/dbst-v-systemi-zahysty-ditey-syrit-ta-ditey-pozbavlenyh-batkibskogo-piklyvannia.html>

І.В. Гаркуша

*доктор філософії (PhD) зі спеціальності
27.00.01 «Теорія та історія соціальних комунікацій»,
доцент, доцент кафедри педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ЦІННІСНО-СМИСЛОВИЙ ЗМІСТ КАР'ЄРНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ

Людина, виступаючи суб'єктом своєї життєдіяльності і свого життєвого шляху, проявляє і реалізує себе протягом усього свого життя, а основними сферами її самовираження і самореалізації виступають сфери професійного і особистого життя – кар'єрна і особистісна лінії життєтворчості.

Як зазначає О. Богатирьова [1], ці лінії особистісного та професійного розвитку не завжди є гармонійним. Гармонійними вони є тоді, коли кар'єра наповнена особистісним та ціннісним змістом, конгруентним загальній спрямованості особистості, тоді і кордони між ними стають умовними. Що сприяє, а що перешкоджає їх поєднанню? Який ціннісно-смісловий зміст кар'єрної спрямованості? Як

пов'язана кар'єрна спрямованість із загальною спрямованістю особистості? Відповіді на ці питання представляються нам актуальними в теоретичному і практичному відношенні [2].

Не викликає сумніву твердження, що вибираючи професію і ціннісний вектор побудови кар'єри, людина багато в чому визначає свій життєвий шлях і стиль життя, оскільки даний вибір визначає і місце проживання, і рівень матеріального добробуту, і ступінь свободи для творчості. Від успішності кар'єри залежить рівень задоволеності життям в цілому.

Як вже було зазначено, наразі виділяють два рівня професіоналізму – специфічний і неспецифічний. Під другим розуміють цінності, життєві придбання і «функціональні ресурси» особистості (Д. Завалішина [3]), здатність до самоаналізу, самопізнання і вибудовування оптимальної траєкторії життєвого шляху, професійного та кар'єрного розвитку (А. Соколова [8]), мета-вміння як інваріанти професіоналізму: здатність до навчання і самонавчання, до самоаналізу та рефлексії; висока адаптивність і самоефективність (Р. Кричевський, Ю. Синягін [4]). Таким чином, побудова кар'єри – це не просто здійснення професійної діяльності. Кар'єра – це професійна самореалізація, самоактуалізація у професійній діяльності. Так, в роботах А. Маслоу професійна самореалізація розкривається через «захопленість значущою роботою», в роботах К. Платонова – через покликання, в якому «поєднуються інтерес до певної діяльності, прагнення її здійснювати і правильна самооцінка здібностей до неї» [7]. При такому розумінні феномена кар'єри посадове сходження суб'єкта виступає не самоціллю, а одним із способів, варіантів і засобів самореалізації, до числа яких можна також віднести професійне самовдосконалення, виконання все більш складних професійних завдань, їх насиченість елементами творчості [5].

Соціальна ситуація сучасного суспільства не тільки істотно змінила більшість соціальних уявлень та ціннісних орієнтирів, але і принесла з собою неоднозначне, а часом і амбівалентне ставлення до багатьох цінностей і норм [6]. У їх числі – цінності і сенси кар'єри. Тому даній проблематиці в даний час присвячено чимало досліджень [3]. Найбільш адекватною для дослідження кар'єрної спрямованості виступає постнекласична методологія (термін В. Стюпіна [9]). Методологія постмодернізму

(П. Фейерабенд, К. Поппер, С. Тулмін, М. Полані, К. Джерджен) припускає поліпарадигмальний характер досліджень, активність і варіативність у конструюванні образу світу, гнучкість і пластичність в його реконструюванні та свободу людини при виборі траєкторій професійного та особистісного розвитку [1].

Згідно даної парадигми, немає і не може бути єдиного розуміння кар'єри, єдиних критеріїв її успішності. Людина сама визначає для себе, що для неї кар'єра, вона сама вибирає і буде свою систему координат кар'єрної спрямованості, свою власну кар'єрну спрямованість, виступаючи, за словами Б. Трейсі, «архітектором власної кар'єри» [10].

Список використаних джерел

1. Богатырева О.О. Личностные факторы профессиональной самореализации: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 148 с.

2. Жданович А.А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 21 с.

3. Завалишина Д.Н. Внепрофессиональные потенциалы высокого профессионализма. Психология способностей: Современное состояние и перспективы исследований: матер. науч. конф., посвященной памяти В.Н. Дружинина, 19–20 сентября 2005. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. С. 358–362.

4. Кричевский Р.Л. Понятие карьеры. URL: <http://www.potentiales.ru/page228.html>

5. Кричевский Р.Л. Психологические и непсихологические факторы карьеры. URL: <http://www.potentiales.ru/page 227.html>

6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2005. 944 с.

7. Платонов К.К. Занимательная психология. СПб.: Питер Пресс, 1997. 288 с.

8. Соколова А.С. Влияние социально-экономических факторов на формирование и развитие карьеры: матер. V Междунар. науч.-практ. конф. «Человек – образование – профессия». 6–8 июля 2009 г. Под ред. Л.М. Митиной. М.: ПИ РАО, МГППТУ. 2009. С. 126–128.

9. Стёпин В.С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция. М. : Прогресс-традиция, 2000. 743 с.

10. Трейси Б. 21 способ сделать карьеру. Минск : Попурри, 2007. 144 с.

А.В. Глоба

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

СИТУАЦІЯ УСПІХУ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ

В умовах модернізації системи освіти перед вищими навчальними закладами стоїть завдання підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, що передбачає високий рівень компетентності випускників та її відповідність вимогам суспільства. Розвиток підприємництва, зростання демократії, проникнення в життя жорстоких законів ринку, виникнення нових напрямків у професійному середовищі, формування незвичайних стилів відносин, а також готовності до самоосвіти та саморозвитку, – все це нерідко дезорієнтує майбутнього фахівця і не дозволяє розкрити свій потенціал у сприйнятті інформації. У зв'язку з цим виникла проблема пошуку нових шляхів і засобів розвитку педагогічно доцільних відносин у системі викладач – студент.

Вища школа невпинно працює над новими підходами, що дозволяють реорганізувати навчальну діяльність студентів. Одним з таких є гуманітаризація освіти, яка дозволяє сформувати і розвинути цілісний духовний світ людини в умовах супертехногенної цивілізації XXI-го століття. Відбувається розроблення таких методів, форм, змісту навчання і виховання, які забезпечують розкриття індивідуальності студента – його пізнавальних процесів, особистісних якостей, що безпосередньо вплине на успішність в навчанні. Впроваджується інноваційне навчання, яке орієнтоване на створення готовності особистості до змін, що швидко відбуваються в суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього шляху розвитку здібностей до

творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співпраці з іншими людьми [3].

Навчання визнається успішним якщо, по-перше, дозволяє досягти заданих норм, які визначаються цілями та завданнями навчання. І, по-друге, якщо цей результат досягається найбільш раціональним способом з меншими тимчасовими витратами і трудовими ресурсами.

В. Якунін розуміє під успішністю навчання ефективність керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, що забезпечує високі психологічні результати за умови мінімальних витрат (матеріальних, фінансових, кадрових, фізичних, психологічних тощо) [4].

Вбачаємо, що для подолання причин неуспішності, неувважності та недисциплінованості студентів варто урахувати психолого-педагогічні фактори та ситуації, знання яких дозволить правильно організувати навчальну діяльність. Перш за все це такі фактори: матеріальне становище студента, стан самопочуття, вік, сімейне становище, рівень загальної підготовленості, мотиви вибору ЗВО, володіння навичками самоорганізації, планування і контроль своєї діяльності (насамперед навчальної), правильність уявлень про специфіку вузівського навчання, форма навчання (очна, вечірня та ін.), вартість навчання чи його відсутність, організація та якість навчального процесу у ЗВО, матеріальна база ЗВО, кваліфікаційний рівень викладачів, рейтинг вишу і, нарешті, індивідуальні психологічні особливості студентів.

У процесі навчання у студентів виникають різні емоції і почуття. Одні збагачують діяльність, посилюють інтерес до неї, інші – викликають байдужість і неприязнь до справи. Непосильні труднощі, постійні невдачі та промахи, образливі зауваження не тільки засмучують і розчаровують студента, але й можуть призвести до повної втрати інтересу до навчання. Позитивне підкріплення навчальної діяльності спонукатиме позитивний емоційний настрій на навчання.

Американський психолог У. Глассер, який має багаторічний досвід роботи з дітьми-«невдахами», пише: «Незалежно від кількості минулих невдач, походження, культури, кольору шкіри або рівня матеріального добробуту, людина ніколи не досягне успіху в житті у широкому сенсі слова, якщо одного разу не пізнає успіху в чомусь для неї важливому... Якщо учневі вдається досягти успіху в навчанні, у нього є всі шанси на успіх в житті».

Автором поняття «ситуація успіху» є А. Белкін, який розводить поняття «успіх» і «ситуація успіху» таким чином: «Ситуація успіху – це поєднання умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат подібної ситуації». З педагогічної точки зору ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, при якому створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому» [1].

Теоретичний аналіз сучасної наукової літератури дає підстави розглядати поняття «успіх» в різних аспектах:

– у соціально-психологічному: «успіх» розглядається як оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих, особистості та результатами діяльності (коли очікування особистості збігаються або перевершують очікування оточування, найбільш значущих для особистості, можна говорити про успіх);

– у психологічному: «успіх» розуміється як переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула, або збігся з її очікуваннями, надіями (рівнем домагань), або перевершив їх;

– у педагогічному аспекті «успіх» трактується як якість, властива особистості, яка досягла успіху у процесі виховання та навчання. Це може бути і успіх дитини в навчанні, і успіх педагога у навчанні учнів і успіх батьків у вихованні дітей [1].

Таким чином, поняття «успіх» можна розглядати у вузькому і широкому значенні. Вузьке значення зводиться до розуміння оцінки конкретного результату діяльності (у тому числі навчальної), значущої для особистості. У широкому сенсі під успіхом розуміється життєва успішність, яку людина досягає і переживає в ході власної життєдіяльності, прагнучи реалізувати свій творчий потенціал.

У навчальній діяльності під «ситуацією успіху» В. Ларіонова розуміє «цілеспрямоване поєднання психолого-педагогічних способів, які сприяють усвідомленому включенню кожного учня в активну навчальну діяльність в залежності від індивідуальних можливостей, які забезпечують позитивний емоційний настрій на виконання навчального завдання і сприяють адекватному сприйняттю результатів своєї діяльності» [2]. Зважаючи на зазначене, вважаємо, що викладачеві, як авторитетній особі, важливо забезпечити підкріплення зусиль студента, дати поштовх в його самовизначенні та саморозвитку, а

також створити таку ситуацію успіху, за якої особистість буде задоволена власною діяльністю.

Таким чином, провідним фактором розвитку відносин співробітництва викладача і студента є ситуація успіху, яка забезпечує прийняття студентами, залежно від можливостей кожного, суб'єктивної позиції у спільній з викладачем праці, реалізуючи на кожному етапі навчальної діяльності та взаємодію учасників навчального процесу. Віра в себе, радість досягнення, визнання результату, усвідомлення своїх можливостей, визнання значущими людьми, здійснення призначення, – всі ці форми успіху сприятимуть пізнавальній активності студентів.

Список використаних джерел

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991.
2. Ларионова И.А. Ситуация успеха в учебной деятельности как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 1996. 28 с.
3. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.
4. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб., 2001. 349 с.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

А.В. Гнатова

студентка, 4-й рік навчання,

спеціальність 053 «Психологія»,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ

Студентський вік – це особливий період у житті кожної людини, який є перехідним етапом від юності до зрілості. Він є початком дорослого, самостійного життя. Характеризується стрімким накопиченням знань, умінь, становленням моральності та набуттям нової соціальної позиції.

Але, в цей же час, юнацький вік характеризується втратою дитячого світовідчуття і настає пора сумнівів у власних силах, можливостях.

У студентському віці виділяють наступні вікові періоди: 16–17 років – рання юність, 17–20 – власне юність, 20–21 рік – пізня юність. Кожен з цих періодів має свою специфіку та характеристику.

Ю. Самарін вказує, щопостерігається вибірковість в міжособистісному спілкуванні, критичність по відношенню до колективу. Активність і процес затвердження свого «Я» серед однолітків ускладнюється тим, що він здійснюється на основі однотипних професійних інтересів [7].

В інтерпретації Г. Ковальова освітнє середовище студентів включає в себе ряд структурних одиниць, що впливають на особистість: фізичне оточення (архітектура будівлі вузу, розміри, що знаходяться в ньому навчальних приміщень); людські фактори (особистісні, статусно-рольові, вікові, національні та інші особливості учнів); програми навчання (стиль викладання, особливості контролю та оцінки) [2].

Міжособистісні відносини виникають і складаються на основі певних почуттів, що народжуються у людей по відношенню один до одного. Емоції і почуття виконують регулюючу функцію у взаємодії між людьми завдяки тому, що постають як норма поведінки, як готовність діяти певним чином по відношенню до тих чи інших людей [5].

Загальна класифікація міжособистісних відносин: первинні відносини: ті, що встановлюються між людьми як самі по собі необхідні; вторинні відносини: ті, що зароджуються в необхідності допомоги або будь-якої функції, яку одна особа виконує щодо іншого [2].

Взаємини у колективах та групах в свою чергу, діляться на офіційні і неофіційні, ділові та особисті, раціональні та емоційні:

За формою взаємодії можуть бути: психомоторні, інтелектуальні, перцептивні, комунікативні.

Студентська академічна група – є першим і основним осередком, де формується особистість майбутнього фахівця.

У студентській групі відбуваються динамічні процеси структурування, формування і зміни міжособистісних, емоційних і ділових взаємин, розподілу групових ролей і висунення лідерів. Всі ці групові процеси мають сильний вплив на особистість

студента, на успішність його навчальної діяльності та професійного становлення та його поведінку [4].

Соціально-психологічні явища, які відбуваються в групі: «колективні переживання і настрої», «колективні думки», явища наслідування, сугестивності або конформізму, явища змагання.

Відносини між студентами являють собою форму взаємодії з однолітками у поєднанні з специфічними завданнями професіоналізації.

За даними Є. Сапогової, спілкування з однолітками в студентському віці продовжує виступати засобом засвоєння молодими людьми статусів і ролей, відпрацювання комунікативних навичок і стилів спілкування в новому соціальному середовищі. Важливо також і те, що дане спілкування виступає різновидом емоційного контакту, що сприяє усвідомленню групою своєї приналежності, автономії, емоційного благополуччя і стійкості [8].

Розвиток студента на різних курсах має свої особливі риси. А саме:

1. Перший курс – вирішує завдання залучення недавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя: високий ступінь конформізму; відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

2. Другий курс-період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів: інтенсивно включені всі форми навчання і виховання, формуються широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації до даного середовища в основному завершено.

3. Третій курс-початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як відображення подальшого розвитку та поглиблення професійних інтересів студентів.

4. Четвертий курс-перше реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження навчальної практики, інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури.

Пошуки друга життя відіграють на III–IV курсах велику роль, впливаючи і на успішність, і на громадську діяльність студентів. Інтерес до протилежної статі займає значне місце в думках і поведінці студентів. Але було б помилкою бачити в цьому негативне явище. Інтимні відносини нерідко сприяють підвищенню бажання краще вчитися, робочому настрою, творчій активності.

5.П'ятий курс-перспектива швидкого закінчення вузу формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. Виявляються нові цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним станом, місцем роботи. Студенти поступово відходять від колективних форм життя вузу [6].

Дані соціологів говорять, що, як правило вступ в шлюб більшості студентів до кінця навчання не веде до розпаду студентських колективів, хоча число безпосередніх міжособистісних і міжгрупових контактів серед його членів дещо зменшується [6].

Є дані, що успішність підготовки молодого фахівця у вузі залежить від ряду умов, в тому числі і від характеру взаємин між студентами. Рівень успішності студентів знаходиться в прямопропорційної залежності від рівня сформованості міжособистісних відносин у групі [3].

К. Абульханова вважає, що «для професійного становлення особистості важлива не та чи інша формальна сітка міжособистісних відносин, а такий їх тип, який представляє систему ділових і ціннісних відносин, систему розстановки сил з урахуванням професійного зростання особистостей, при якій вимоги до людей співвідносяться з їх можливостями» [1].

Різноманітні дослідження показують багатогранність іскладність процесу міжособистісних відносин у студентському колективі та особистості.

Важливим залишається питання про необхідність управління процесом формування особистості студента в групі. Вирішенням даного питання може стати компетентний педагог-куратор.

Отже, не будемо забувати про те, що від характеру, особливостей, успішності міжособистісної взаємодії залежить самопочуття, психічне здоров'я, продуктивність навчальної та майбутньої професійної діяльності, ступінь самореалізації студента. Саме тому ця тема потребує подальшого дослідження та аналізу.

Список використаних джерел

1.Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

2.Изучение межличностных отношений студентов. URL: https://otherreferats.allbest.ru/psychology/00525194_0.html

3.Ивошина Т.Г. Влияние уровня сформированности межличностных отношений на успеваемость студентов. Психологические аспекты социальных отношений личности. Рязань, 1980. С. 60–63.

4.Мусаева М.И. Формирование межличностных отношений в студенческих группах. Межличностные отношения, их роль в совершенствовании учебной деятельности. Ташкент, 1985. С. 64–70.

5.Поварницына Л.А. к исследованию трудностей общения у студентов. Проблемы формирования ценностных ориентаций и социальной активности личности: Межвузовский сборник научных трудов. М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1986. С. 130–139.

6..Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Студент глазами социолога. Ростов, 1968.

7.Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: особенности ум.деятельности школьников. Под ред. Г.А. Неценко, С.Г. Найдёновой. Гатчина, Ленингр. обл. Ин-т экономики и финансов, 2003. 318 с.

8.Сапогова Е.Е. Психология развития человека: учеб. пособ. М: Аспект Пресс, 2005.

Науковий керівник: Т.В. Єрмолаєва, ст. викладач

К.К. Голоборща

магістрантка, 1-й рік навчання,

спеціальність 053 «Психологія»,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Сучасний ринок праці змінюється, роботодавці звертають увагу не тільки на досвід, професійні навички, компетенції та знання, а й на особистість, рівень володіння нею комунікативними навичками, лідерськими якостями, її ставлення до життя, цінності, наявність захоплень, гнучкість, креативність та інше. Тобто, ми бачимо, що особистість професіонала стоїть на одному рівні з вміннями та навичками. Саме тому, потрібно звернути увагу на процес формування професіоналів, а саме

педагогічний вплив на психологічне формування професійного самовизначення студентів. Добре реалізована педагогічна діяльність в системі професійної освіти впливає на формування самосвідомості особистості, знаходження особистісного сенсу в процесі професійної діяльності.

Професійна підготовка людини починає своє формування ще у школі під час заходів з профорієнтації та дослідження світу професій. Подібні заходи несуть ідею та заклик до усвідомленості, дослідження своєї особистості. В результаті, для учнів відкриваються інструменти самодослідження, з'являється готовність свідомо, самостійно планувати своє професійне майбутнє. Важливо, щоб керівник заходів з профорієнтації добре орієнтувався в психології особистості та етапах формування професійного самовизначення.

Проблемою деяких вищих навчальних закладів є те, що студенти не отримують достатнього рівня якісних професійних знань, тоді, в кращому випадку, студент займається самоосвітою. В такому випадку, успіх оволодіння професією ставиться під сумнів, адже результат може бути як достатнім, так і неуспішним зовсім. Адже, комунікація зі студентами, можливість поставити запитання педагога, досвід й компетентність викладача як професіонала, вкрай важлива. В межах вищої школи студент отримує як теоретичні знання, так й практичні знання, що транслюються через досвід викладача та вміння ним організувати практичні заняття та завдання. Таким чином, у студента з'являється можливість вибору, з'ясування, на чому більше зосереджувати свою увагу і час. У процесі навчання у студента відбувається як збагачення професійних знань, так і формування складових особистості, важливих у майбутній професії, таких як особисті якості, цінності, компетенції.

На процес формування самовизначення впливають як внутрішні, так і зовнішні фактори. До зовнішніх факторів Є. Клімов [2, с. 58] відносить соціальні структури, наприклад, сім'я, друзі, найближче оточення, органи охорони здоров'я, засоби масової інформації, література та мистецтво, наукові та науково-методичні заклади, органи управління суспільством та ін. Отже, зовнішні фактори впливають на особистість з точки зору системи суспільних відносин й визначають те, як вона в подальшому реагує та бере участь у соціальній взаємодії. Годі як

внутрішні фактори включають усі психічні властивості, процеси та стани. До них належать: потреби, інтереси, мотиваційна сфера, ціннісні орієнтації, характер, емоційні, інтелектуальні особливості тощо.

Професійне самовизначення – це процес визначення людиною свого місця в світі професій, усвідомлений вибір професії та винайдення особистісного сенсу в діяльності [1, с. 12]. Самовизначення не завершується вибором професії у школі та вступом до вищої школи на обрану спеціальність, цей процес триває протягом навчання у вищому навчальному закладі, а далі – протягом усього професійного життя [3, с. 15].

Під час довузівської профорієнтації закладаються лише первинні знання щодо професії, вона є початковим етапом у формуванні професійної спрямованості. А у вищому навчальному закладі починається цілеспрямована робота з виховання зацікавленого ставлення до обраної спеціальності. У педагогічній діяльності важливо впроваджувати заходи осмислення значущості занять або предметів, самостійної розумової діяльності студентів, оволодіння знаннями [4]. Отримуючи позитивний досвід вирішення складних завдань, знаходження рішення в процесі дискусій у групі або самостійної роботи, у студента розвивається пізнавальний інтерес до знань та своєї професії.

У вищому навчальному закладі відбувається отримання кваліфікації, що здійснюється в процесі професійної підготовки та професійної освіти. Професійна освіта – це науково обґрунтований процес і результат засвоєння певного виду професійної діяльності, що супроводжується оволодінням знаннями, вміннями та навичками, а також формуванням компетенцій [1, с. 14].

Згідно Е. Зеєра існують стадії професійного становлення особистості [1, с. 88], які змінюються залежно від віку, а підставою для переходу між стадіями виступає соціальна складова, наприклад, соціальний рівень, стереотипи щодо певних професій, соціально-економічна ситуація, та провідна діяльність особистості. Е. Зеєр визначає 7 стадій професійного становлення особистості: аморфна оптація (0–12 років); оптація (12–16 років); професійна підготовка (16–23 роки); професійна адаптація (18–25 років); первинна

професіоналізація (25–30 років); вторинна професіоналізація (30–38 років); професійна майстерність (38–55 років).

Послідовність стадій може змінюватись, або вони можуть повторюватись, залежно від зовнішніх факторів, таких як, безробіття, зміна професії, перепідготовка та ін. [1, с. 91]. Пропонуємо розглянути стадію, яку особистість проходить під час навчання у вищій школі. Стадія професійної підготовки починається зі вступу у вищий навчальний заклад, де особистість починає засвоювати нову роль, встановлювати взаємини в колективі, набувати соціальну незалежність. Провідна діяльність – професійно-пізнавальна, орієнтована на отримання професії. Особистість починає засвоювати нові психологічні структури, такі як професійна підготовленість, самовизначення, готовність до самостійної праці. Таким чином, ми бачимо, що вища школа має вплив на формування професійного самовизначення.

На нашу думку, навчання у вищій школі не зосереджується тільки на тому, щоб сформувати необхідну систему знань, навичок та умінь. У процесі навчання педагогу важливо донести до студента значення його професії для суспільства за допомогою трансляції власного досвіду, розкриття сучасних перспектив розвитку професії та ін., щоб студент усвідомив значущість цієї професії для себе, як особистості.

Отже, професійне самовизначення – це свідомий вибір професії, що підкріплюється знаходженням особистісного сенсу в процесі професійної діяльності. Продуктивність професійного розвитку студента у вищій школі залежить від його особистісного потенціалу, об'єктивних та суб'єктивних можливостей й потреб. Самовизначення базується на тому, що особистість усвідомлює свій вплив на подальше життя і самостійно проектує професійний шлях.

Список використаних джерел

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособ. 2-е изд. М.: Издательский центр «Академия». 2007. 240 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений]. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 304 с.

3. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. Агенство». 2012. 200 с.

4. Педагогика высшей школы. Профессиональная направленность студентов и пути ее формирования. URL: <https://studfile.net/preview/5553105/page:25/>

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

О.В. Головіна

*кандидат історичних наук,
доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Дніпропетровський державний університет
внутрішніх справ*

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО, АНАЛІТИЧНОГО, ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ПРИ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ

На сучасному етапі розвитку українського суспільства та з огляду на процес реформування освіти, розробка та впровадження у навчальний процес прийомів, що формують навички відповідного аналізу та сприйняття інформації, здатність свідомо та самостійно міркувати над отриманою інформацією, ставити запитання, шукати аргументи, знаходити незалежні та самобутні рішення поставлених завдань – є загальною потребою та основним завданням дисциплін соціально-гуманітарного профілю. У переліку компетентностей випускника, що визначені стандартом вищої освіти (затверджено і введено в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 12.12.2018 р. № 1379) серед спеціальних (фахових) компетентностей зазначена СК16; «Здатність до логічного, критичного і системного аналізу документів, розуміння їх правового характеру і значення».

Завданням навчальних закладів вищої освіти на цей час є підготовка фахівців із урахуванням вимог роботодавців та потреб суспільства, що стрімко змінюються. Так, у звіті за результатами аналітичного дослідження «Знання та навички випускників юридичних факультетів та закладів вищої освіти через призму

відповідності потребам ринку праці», що було ініційовано Міністерством Юстиції, названі ключові компетенції, що визначаються роботодавцями, як основні. Серед них навички логічного мислення займають так місце, як основні фахові компетенції: «На думку роботодавців, випускник юридичного факультету має володіти навичками складання процесуальних документів (25,3%), умінням логічно викладати свою думку та мати комунікативні навички (25,3%). Майже в рівній кількості респонденти зазначають потребу в умінні аналітично, критично та логічно мислити (9,6%), навичках роботи з законодавчою базою, реєстрами даних та юридичними програмами, навичках швидкого пошуку та опрацювання інформації (8,4%), взаємодії з клієнтами (7,3%)» [1, с. 19]. Таким чином, формування означених навичок у студентів-юристів постає одною із основних цілей підготовки майбутніх фахівців.

Навчальні компетентності – рівень яких визначають у вступників на другий (магістерський) ступінь вищої освіти засобами ЗНО – це особистісна характеристика, якої особа набуває в результаті діяльності впродовж життя й навчання (формального й неформального) і яка визначає її спроможність набувати й удосконалювати індивідуальну систему знань, умінь, навичок і цінностей, застосовувати її для вирішення особистісно й суспільно значущих проблем відповідно до загальноприйнятої системи цінностей в умовах життя в суспільстві сталого розвитку. Відповідно до цього існує положення про те, що пізнавальні компетенції не можуть бути вимірянні безпосередньо. Для їх вимірювання необхідні спеціальні інструменти, застосування яких може дати опосередковану інформацію, інтерпретація якої й слугуватиме підставою для тих чи тих висновків про рівень сформованості в особи пізнавальних компетенцій, де ключовими є такі компетентнісні виміри, як уміння мислити критично, аналітично й логічно.

У педагогічній літературі широко обговорюються поняття «критичне мислення» [2], уточнюється та узгоджується їх зміст. З одного боку, у побутовій мові «критичне» асоціюється з негативним ставленням до чогось. Таким чином, для багатьох критичне мислення передбачає суперечку, дискусію, конфлікт. З іншого боку, в поняття «критичне мислення» вміщують «аналітичне мислення», «логічне мислення», «творче мислення»

тощо. Хоча термін «критичне мислення» давно відомий з робіт психологів Ж. Піаже, Дж. Брунера, Л. Виготського, у професійній мові педагогів-практиків це поняття стало вживатися порівняно недавно. В Україні вперше проблема розвитку критичного мислення була піднята харківським дослідником О. Тягло («Логика критического мышления», 1996) [4]. Розглядаючи критичне мислення, можна визначити, що критичне мислення – це психологічний механізм, здатність до сприймання та аналізу повідомлень й подальше оцінювання у відповідному середовищі, глибоке й детальне розуміння історичного, економічного та художнього контекстів систем, представлених у повідомленні, здатність бачити нюанси в поданні інформації, здатність зробити висновки про сильні та слабкі сторони повідомлення.

Формування означених компетентностей важливо розпочинати на першому курсі, при викладанні відповідних дисциплін соціально-гуманітарної – історичної та філософської – спрямованості, з метою розвитку та закріплення протягом процесу навчання. Формування логічного, аналітичного, критичного мислення визначено за мету навчальної дисципліни «Логіка», що викладається на початку засвоєння бакалаврської програми, чи/та «Юридична логіка», викладання якої передбачено після опанування основних профільних дисциплін, відповідно, напередодні складання ЗНО. Для формування мислення сучасного фахівця важливе значення має вивчення історичних дисциплін, оскільки при в історичному пізнанні широко застосовуються логічні методи. До основних методів історичного пізнання відносяться: порівняльно-історичний метод; метод аналогій; статистичний метод (вибірковий, груповий та ін.); установлення причин за наслідками; визначення цілей людей і груп за їхніми діями і наслідками цих дій; визначення зародку за зрілими формами (історико-генетичний метод); метод зворотних висновків (визначення минулого за існуючими пережитками); узагальнення формул, тобто свідoctв, пам'яток звичаєвого і писаного права, анкет, що характеризують масовість того чи іншого явища; реконструкція цілого за його частиною; визначення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури тощо [3, с. 180].

У сучасному суспільстві наукам гуманітарного циклу належить особлива роль, оскільки в процесі їх вивчення

відбувається формування світоглядних засад особистості, отже розвиток здатності до сприйняття інформації та прийняття зважених рішень. Внаслідок цього при вивченні навчальних дисциплін соціального-гуманітарного профілю доцільно ставити за мету вироблення означених компетенцій та впроваджувати відповідні методи та технології задля їх формування. Компетенції, пов'язані з мисленням є важливими і під час навчання, і на робочому місці, і в особистому житті, оскільки лише людина, яка мислить вільно, без використання шаблонів, здатна думати і діяти ефективно та успішно. Із розвитком критичного мислення нові рішення будуються на основі відомої інформації, яка накладається на існуючий життєвий досвід. Тож людина, яка володіє критичним мисленням, має такі важливі якості: вміє мислити самостійно, вміє шукати і аналізувати інформацію, вміє знайти власне рішення проблеми та сформулювати переконливу аргументацію, вміє обстояти свою думку в дебатах, дискусії, обговоренні. Для розвитку цих якостей як складових мислення необхідно зважити на розвиток наступних вмінь: вміння впорядковувати думки та планувати; вміння сприймати ідеї інших людей – гнучкість мислення; вміння продовжувати працювати над проблемою, навіть якщо є труднощі – наполегливість; вміння робити позитивні висновки з власних помилок – готовність до помилок; вміння свідомо відслідковувати власну розумову діяльність; вміння шукати компромісні рішення – готовність до компромісів. З огляду на це формування логічного, аналітичного та критичного мислення постає одним із завдань сучасної освіти, оскільки є невід'ємною складовою особистості в інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Знання та навички випускників юридичних факультетів та закладів вищої освіти через призму відповідності потребам ринку праці. Звіт Міністерства юстиції за результатами аналітичного дослідження; Експерти: І. Шемелинець, М. Якубович, О. Осінська. К., 2018. 38 с.
2. Критичне мислення: сутність, пошуки, досвід. [Електронний ресурс]. URL: http://www.slideshare.net/metod_1/ss-43423651
3. Терно С.О. Критичне мислення: стратегії та процедури. Наукові праці історичного факультету Запорізького

національного університету. Запоріжжя, 2015. Вип. 44. Т. 2. С. 179–183.

4. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мішленіє: Проблема мирового образования XXI века. Харьков, 1999. 285 с.

А.О. Горобець

магістрант, 1-й рік навчання,

спеціальність 231 «Соціальна робота»,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ

Перед кожною дитиною постає ряд вікових завдань, які вона спроможна вирішувати більш чи менш вдало. Щоб ці завдання вирішувалися успішно, підлітку необхідна грамотна допомога, що полягає не лише у знанні особливостей цього віку, але і в умінні надавати підтримку в цікавій та прийнятній для нього формі.

Підлітковий вік розпочинається приблизно в 10–11 років та триває до 14–15 років. У цей період відбувається зміна провідної діяльності – з навчальної на емоційно-особистісне спілкування з однолітками; з'являється потреба у визнанні, самоствердженні, посилюється абстрактне мислення, формується самооцінка; відбувається зміна в когнітивній сфері підлітка, може відбуватися прояв фантомного почуття дорослості, можливе виникнення шкільної дезадаптації.

На думку О. Фірсанової, найчастіше підлітковий вік характеризують як вік статевого дозрівання, перехідний, критичний або переломний. У сучасному житті дитини представлені лінії розвитку мають деякі розбіжності. Тепер ми можемо спостерігати спочатку статево дозрівання, потім органічне і через деякий час – соціальне. Ця розбіжність і зумовила виникнення підліткового віку [1].

До основних психолого-педагогічних механізмів, які сприяють успішній соціалізації, належать: сепарація, усвідомлення себе і власної статі, відкриття для себе світу інших людей.

Сепарація (відділення від батьків) полягає у тому, що дитина повинна поступово «відділитися» від батьків, тобто набути автономності в емоційному, психологічному плані. При цьому саме дорослі часто стають на заваді формування даної важливої риси. Автономність проявляється, перш за все, у вмінні приймати власні рішення і нести за них відповідальність. Дорослим варто бути готовими до того, що сепарація відбувається через відкидання усього того, що пропонують, пошук власних рішень та сенсів (навіть якщо пізніше виявиться, що вони дуже схожі з тими, які пропонували батьки чи інші значимі дорослі). Усвідомлення себе і власної статі полягає у тому, що підлітку необхідно зрозуміти, хто він, чого він може досягти в цьому житті, що у нього виходить краще за інших, у чому його унікальність і неповторність, який він як майбутній член соціуму тощо.

За переконанням О. Циганенко, знаючи основні особливості цього віку, можна не тільки навчитися розуміти дитину, її поведінку, її думки, а ще й допомагати вдало соціалізуватися, сформуванати адекватну самооцінку, допомогти відчувати, яким є її призначення, чим дитина хоче займатися протягом свого життя [2].

Однією з найпомітніших особливостей для батьків може бути порушення поведінки, але мало хто замислюється, що це може бути пов'язано з проявами психологічного захисту підлітка. Розглянемо основні потреби осіб підліткового віку:

- потреба в підтримці та увазі без осуду і оцінок дорослих;
- потреба в чітких (але не вузьких) правилах і межах, яких повинні дотримуватися дорослі, без чітких меж підлітку важко самостійно утримуватися від деструктивних форм поведінки, важко вибудовувати внутрішні позиції і успішно соціалізуватися;
- потреба в повазі та визнанні, коли особистість відчуває повагу і визнання, у неї формується міцна впевненість в собі, що в подальшому складає основу успіху в усіх сферах життя;
- потреба в розвитку і навчанні через життєву практику – підліток повинен отримувати життєвий досвід, він не може і не хоче покладатися тільки на теоретичне сприйняття життя або на чужий досвід;
- потреба в спілкуванні та прийнятті однолітками – прагнення отримувати соціальний досвід і формувати найбільш

успішні моделі поведінки, що допомагають йому самостверджуватись, відчувати себе впевнено, отримувати любов, симпатію, визнання;

– потреба в умінні впевнено відстоювати свою думку – саме невміння це робити може призвести до багатьох проблем у житті підлітка, які обмежують його саморегуляцію і розвиток, призводять до появи почуття сором'язливості, переживання, безпорадності й нікчемності, відмови від майбутніх професійних успіхів тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що відкриття для себе світу інших людей потребує від підлітка розуміння, в чому полягають закони спілкування в дорослому світі, як вибудовувати майбутні стосунки з однолітками, дорослими та особами протилежної статі.

Список використаних джерел

1. Фирсанова Е.Ю. Особенности адаптации к новым социальным условиям: дис. ... канд. психол. наук; спец.: 19.00.07. М., 2006. 257 с.

2. Циганенко О.М. Адаптація дошкільників до умов дошкільного навчального закладу. Особливості організації роботи практичних психологів у дошкільних підрозділах навчально-виховних комплексів району. П., 2011. № 7. С. 6–10.

Науковий керівник: І.В. Олійник, канд. пед. наук, доц.

О.А. Гром

аспірантка, 1-й рік навчання,

кафедра педагогіки та психології,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ПРОФЕСІЯ СУЧАСНОГО МАРКЕТОЛОГА: ОБОВ'ЯЗКИ ТА ВИМОГИ

Формування ринкових відносин у вітчизняній економіці, потужні процеси інтеграції України у європейське й світове співтовариство зумовлюють стрімке зростання як попиту на фахівців-маркетологів, так і вимог до їх професійної кваліфікації.

Якщо на початку 90-х років ХХ століття для більшості керівників підприємств маркетинг був скоріш модним терміном і далеко не всі чітко уявляли собі коло професійних обов'язків маркетолога, то сьогодні ситуація є принципово іншою.

Науковим підґрунтям визначення обов'язків та вимог щодо сучасного маркетолога є фундаментальні положення теорії маркетингу (Г. Багієв, М. Вачевський, В. Герасимчук та ін.), праці зарубіжних економістів-теоретиків: Р. Акоффа, П. Дойля, Дж. Еткінсона, М. Мак-Дональда, Ф. Котлера, Дж. Куїнна, М. Портера, А. Томпсона, Ф. Хедоурі та ін.; теоретичні аспекти підготовки студентів економічних спеціальностей, зокрема майбутніх маркетологів, до ділового (професійного) спілкування (П. Бавіна, О. Васічкіна, Л. Віхляєва, Н. Волкова, М. Макаренко, І. Ромашенко, Т. Шепеленко та ін.).

Маркетинг – це широке поле, яке включає різні сфери досліджень, стратегії та комунікації. Маркетинг відіграє важливу роль у багатьох компаніях і допомагає створити цінність для клієнтів та побудувати відносини з клієнтами. Маркетингові фахівці повинні бути креативними та суворими, часто несуть відповідальність за створення реклами та рекламних кампаній, а також проведення досліджень та опитувань на основі детальних досліджень ринку.

Спеціалісти з маркетингу відповідають за проведення маркетингових досліджень на основі своїх продуктів та послуг. Потім ці дослідження допомагають компаніям визначити на які ринки орієнтуватись та як найкраще досягнути цих ринків, щоб максимально збільшити продажі та прибуток.

Сфери досліджень ринку включають інформацію про ринок, сегментацію та тенденції на ринку. Інформація про ринок включає вивчення цін, попиту та пропозиції товару. Сегментація ринку тягне за собою пізнання різних груп ринку відповідно до інтересів та мотивації; і ринкові тенденції передбачають рух ринку з часом.

Дослідники ринку вивчають усі ці сфери за допомогою опитувань, анкетування та інших наявних галузевих даних та графіків.

Маркетинг включає багато стратегій, включаючи оцінку попиту на товари та послуги, розробку ідеальної ціни, визначення того, які продукти слід випускати, на які ринки орієнтуватись та

будь-який ряд інших факторів, що стосуються того, як найкраще просувати та продавати товар. Маркетингові фахівці – це бізнес-професіонали, і як і будь-який бізнес, маркетологу важливо спланувати заздалегідь і розробити детальну стратегію, перш ніж почати продавати та просувати товар, послугу чи бренд.

Один з найосновніших та найважливіших обов'язків професіонала з маркетингу – це створення реклами, просуванням товару чи послуги. Це включає творчий елемент розробки рекламних кампаній, які часто включають в себе захоплюючі фрази та потужні зображення, а також вирішують, де і коли розміщувати рекламу. Маркетологи часто повинні працювати в рамках обмеженого бюджету, коли мова йде про розміщення реклами, і вони повинні ретельно вибирати засоби, такі як друк, відео, телебачення та Інтернет, а також конкретні торгові точки.

Просування товару також передбачає відвідування торгових виставок та інших відповідних заходів, щоб допомогти налагодити зв'язки. Часто акції передбачають якийсь пам'ятний кут, наприклад, роздавати товар, проводити опитування або проводити конкурс.

Спеціалісти з маркетингу несуть відповідальність за генерування продажів товарів чи послуг, з якими вони беруть участь у маркетингу. Здійснення продажів – це складний процес, який передбачає пошук потенційних клієнтів, пропонуючи їм свій товар чи послугу та переконавши їх зробити покупку чи інвестиції. Маркетологи часто несуть відповідальність за передачу товару потенційному клієнту та ознайомлення їх з перевагами товару чи послуги. Це можна зробити особисто, по телефону, через Інтернет, поштою або навіть за допомогою рекламного маркетингового відео.

Маркетингові фахівці часто відповідають за брендінг компанії, в якій працюють. Бренд – це ідентичність товару, послуги чи бізнесу, а брендінг може бути найрізноманітнішим, включаючи назви, знаки, символи чи слогани. Бренди розробляються протягом тривалого періоду часу, і клієнти та замовники з часом асоціюють бренд компанії з самою компанією.

Спеціалісти з маркетингу часто є обличчям бізнесу, і тому вони повинні бути готові до вирішення обов'язків із зв'язків з громадськістю. Це стосується роботи з пресою та іншими засобами масової інформації стосовно товару, послуги чи бізнесу.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

А.В. Гудим
*студентка, 1-й рік навчання,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара*

СОЦІАЛЬНЕ СИРІТСТВО ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Соціальне сирітство як особливий соціально-патологічний стан дитинства, що характеризується наявністю у суспільстві дітей, залишених без піклування біологічних батьків, що фактично не здійснюють своїх обов'язків відносно виховання, розвитку і соціалізації власних дітей у зв'язку із соціально-економічними, моральними, психолого-педагогічними, медичними причинами через відсутність достатніх матеріальних, фінансових, соціокультурних, загальних соціальних умов для виконання батьківських обов'язків та недостатність у них почуття відповідальності, любові та милосердя.

У сучасному українському суспільстві соціальне сирітство виступає одним з механізмів, що гальмує успішний розвиток нашої держави. На фоні політичних, соціально-економічних та культурних змін формуються негативні тенденції відносно викривлення моделі сім'ї в нашій країні, суспільних норм та цінностей, стратегій поведінки між дорослими та молоддю.

Не зважаючи на те, що в Україні розпочато реформу деінституціалізації, яка нівелює потребу в дитячих інтернатах і створює умови до зменшення дітей у держустановах опіки та виховання до 0,5% (до 2026 р.), кількість дітей (в 731 інтернатній установі з різною формою підпорядкування) за 2016-2017 роки зросла майже на тисячу осіб (з 105 783 до 106 700). Аналіз причин такого зростання показує, що 3% дітей, які потрапляють до будинків малюка, відносять до категорії «підкидьків». Біля 60% батьків відмовилися від дитини у пологовому будинку, 30% дітей потрапили до установ інтернатного типу із-за батьків з алкогольною чи наркотичною залежністю (в Україні нараховується біля 700 тис. громадян, залежних від алкоголю: на обліку в органах МЗС України за немедичне вживання наркотичних засобів перебуває понад 152 тис. чоловік).

Також зростає кількість дітей, які залишають родину за власним бажанням, тікаючи від жорстокого ставлення до них, сексуального насильства або гіперопіки батьків, яка набирає форму тяжкої сімейної тиранії.

Вище зазначене покладає на державу обов'язок піклуватися про соціальний захист таких дітей, про їх розвиток та навчання, соціалізацію та інтеграцію в суспільство.

Так, дітям-сиротам та дітям, позбавлених батьківського піклування, які навчаються, до завершення навчання виплачується щорічна допомога для придбання навчальної літератури в розмірі трьох місячних стипендій. Виплата зазначеної допомоги здійснюється протягом 30 днів після початку навчального року за рахунок коштів, що передбачаються для навчальних закладів у відповідних бюджетах.

Не маловажною для цієї категорії дітей є академічна відпустка за медичним висновком, протягом якої за учнем-сиротою чи студентом-сиротою зберігається повне державне забезпечення та виплачується стипендія.

Що стосується випускників-сиріт, то після закінчення навчання вони забезпечуються за рахунок освітнього закладу або відповідної установи органів праці та соціального захисту населення одягом і взуттям, а також одноразовою грошовою допомогою в розмірі двох прожиткових мінімумів для осіб відповідного віку. Нормативи забезпечення одягом і взуттям затверджуються Кабінетом Міністрів України. Цікаво, що вартість повного державного забезпечення у грошовому еквіваленті для дітей віком від народження до 3 років, від 3 до 7 років, від 7 до 10 років, від 10 до 14 років, від 14 до 18 років та осіб з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до 23 років визначається відповідно до Закону України «Про прожитковий мінімум» (966–14).

Важливо зазначити, що схвалення в 2017 році Національної стратегії та Плану Дій Уряду дало можливість спрямувати систему інституційного догляду та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на допомогу та підтримку їх в громаді.

На погляд урядовців, розвиток послуг в громадах (2018–2020 рр.), попередить потрапляння дитини до державного закладу, а їх отримання протягом 2021–2026 років, взагалі

зменшить кількість таких дітей в інтернатах. Це дасть можливість дітям віком до 3-х років зовсім не потрапляти в інституції. Тоді як 0,5% дитячого населення поза сімейним оточенням можуть виховуватися в закладах альтернативного догляду.

Важливо знати, що розвиток ринку таких послуг (50%) покладається на плечі недержавних організацій. Це забезпечить базовий пакет послуг у громаді. Такий пакет складається з 80% послуг на рівні громади, серед яких: центр соціальної підтримки для дітей та сімей; дитячий будинок сімейного типу; інклюзивна освіта; патронажна сім'я; прийомна сім'я; малий груповий будинок; раннє втручання; денний догляд для дітей з інвалідністю; первинна допомога. Та 20% послуг на рівні області: реабілітація дітей з інвалідністю; паліативна допомога; інші спеціалізовані послуги для дітей та сімей.

Підсумовуюче вищевикладене зазначимо, що проблема дитячого сирітства і на сьогодні є актуальною. Для її вирішення законодавчі та виконавчі органи державної влади шукають шляхи та ресурси, які дозволять оптимізувати процес виходу з життєво складних ситуацій як дітей-сиріт та їх батьків, так і суспільство в цілому.

Науковий керівник: Л.Ю. Кримчак, канд. пед. наук, доц.

О.А. Дербак

*викладач кафедри міжнародного туризму,
готельно-ресторанного бізнесу та мовної підготовки,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

УЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ ЩОДО ВАЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: РЕЗУЛЬТАТИ ОПИТУВАННЯ

Для з'ясування уявлень майбутніх бакалаврів з туризму щодо важливості формування готовності до професійної взаємодії, нами було розроблено спеціальну анкету «Думки і погляди майбутніх бакалаврів з туризму щодо важливості формування готовності до професійної взаємодії в закладі вищої

освіти». В опитуванні взяли участь 89 здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, які навчаються на 1–4 курсах в Університеті імені Альфреда Нобеля за спеціальністю 242 «Туризм». У вступі до анкети студентам було акцентовано на меті проведення анкетування та задекларовано анонімність проведення даного дослідження.

Отже, враховуючи результати анкетування, можна зробити висновок, що всі учасники опитування погоджуються з тим, що сформованість готовності до професійної взаємодії підвищить якість виконання професійних функцій в туристичній сфері. Відповідаючи на запитання «Чи знаєте Ви, що таке готовність до професійної взаємодії?» студенти дали стверджувальну відповідь. Щодо запитання про відмінності між готовністю до професійної взаємодії і готовністю до професійної комунікації думки учасників опитування були майже одноставні в тому, що ці поняття не є тотожними. Усі респонденти зійшлися на думці, що готовність до професійної взаємодії – це особистісне утворення, яке забезпечує зв'язок, вплив і розвиток різних об'єктів у процесі взаємних дій один на одного й на інші об'єкти в професійній діяльності.

При відповіді на п'яте запитання учасники виділили три основні переваги високого рівня сформованості готовності до професійної взаємодії. Серед найпопулярніших виокремлено такі: дозволяє спілкуватися мовою іноземних ділових партнерів, споживачів туристичного продукту; передбачає наявність розвинутої емоційної інтелігентності, відкритості, здатності знаходити спільну мову з керівництвом, колегами, клієнтами; обумовлює здатність фахівця до ефективної взаємодії з клієнтами туристичних фірм на основі партнерської взаємодії тощо.

На основі відповідей учасників анкетування ми з'ясували, які думки і погляди вони мають щодо важливості формування в майбутніх бакалаврів з туризму готовності до професійної взаємодії. Так, усі студенти знають або чули про готовність до професійної взаємодії; дотримуються думки, що сформованість готовності до професійної взаємодії підвищить якість виконання професійної діяльності; згодні з міркуванням про те, готовність майбутнього бакалавра з туризму до професійної взаємодії – це складне, інтегративне, професійно-особистісне утворення, стрижнем якого є ціннісні установки, потреби й мотиви безконфліктної міжкультурної

взаємодії, професійно-важливі особистісні якості, знання, уміння, навички та певний досвід їх застосування у професійній взаємодії; впевнені, що готовність до професійної взаємодії і готовність до професійної комунікації – не тотожні поняття. Отже, студенти усвідомлюють необхідність формування готовності до професійної взаємодії в умовах закладу вищої освіти.

Узагальнюючи викладене вище, можна зробити висновок, що ядром професійної підготовки майбутнього бакалавра з туризму повинно стати формування його готовності до професійної взаємодії і врахування відповідності тим компетенціям, які висуває професійна діяльність до фахівця на певному етапі розвитку суспільства. Тому, модернізація професійної підготовки майбутнього бакалавра з туризму передбачає корекцію змісту освітнього процесу. Ця корекція спрямована на оновлення змісту професійної підготовки бакалаврів зі спеціальності 242 «Туризм».

О.А. Днірова

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

Т.В. Єрмолаєва

*старший викладач кафедри педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ЩОДО НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Розв'язання сучасних проблем підготовки кваліфікованих фахівців обумовлює необхідність пошуку нових форм, нетрадиційних підходів до організації навчальної діяльності студентів, підвищення рівня їхньої активності в оволодінні майбутньою спеціальністю.

Мотивація студентів до навчання є однією з основних складових навчально-виховного процесу. Сучасне суспільство ставить до випускника вищого навчального закладу особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають професіоналізм, активність і творчість.

Тому питання особистісного становлення студентів у аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця.

Таким чином, завдання системи професійної освіти полягає в тому, щоб розвинути професійну мотивацію особистості студента, стимулювати її творчий потенціал, виявити особистісні ресурси і спрямувати їх на плідне використання для досягнення успіху в професійній діяльності.

Мотивація – це процес психічної регуляції, що впливає на напрям діяльності і на кількість енергії, яка мобілізується для її виконання. Мотивація є початковим етапом психічної і фізичної активності. Цим поняттям часто позначаються такі психологічні явища, як намір, бажання, прагнення, в яких відбивається наявність в людській психіці готовності, що спрямовує на певну мету.

Навчальна мотивація – різновид мотивації, включеної в діяльність навчання. Як і будь-який інший вид, вона визначається: 1) самою освітньою системою, освітньою установою, де здійснюється навчальна діяльність; 2) організацією освітнього процесу; 3) суб'єктними особливостями людей які навчаються (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, рівень домагань, самооцінка, взаємодія з іншими учнями й т.д.); 4) суб'єктними особливостями педагога (й насамперед системою його відносин до учня, до справи); 5) специфікою навчального предмета. Відповідно до досліджень, навчальна діяльність звужується ієрархією мотивів, у якій основними можуть бути внутрішні мотиви, пов'язані зі змістом цієї діяльності і її виконанням, або соціальні мотиви, пов'язані з потребою людини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин.

Розглядаючи цю сферу стосовно до навчання, А. Маркова [3] говорить про ієрархічність її будови. Так, у неї входять: потреба в навчанні, зміст навчання, мотив навчання, ціль, емоції, відношення й інтерес.

Так, М. Алексєєва [1], вивчаючи зміст усвідомлених, структурних складників мотивів поведінки і діяльності студентів, виділяє вісім ціннісних груп мотивів: ідейно-політичні;

навчально-пізнавальні; професійно-ціннісні; самовиховання; позиційні; соціальної ідентифікації; комунікативні; утилітарні.

У процесі навчання можна виділити різні типи мотивації навчальної діяльності. Так, наприклад, П. Якобсон [4] розглядає три типи мотивації:

– мотивація, закладена в самому навчальному процесі (набуття знань, новизна інформації, ліквідація незнання, відкриття раніше невідомих сторін предмета, прагнення перебороти труднощі інтелектуального порядку);

– мотивація, що лежить поза навчальною діяльністю (соціальні прагнення);

– психологічна мотивація: позитивна чи негативна (задоволення, радість успіху, насага; неприємності, ускладнення, бар'єри, дисонанси тощо).

Таким чином, можна констатувати, що стан професійної мотивації залежить від того, чи оцінює студент учбову діяльність порівняно з його власними, реальними можливостями і рівнем намагань, а також вплив на професійну мотивацію думки однолітків з тим або іншим рівнем здібностей.

Дослідження професійної мотивації [2] студентів дозволяє виділити декілька ступенів включеності студента в процес навчання. Кожен з цих ступенів характеризується, по-перше, деяким загальним відношенням до навчання, яке, як правило, досить добре фіксується і виявляється (по таких ознаках як успішність і відвідуваність занять, загальна активність студентів по кількості його питань і звернень до викладача, по добровільності виконання учбових завдань, відсутності відвернень, широті та стійкості інтересів до різних сторін учення і так далі). По-друге, за кожним ступенем включеності студента в навчання лежать різні мотиви, цілі навчання. По-третє, кожному із ступенів включеності студента в навчання відповідає той або інший стан, уміння вчитися, що допомагає зрозуміти причину тих або інших мотиваційних установок, бар'єрів, відходу студента від труднощів в роботі й так далі.

Таким чином, процес формування мотивів навчальної діяльності полягає, перш за все, у подальшому розкритті можливостей задоволення потреб студента у конкретних формах. Потреби особистості під час навчання знаходять свій предмет у діяльності, і таким чином відбувається формування структури

навчальних мотивів і їх усвідомлення. У результаті цього процесу встановлюється особистісний сенс діяльності й окремих її аспектів, що відображається у характері її виконання. Це зумовлює подальше перетворення, що виявляється в установках на академічні успіхи, у специфіці виконання навчальних завдань, в їх динаміці, напруженості, і в результаті – у формуванні специфічної психологічної системи діяльності. Між успішністю навчальної діяльності і мотивацією існує безпосередній зв'язок [2].

На думку Г. Клауса, людина із сильним бажанням оволодіти знаннями вчитиметься без зовнішнього примушування, отримуючи від своїх знань задоволення, виявляючи наполегливість, достатньо швидко засвоюючи необхідний матеріал, демонструючи інтелект, гнучкість, фантазію.

Таким чином, можна стверджувати, що становлення майбутнього висококваліфікованого фахівця можливе тільки за умови сформованого мотиваційно-ціннісного ставлення до його професійної діяльності, що активним у навчанні буде той студент, який усвідомлює необхідність знань, якостей та вмінь, що потрібні для успішної професійної діяльності. На цій основі в нього формується мотив досягнення успіху, розвивається вміння ставити цілі й досягати їх, актуалізувати свій потенціал.

Конкретизація мети, опрацювання проміжних етапів і засобів їх досягнення є також важливим мотиваційним чинником. Відомо, що мета, поставлена людиною самостійно, підсилює мотивацію, створює позитивний настрій. При цьому людина може працювати над її досягненням значно більше, ніж у тому випадку, коли перед нею ставлять мету (завдання) інші люди.

Для ефективного цілепокладання, чітко сформулювавши мету, студенту необхідно усвідомити значення мети, способи й етапи її досягнення, можливі труднощі в процесі досягнення мети і шляхи їх запобігання, необхідність самоконтролю.

Усвідомлення мети, її складнощів, наявність засобів досягнення, урахування власних можливостей збільшує вірогідність її досягнення, підсилює активність студента.

Для посилення мотивації до діяльності, збільшення активності необхідно, щоб студент чітко усвідомлював, що він уміє робити і що необхідно зробити для досягнення бажаного.

Загальні цілі, суспільні норми, вимоги, завдання, які нав'язуються іншими людьми, можуть стати індивідуальними для студента, якщо вони сприяють задоволенню певних його потреб або є етапом чи засобом їх задоволення.

Щоб зовнішня вимога була прийнята, стала його наміром, необхідна участь студента не тільки у постановці мети, але і в аналізі, обговоренні умов її досягнення. Це сприяє більшому залученню студента до діяльності та більшій його активності.

Таким чином, трансформація навчальної мотивації студентів у професійну є одним з основних складників навчально-виховного процесу, що тісно пов'язаний із цілепокладанням студентів. Завдяки постановці цілей студент може краще організувати навчальну діяльність і спланувати свою роботу з оволодіння майбутньою професією, розкрити зміст спільної діяльності з викладачем та основні вимоги до виконання навчальних завдань.

При визначенні цілей навчання необхідно виходити з того, що освітня функція перш за все передбачає засвоєння наукових знань, формування загальних і спеціальних умінь і навичок. Така різноманітність цілей навчання повинна бути певним чином структурована під час цілеспрямованої роботи студентів із саморозвитку і самовдосконалення з визначенням конкретних термінів їх виконання. Це підвищить навчальну активність студентів і мобілізує їх для самостійної роботи із саморозвитку та самовдосконалення.

Список використаних джерел

- 1.Алексеева М.И. Мотивы учебной деятельности студента. Проблемы высшей школы. К.: Высш. шк., 1976. Вып. 25. 340 с.
- 2.Климчук В.О. Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 2004. 20 с.
- 3.Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
- 4.Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации : Избр. психол. тр. Под ред. [и с предисл.] Е.М. Борисовой; Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т. М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.

К.О. Дубницька
*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ВИМОГИ ЩОДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В МАСОВУ ПРАКТИКУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Одним з актуальних завдань соціально-економічного розвитку України є перехід на інноваційний шлях розвитку, при якому головним ресурсом підвищення ефективності і конкурентоспроможності економіки визнається інтелектуальний ресурс. Перехід держави на інноваційний шлях розвитку не можна здійснити без нововведень в області освіти і виховання.

Глобальні освітні тенденції, що дістали назву «мегатенденцій», характеризуються, передусім, такими рисами, як: масовість і безперервність освіти; орієнтація навчання на особу, що навчається; розвиток креативності та вміння генерувати нововведення; активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності та інше.

Нинішні проблеми диктують нові вимоги до усіх форм освіти. Щоб відповісти на питання, як на практиці забезпечити інноваційність вищої освіти, зокрема психологів, необхідно виділити головне питання в цьому процесі. У системі освіти такою комплексною проблемою є якість освіти, під якою слід розуміти відповідність тим завданням, які ставляться перед фахівцями в тій чи іншій області та перед країною в цілому. Якість освіти покликана забезпечувати формування соціально активної і професійно-затребуваної особи, здатної самостійно пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог.

Нині виявлений ряд вимог, що пред'являються до навчальних технологій, призначених для розвитку творчих здібностей студентів. Виконання цих вимог дозволить інноваційним технологіям набути статусу стандартних і мати можливість бути впровадженими в масову практику навчання студентів [2].

По-перше, мають бути ретельно розроблені технологічні процедури у межах тієї або іншої освітньої технології.

По-друге, кожна інновація у вигляді нової навчальної технології повинна пройти експертизу з позицій особово-орієнтованого підходу до навчання і ефективності в досягненні поставлених навчальних цілей відповідно до навчальної програми. Процес навчання на основі інноваційних технологій припускає організацію спільної діяльності студента і викладача і носить характер партнерства. Педагог по відношенню до студентів займає лідируючу, але не домінуючу позицію, виконує функції режисера, виступає в ролі співучасника навчального процесу.

По-третє, необхідно, щоб інноваційні технології навчання були орієнтовані на використання практичного досвіду, що істотно відрізняє їх від традиційних способів навчання, що базуються на лекційній формі подання матеріалу. Орієнтація на практику сприяє формуванню вміння використати теоретичні моделі в майбутній професійній діяльності. Лекційний же метод передачі знань не надає реальної можливості по ходу лекції співвідносити свій досвід з теоретичними концепціями, оскільки досвід індивідуальний, а темп лекції орієнтований на середнього слухача.

По-четверте, слід враховувати, що майбутнє в системі освіти належить очно-дистанційній формі навчання. У зв'язку з цим при розробці технологій навчання для системи вищої освіти доцільно передбачити використання комп'ютерних варіантів в алгоритмі навчання і контролю знань, умінь і навичок студентів; комплекту інтерактивних навчальних матеріалів (автономний навчальний комплекс, що включає підручники в комп'ютерному варіанті, аудіо- і відео-матеріали, вебінари, телеконференції, застосування технологій електронного мозкового штурму, e-mail дискусійних груп, технології чату) [1].

По-п'яте, технологія навчання припускає наявність зворотнього зв'язку (передусім індивідуальною), активізацію роботи студентів. Інноваційні навчальні технології повинні будуватися на використанні найбільш активних методів навчання, що дозволяють економно витратити час студента, таких, як проблемні методи навчання, групові дискусії, робота з інтерактивними навчальними матеріалами, ділові, імітаційні, моделюючі ігри, тренінги, «мозкові штурми» і так далі.

Застосування інноваційних технологій навчання, у тому числі і ігрових технологій, сприяє отриманню практичних навичок для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 359 с.

2. Павлова Л.П. Инновационные обучающие технологии как фактор создания единого образовательного стандарта. Инновационные образовательные технологии. Мн.: МИУ. № 1. 2008. 16 с.

*Науковий керівник: І.В. Гаркуша, PhD зі спец.
27.00.01 «Теорія та історія соціальних комунікацій», доц.*

В.О. Жарко

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

КРИЗИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Криза психічного розвитку являє собою явище загострення психічних суперечностей, що супроводжується різкою і кардинальною перебудовою самосвідомості індивіда та його взаємини з оточуючими людьми.

Питання щодо криз у розвитку дитини є цікавим для науковців здавна. Грецький філософ Аристотель (V ст. до н.е.) зробив першу спробу визначити основні етапи розвитку людської психіки, вбачаючи в них повторення етапів родової еволюції органічного світу. Він розглядав цей процес як матеріалізацію природних можливостей, які згодом перетворюються на реальність і поєднують людину із зовнішнім світом. Аристотель розділив розвиток дитини на три періоди, по сім років кожний, назвавши їх відповідно: рослини, тваринний, розумний.

Чеський педагог Ян-Амос Каменський обґрунтував принцип «природовідповідності» процесу навчання, обстоював

потребу вивчати природу дітей і молоді, їх вікові особливості, зважати на них під час визначення змісту і методів шкільного навчання. Його вікова періодизація складається з чотирьох етапів (по шість років кожний): дитинство, отрочество, юність, змушність. В основу її покладено особливості розвитку і виховання дітей відповідно до періодів шкільного навчання.

Цілком цікавим є вивчення вікової періодизації В. Крутецького: новонароджений (до 10 років), немовля (до року), ранній дитячий вік (1–3 роки), перед дошкільний період (3–5 років), дошкільний (5–7 років), молодший шкільний (6/7–11 років), підлітковий (11–15 років), вік старшокласників (15–18).

Щодо В. Крутецького, то науковець зазначає, що «перехід від попереднього до наступного періоду часто має кризовий характер».

Термін «вікові кризи» був ведений Л. Виготським, який визначав їх як цілісні зміни особистості людини, які регулярно виникають при зміні стабільних періодів; критерії вікової періодизації, характерні для конкретного етапу розвитку. За Л. Виготським, вікова криза зумовлена виникненням основних новоутворень попереднього стабільного періоду, які призводять до руйнування однієї соціальної ситуації розвитку та виникнення іншої, адекватної новому психологічному образу людини. Сам механізм зміни соціальних ситуацій і є психологічним змістом вікової кризи. При виникненні нового у розвитку особистості, обов'язковим є одночасний розпад старого. Л. Виготський вважав це руйнування необхідним.

Дитина проходить через низку вікових криз у своєму розвитку.

Вікова криза являє собою цілісні зміни особистості дитини, які виникають при зміні стабільних періодів, які відокремлюють один віковий період від іншого. Вікові кризи визначаються межами стабільних періодів: криза новонародженого, криза одного року, криза трьох років, криза семи років, підліткова криза.

Найбільш відомі класифікації мовленнєвого онтогенезу представлено Ж. Піаже та П. Гальперінім. Показано, що дитячий інтелект з молодшого до старшого дошкільного віку функціонує на основі принципу системності і за необхідності одночасно включає в роботу всі види і рівні мислення: наочно-дієве, наочно-

образне, наочно-схематичне і словесно-логічне. Науковцями проаналізовано феномен «синкретизму», систематизована й представлена динаміка розвитку мислення у дошкільному віці.

На сьогоднішній день проблема розвитку мислення у дітей та його прояви досліджується в різних напрямках. Н. Пасічник розглядала особливості взаємозв'язку образного і понятійного мислення; К. Левшунова представила рухову активність як чинник психічного благополуччя дошкільника; І. Любченко розглядає розвиток логічного мислення у старших дошкільників як запоруку успішного навчання і виховання; Н. Кудикіна презентує шляхи розвитку мислення засобами ігрової діяльності; І. Пасічник розглядає мислення як багатофункціональну складову свідомості індивіда, як когнітивний аспект творчої діяльності й постійного супутника та передумову гармонійного розвитку людини впродовж усього її життя; Т. Кривошея проаналізувала взаємозв'язок образного і логічного мислення як шлях до гармонізації розумової діяльності дошкільників; І. Товчак розкрила особливості прояву пізнавальної активності старших дошкільників.

Автор Р. Павелків підкреслив, що у віці 2-х років дитина здатна називати один і той самий предмет кількома словами, що свідчить про формування такої розумової операції як порівняння. На основі порівняння розвиваються індукція і дедукція, які до 3-3,5 років досягають значного рівня розвитку. До 4-х років мислення набуває наочно-дієвого характеру, який, незважаючи на те що це елементарний рівень, зберігається протягом усього життя. Поступово відбувається перехід до наочно-образного мислення, яке у 4–5 років стає головним.

Щодо Л. Виготського, то за його підходом криза 7 років – це період народження соціального «Я» дитини. Перехідний період 6–7 років пов'язаний з появою нового системного новоутворення – внутрішньої позиції, яка виявляє новий рівень її самосвідомості. Ця внутрішня позиція входить у протиріччя із соціальною ситуацією розвитку дитини: в очах дорослих вона ще мала, несамостійна, а у власних – вже доросла.

Життєдіяльність дитини молодшого шкільного віку характеризується специфічною соціальною ситуацією розвитку. У взаєминах системи «вчитель–учень» для дітей молодшого шкільного віку вчитель є надзвичайно значущим. Адже, саме

вчитель використовує апарат оцінок, регулює взаємовідносини дитини з іншими дорослими, формує їх ставлення до неї, її ставлення до себе.

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній та емоційній сферах особистості підлітка, породжують новий рівень його самосвідомості, потреби у самоствердженні, рівноправному і довірливому спілкуванні з ровесниками і дорослими. Інтенсивний статевий розвиток зумовлює виникнення статевого потягу і пов'язані з ним переживання й інтереси.

Криза підліткового віку не має обов'язкового універсального характеру, а залежить від соціальних умов. Криза залежить від успіху в перебудові системи взаємин підлітка з дорослими і з'являється тоді, коли дорослі не змінюють своєї поведінки у відповідь на появу в них прагнення до нових партнерських форм взаємин з батьками та вчителями.

На основі етнографічних досліджень американський психолог Р. Бенедикт зробила висновок, що перехід від дитинства до дорослості різний у різних суспільствах і його не можна вважати природно зумовленим. Вона довела, що конкретні соціальні обставини життя дитини зумовлюють тривалість підліткового віку, наявність чи відсутність кризи, конфліктів, труднощів, особливостей переходу від дитинства до дорослості. Згідно з цими дослідженнями у людині природне не може бути протиставлене соціальному, оскільки природне в ній теж є соціальним.

Отже, враховуючи різні теорії, можна стверджувати, що особливості проявів і перебігу різного періоду залежать від конкретних соціальних обставин життя і розвитку дитини, його соціальної позиції у світі дорослих. Вирішальна роль у його психічному розвитку належить передусім системі соціальних відносин (відносин із навколишнім світом). Біологічний чинник впливає на дитину опосередковано через соціальні стосунки з оточенням.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

В.А. Зеленська
магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ФАКТОРИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Адаптація студентів – дуже важливий процес для комфортного засвоєння знань та співпраці з колективом. Процес адаптації ускладнюється тривогою з приводу спілкування з незнайомими людьми та зміною умов навчання.

Проблема, яка пов'язана із факторами, які впливають на адаптацію студентів, досліджуються у роботах багатьох вчених. Кожен з них розглядає цю тему по-різному.

Наприклад Л. Єлгін виділив такі фактори адаптації студентів як інтелектуальний розвиток, рівень розвитку уваги, ціннісні орієнтації і характер спілкування студентів [1]. А. Власова поділила студентів на добре адаптованих та погано адаптованих. На її думку студенти першої групи відрізняються від студентів другої більш високим рівнем інтернальності, позитивним ставленням до оточення і до себе, прийняттям норм і цінностей ЗВО. Крім того, Т. Власова вважає, що такий фактор як міжособистісні відносини теж відіграє важливу роль [2].

При розгляданні факторів середовища адаптації, І. Григорівська виділила дві групи факторів адаптації: педагогічні та соціально-психологічні. На думку автора педагогічними факторами є застосування сучасних освітніх технологій, особливо інтерактивних, переважання практико-орієнтованого навчання, використання можливостей додаткової освіти. Що стосується соціально-психологічних факторів, то автор вважає, що до них відносяться розвиток рефлексивних здібностей студента, демократичний стиль спілкування викладачів і студентів, система соціально-психологічних заходів (тренінги, класні години та ін.) [3].

Згідно думки Ю. Жегульської фактори, що впливають на адаптацію студентів розділяються на об'єктивні та суб'єктивні. Об'єктивні фактори залежать переважно від внутрішніх обставин. До них відносяться організація та особливості педагогічного процесу в ЗВО, а саме нерівномірність

навантаження, невідповідність вимог в виші шкільних знань, відмінність вимог у різних викладачів, недостатність навчально-методичного забезпечення тощо. Суб'єктивні фактори залежать від самого студента. До них відносяться неорганізованість, невміння виступати на семінарських заняттях, відсутність навичок участі в дискусії та ін. [4].

Такі вченні як С. Сергєєва і О. Воскресенка вважають, що фактори, які впливають на адаптацію студента можна розділити на такі групи:

1. Фактори, які пов'язані із рівнем довузівської підготовки (обсяг і рівень шкільних знань, сформованість мотивації до отримання професії, професійна спрямованість).

2. Фактори, які залежать від індивідуальних особливостей таких як стан здоров'я, рівень особистісного розвитку, адаптаційні здатності, самооцінка.

3. Фактори, які відображають особливості процесу навчання такі як рівень підготовки викладачів, використання інноваційних технологій, особистісно-орієнтований підхід до навчання.

5. Фактори, які залежать від сімейного стану студента. Серед них можна виділити такі як санітарно-гігієнічні умови, матеріальне становище, емоційне благополуччя, характер внутрішньо сімейних взаємодій і стиль сімейного виховання) [5].

Такий дослідник як А. Федоренко виділяє соціальний інтелект як важливий фактор. Цей фактор включає до себе здатність розуміння іншої людини, прогнозування поведінки і взаємин [6].

Всі дослідники описували фактори адаптації студентів на базі свого педагогічного досвіду, а також аналізу суб'єктивних труднощів, з якими зустрічаються студенти.

Отже, адаптація – це процес пристосування людини до змін у її житті, який супроводжується тривогою, невпевненістю у собі, психічне перенапруження щодо зміни ритму навчання та нового кола спілкування. Це складний, але необхідний процес для майбутнього здобуття освіти.

Список використаних джерел

1. Елгина Л.С. Социальная адаптация студентов в вузе. Вестник Бурятского университета. 2010. № 5. С. 162–166.

2. Власова Т.А. Социально-психологическая адаптация студентов младших курсов к условиям обучения в вузе. Вестник

Челябинского государственного педагогического университета. 2009. № 1. С. 13–22.

3. Григорьевская И.В. Факторы адаптации студентов к образовательной среде колледжа. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 11 (139). С. 124–126.

4. Жегульская Ю.В. Факторы учебной адаптации студентов первого курса (на примере Кемеровского государственного университета культуры и искусств). Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2011. № 15. С. 130–138.

5. Сергеева С.В., Воскресасенко О.А. Основные направления педагогического сопровождения студентов-первокурсников к образовательному процессу вуза. Гуманитарные науки. Педагогика. 2008. № 3. С. 137–144.

6. Федоренко А.В. Влияние социального интеллекта на процесс адаптации будущих педагогов-психологов к учебно-профессиональной деятельности и его развитие во время обучения в вузе. Армия и общество. 2011. № 3 (27). С. 53–56.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

О.Б. Земляний

*магістрант, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

МЕТОД ШТУЧНОЇ КОНКУРЕНЦІЇ У СТУДЕНТСЬКІЙ ГРУПІ ЯК ІНСТРУМЕНТ НАБУТТЯ ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК

У теперішній час університетські програми все більше вдосконалюються та орієнтуються на засвоєння академічних знань студентами, але і на здобуття професійних знань в обраній галузі. Виходячи з цього, можна прослідкувати тенденцію до популяризації інтерактивних методів навчання, одним із яких є метод створення штучної конкуренції у групі.

Варто відзначити успішність даного методу у спеціальностях, у яких основною метою є оволодіння стратегіями

менеджменту, кадрової політики та ведення бізнесу, де комунікація, лідерство та робота у команді відіграють визначну роль. Тут викладач виступає, у першу чергу, як інструктор. Тобто, група розділяється на декілька команд, які грають за задалегідь продуманим сценарієм, який включає в себе завдання, що випробовують учасників на їх сильні чи слабкі сторони та сприяють поліпшенню взаєморозуміння та взаємопізнання у академічній групі. Логічним завершенням вигаданого сценарію є перемога однієї з команд учасниць [1].

Однією з головних переваг вищевказаного методу є різноманітність сценаріїв для «симуляції». Вигадані ситуації можуть бути абсолютно різними і можуть бути націлені на абсолютно різну аудиторію.

По-друге, треба зробити акцент на професійних навичках, тут вони напрацьовуються у стресовій обстановці, а це є дуже близько до реальних умов їх використання [2].

По-третє, якщо говорити про конкуренцію між командами, то визначну роль відіграє здатність до кооперації. А саме, можливість домовитись один з одним, чи узгодити важливе рішення та переможну стратегію навіть у некомфортній для певного індивіда команді [3].

Також, не варто забувати про недоліки такого методу, які, не дивлячись на вагомні переваги, такі є. Наприклад, проблема із об'єктивністю підчас оцінювання студентів індивідуально, оскільки на перший план виходить результат, який було досягнуто саме командою.

Наступним мінусом є зниження мотивації у менш успішних студентів, які потрапили у команду із більш успішними. Тобто вони можуть приймати посередню участь у процесі, оскільки «сильний кістяк» може зробити все без їх допомоги. Викладачу у такі моменти необхідно втручатись у діяльність команди та модерувати процес [4].

Повертаючись до першого недоліка, потрібно відзначити настання фрустрації та зниження мотивації у студентів, старання яких не були помічені чи гідно оцінені викладачем та групою. Якщо така ситуація відбувається систематично, то дехто може взагалі бойкотувати, чи ще гірше, саботувати навчальний процес. Більше того, бажання досягнення високої оцінки може спровокувати недоброзичливу конкуренцію, тобто не усі

учасники можуть грати чесно, спеціально створюючи перепони для команди суперників. Подібні ситуації є доволі реальними у справжній життєвій ситуації, але у межах групи можуть нести руйнівний характер [5].

У висновку варто відзначити те, що у методах викладання, як і у житті, нема, ні абсолютно чорного, ні абсолютно білого. Але все має контролюватися та використовуватися відповідно до актуальної ситуації. Можна використовувати будь-який не заборонений програмою метод, але не забуваючи про його недоліки.

Список використаних джерел

1. Tauer J.M., & Harackiewicz J.M. The effects of cooperation and competition on intrinsic motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2004. 80 p.

2. Shank M.D. *Sports marketing: A strategic perspective*. (2nd ed.). NJ, 2002. 128 p.

3. Tjosvold D., Sun H. & Wan P. Effects of openness, problem solving, and blaming on learning: An experiment in China. *The Journal of Social Psychology*, 2005. 160 p.

4. Watson G. *Problem based learning: A studentcentered approach for engagement*. D.: University of Delaware, 2002. 45 p.

5. Wynne E.A. *Cooperation-competition: An instructional strategy*. Ph.: Delta Kappan Fastbacks, 1995. 387 p.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

К.Є. Камінська

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,*

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ЗАОЧНИКІВ

В сучасному суспільстві, яке швидко розвивається та змінюється, постійне оновлення та розвиток професійних знань, умінь та навичок або повна зміна професії набувають

актуальності. В минулому, людині достатньо було засвоїти одну професію за життя, але в сьогоденні цього зазвичай недостатньо, і доводиться вчитися новій спеціальності у ЗВО. Дорослій людині відірватися від вже існуючої професійної діяльності доволі складно, тому роль заочного навчання в підготовці та перепідготовці фахівців зростає.

Заочне навчання являє собою поєднання очних зустрічей студентів та викладачів два-три рази на семестр або рік та самостійної роботи студентів. В сучасних умовах, коли розвиток технологій, поширення спілкування через Інтернет та роботи з електронними носіями інформації, самостійна компонента заочного навчання фактично дорівнює дистанційному навчанню. Тому, при розгляді мотивації учбової діяльності заочників необхідно розглядати як традиційний погляд, так і особливості мотивації при дистанційному навчанні. Також важливо брати до уваги особистісні особливості студентів, які допомагають їх навчально-професійному розвитку в умовах заочного навчання, де підтримка викладача мінімальна.

Серед мотивів учбової мотивації виділяють: комунікативні (нові знайомства, спілкування з цікавими людьми, тощо), мотиви уникнення (не відставати від друзів, уникнути осуду і покарання за погане навчання та ін.), мотиви престижу (бути серед кращих студентів, на найкращому факультеті, тощо), професійні (навчання заради інтересу до обраної професії), мотиви творчої самореалізації (дізнаватися нове, займатися творчою діяльністю), навчально-пізнавальні (здобути глибокі й стійкі знання), соціальні (отримані знання дозволять досягти всього необхідного, та ін.). Мотиви в діяльності студента виконують функції цілеутворення та сенсоутворення.

Окрім мотивів успішності учбової діяльності, особливо у студентів заочників, важливу роль відіграють рівень суб'єктності студента та окремі властивості його особистості.

Суб'єкт, якому властиві певні характеристики та який здатний засвоїти діяльність, творчо її змінюючи, розглядається в сучасній педагогіці як суб'єкт діяльності. За словами С. Рубінштейна, суб'єкт завдяки своїм діям та актам творчої самодіяльності створюється та визначається, виявляється та проявляється [1].

Суб'єкта характеризує самостійність у виборі цілей та манери поведінки, здатність до рефлексії, внутрішня незалежність від зовнішнього світу, та творче ставлення до внутрішнього та зовнішнього світу [2].

Якщо розглядати особистісні характеристики студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності, то вони є такі: активність, самостійність, рівень суб'єктивного контролю, мотивація досягнення успіху, самоактуалізація, саморегуляція та інші. Усі ці характеристики надзвичайно важливі для виконання основних компонентів діяльності студента: цілепокладання, прогнозування, учбове та професійне пізнання, планування, ставлення, самоконтроль, самопізнання [3].

В умовах заочного навчання, коли студент більшу частину часу працює в мережі Інтернет або з електронними носіями, коли спілкування з викладачами мінімальне, а спілкування з одногрупниками проходить в чатах месенджерів, навички саморегуляції та самостійної роботи виступають як найважливіші для мотивованого студента.

Для саморегуляції учбової діяльності істотне значення має набуття студентами навичок планування та ведення самостійної діяльності, вірно обираючи спосіб, засоби, дії, проявляючи вольові якості, за допомогою чого мотивуючи свою діяльність, а також оцінювання результатів впроваджених дій та при необхідності їх корегування. За необхідності даний процес включає спілкування з іншими.

Можливості та вміння їх реалізовувати, вміння усвідомлено ставити цілі й виділяти потрібні завдання, прагнучі їх реалізації, що включає доведення до логічного фіналу, вміння моделювати свою діяльність – всі ці компоненти пов'язані зі здійсненням саморегуляції.

Приймаючи до уваги, що розвиток особистості, складовими якого є розвиток рівня самоактуалізації, саморегуляції, самостійності та ін., обумовлюється не тільки активною діяльністю, але й суб'єкт-суб'єктною взаємодією, стає ясно, що повноцінний розвиток цих рис під час заочного навчання, де така взаємодія достатньо обмежена, є проблематичним. З іншого боку, саме при навчанні заочно вимоги до такого розвитку, в тому числі розвитку суб'єктних якостей студента, доволі високі.

Ми вважаємо, що для досягнення успіху рівень мотивації до професійно-навчальної діяльності студента-заочника або повинен вже бути достатньо розвинений на момент початку навчання, або викладачам ЗВО необхідно знаходити засоби сприяти цьому розвитку, організувати умови для цього з перших днів учбового процесу.

Список використаних джерел

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. М.: Педагогика, 1989.
2. Огнев А.С. Психология субъектогенеза личности: монография. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. 188 с.
3. Рабинович П.Д., Нуждина М.П. Зависимость успеваемости студентов от их характерологических особенностей. Вопросы психологии. 1987. № 6. С. 112–115.

Науковий керівник: В.О. Бикова, канд. пед. наук, доц.

О.В. Карапетрова

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ КОЛЕКТИВІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні характеризується низкою негативних процесів, – втратою духовно-моральних орієнтирів, відчуженням від культури і мистецтва дітей, молоді, дорослих, істотним зменшенням фінансової забезпеченості установ культури, у тому числі й діяльності сучасних закладів позашкільної освіти. Збільшення їх кількості, останнім часом, зумовлено модернізацією системи освіти в Україні, основною метою якої стало не тільки навчання, але і формування особистісних рис громадян нашої держави, пошук оптимальних шляхів розвитку дитини, виховання в них свідомого позитивного ставлення до світу й до самого себе.

До позашкільних закладів освіти відносяться різноманітні клуби за інтересами наприклад клуб юних техніків, клуб юних моряків; різноманітні школи: музичні, спортивні, а, також центри дитячого і юнацької творчості які можуть поєднувати в своїй структурі роботу творчих колективів різної спрямованості (технічної, спортивної, краєзнавської, зображувальної, еколого-натуралістичної та інші) [1].

Художня самодіяльність, як творча галузь, входить до змісту діяльності позашкільних навчальних закладів. Її розвиток, а саме участь дітей у самодіяльних творчих колективах є один з напрямків їх роботи, тому колективи художньої самодіяльності мають однакові з позашкільними закладами мету, принципи роботи функції.

Якщо говорити про основні типи колективів художньої самодіяльності, то вони поділяються за особливостями проходження в них психолого-педагогічного процесу, специфічними завданнями, роллю в загальній діяльності закладу, способами включення в загальну роботу: *колектив гурткового типу* – навчання, тренування репетиції, спрямовані на подальшу творчо-виконавчу діяльність (концерти, свята, конкурси, виставки), керує таким колективом творчий керівник – педагог; *народні виконавські колективи або професійні колективи*, які відрізняються високою художньою майстерністю, що досягається участю в таких колективах учасників фахівців.

Специфіка роботи таких колективів полягає у добровільному включенні дитини в діяльність на основі її особистісних інтересів, схильностей, сприйняття самої діяльності як відпочинку, самореалізації в ній. Тоді учасник колективу з готовністю сприймає вимоги групи, керівника. У свою чергу, керівник колективу, виходячи з особливостей складу колективу, повинен спиратись на інтереси, потреби, смаки учасників. Саме тому, враховуючи специфіку роботи колективів художньої самодіяльності, ми не повинні переносити в організацію їх роботи положення загальної педагогіки і психології, які орієнтовані на специфіку загальноосвітньої школи. Врахування того, що учасник колективу має в суспільстві інші соціальні ролі, часто важливіші для нього, ніж роль учасника художньої

самодіяльності, значно звужує можливості запозичення з методик керівництва дитячими класними колективами [2].

Отже, колектив художньої самодіяльності – це група людей, які мають спільні інтереси, цілі, мету, при оволодінні певним видом мистецтва. Керівником і організатором діяльності виступає творчий керівник, який є професіоналом в цій галузі і має спеціальну фахову освіту. Участь дітей у таких колективах компенсує обмеженість шкільної освіти, розвиває індивідуальність забезпечує ймовірність успіху у обраній сфері діяльності, в деяких випадках виступає фактором реабілітації особистості за рахунок компенсації шкільних невдач досягненнями у творчій діяльності

Соціально-психологічну адаптацію в творчому колективі можна розглядати, не тільки як адаптацію до певного творчого колективу, до вимог керівника, до труднощів при оволодінні творчою діяльністю, а також, як складову частину загальної адаптації дитини в суспільстві. Успішність якої приводить до комфортного існування в суспільстві, передбачає формування в дитини готовності до виконання необхідних функцій та прийняття соціальних ролей у групі, колективі, суспільстві.

Соціально-психологічна адаптація дітей у колективі художньої самодіяльності, це процес і результат адаптивної діяльності, обумовлений зміною соціальної діяльності який залежить від сукупності внутрішніх та зовнішніх чинників і спрямований на позитивний розвиток і становлення особистості дитини та оптимізацію взаємодії з оточуючим соціальним середовищем.

Список використаних джерел

1. Каргін А. Самодеятельное художественное творчество: Теория. Практика: уч. пособ. М.: Высшая школа, 1988. 217 с.

2. Концепція позашкільної освіти та виховання. Збірник документів по організації позашкільної освіти. К., 2002. С. 64.

**СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ
ГУМАНІТАРНОЇ СКЛАДОВОЇ
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАКАЛАВРІВ
З ТЕХНІЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ
ТА РЕМОНТУ ПОВІТРЯНИХ СУДЕН І АВІАДВИГУНІВ**

Традиційна система підготовки фахівців у закладах вищої освіти авіаційної галузі, в основному, орієнтована на предметну підготовку випускника, коли діяльнісно-рольові компоненти мають вирішальний характер, однак відображають лише одну складову професійної компетентності фахівця, тоді як успішність подальшого професіогенезу залежить від рівня розвитку особистості, її професійної самоорганізації [2].

У європейському контексті сучасної освіти «компетенція» – це знання й розуміння (теоретичні знання певної академічної галузі, здатність знати й розуміти); знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях); знання як бути (цінності, які є невід’ємною частиною способу життя й сприйняття з іншими людьми у соціальному аспекті) [1]. Гуманітарна підготовка майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі передбачає формування саме загальних компетентностей, які визначаються при розробці освітньо-професійних програм підготовки фахівців різного рівня підготовки та різних спеціальностей. У багатьох своїх проявах загальні компетентності визначають комунікативну, соціокультурну, дослідницьку, інформаційну компетентність технічних фахівців авіаційної галузі. Означені компетентності мають поліфункціональний характер, є предметними з точки зору гуманітарної підготовки і являють собою гуманітарну складову професійної компетентності фахівця. Їх зміст представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Гуманітарна складова професійної компетентності
бакалаврів з технічного обслуговування та ремонту
повітряних суден і авіадвигунів**

Компетентність	Зміст компетентності
1	2
Комунікативна компетентність	синтезує в собі загальну культуру спілкування особистості та її специфічні прояви у професійній діяльності; виявляється в системі знань і умінь взаємодії та спілкування українською та іноземною мовами з оточуючими людьми – нефахівцями та при роботі у групі з іншими фахівцями; вміння аналізувати, аргументувати, будувати докази, переконувати, встановлювати міжособистісні зв'язки, обирати ефективний стиль спілкування у різних ситуаціях
Соціокультурна компетентність	визначає рівень соціального і культурного розвитку майбутнього фахівця, яка проявляється у здатність до свідомої діяльності та спілкування в соціумі, де співіснують різні культури; базується на сукупності набутих знань з історії, соціальних і культурних сфер життя
Дослідницька компетентність	відображає розуміння основних методологічних принципів та методів наукового дослідження, вміння застосувати їх на практиці; уміння теоретично обґрунтувати і перевірити висунуту ідею в рамках досліджуваної проблеми; уміння аналізувати результати своєї науково-дослідницької діяльності, робити необхідні висновки
Інформаційна компетентність	передбачає вільну орієнтацію в інформаційних потоках, в тому числі мережі Internet, включає систему знань, і умінь з пошуку, аналізу, обробки, систематизації, передачі та зберігання необхідної інформації за допомогою будь-яких інформаційних засобів, в тому числі новітніх інформаційних технологій.

Комунікативна, соціокультурна, дослідницька та інформаційна компетентності пов'язані між собою і підпорядковані одна одній.

Гуманітарна підготовка бакалаврів з авіаційного транспорту за освітньою програмою «Технічне обслуговування та ремонт повітряних суден і авіадвигунів» забезпечується навчальними дисциплінами: «Історія та культура України» («Історія України та української культури»), «Українська мова» (Українська мова (за професійним спрямуванням)), «Іноземна мова», «Філософія», «Гуманітарна дисципліна за вибором студента», інтегральні навчальні курси «Основи політології, правознавства та психології». Констатуємо що вивчення перерахованих вище навчальних дисциплін гуманітарної підготовки направлено на формування таких загальних компетентностей: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях; здатність розв'язувати поставлені задачі та приймати обґрунтовані рішення; вільне усне і письмове спілкуватися державною мовою; здатність спілкуватися іноземною мовою; здатність до адаптації та дії в новій ситуації; міжособистісні навички і вміння; здатність працювати в команді; здатність до навчання та самонавчання; основи базових дослідницьких навичок і умінь.

Гуманітарна складова професійної компетентності бакалаврів з технічного обслуговування та ремонту повітряних суден і авіадвигунів є обов'язковою складовою їх професійної компетентності та інтегрує в собі ціннісно-мотиваційну сферу майбутнього фахівця; *знання* з гуманітарних дисциплін; *уміння* застосовувати гуманітарні знання в міжособистісних стосунках, освітній та соціально-професійній діяльності; *навички* свідомої діяльності та спілкування в соціумі, вільної орієнтації в інформаційних потоках, в тому числі мережі Internet; *здатність* критично мислити, здійснювати системний аналіз проблемної ситуації (в освітній та професійній діяльності, повсякденному житті, міжособистісних стосунках тощо) [3], переходити від процесуальної діяльності до творчої, аналізувати результати своєї освітньої діяльності та досягати особистих цілей; *усвідомлення* необхідність саморозвитку і самоосвіти. На нашу думку, для одних навчальних дисциплін гуманітарної підготовки вагомішою буде когнітивна чи діяльнісна складова, для інших – ціннісно-мотиваційна і рефлексивна. Отже, структурними компонентами

гуманітарної складової професійної компетентності бакалаврів з технічного обслуговування та ремонту повітряних суден і авіадвигунів нами визначено: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. Взаємозв'язок критеріїв, показників та рівнів сформованості гуманітарної складової професійної компетентності майбутніх технічних фахівців авіаційної галузі за триелементною моделлю рівневої класифікації (низький, середній, високий рівні).

Таким чином, гуманітарна підготовка предметно забезпечує формування загальних компетентностей та являє собою обов'язкову гуманітарну складову професійної компетентності бакалаврів з технічного обслуговування та ремонту повітряних суден і авіадвигунів. Гуманітарну складову професійної компетентності бакалаврів з технічного обслуговування та ремонту повітряних суден і авіадвигунів визначаємо як інтегральну сукупність ціннісно-мотиваційної сфери майбутнього фахівця, знань з гуманітарних дисциплін, умінь їх застосовувати в міжособистісних стосунках, освітній та соціально-професійній діяльності, навичок свідомої діяльності та спілкування в соціумі, вільної орієнтації в інформаційних потоках, в тому числі мережі Internet, здатності критично мислити, здійснювати системний аналіз проблемної ситуації, переходити від процесуальної діяльності до творчої, аналізувати результати своєї освітньої діяльності та досягати особистих цілей, усвідомлення необхідності саморозвитку і самоосвіти.

Список використаних джерел

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособ. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
2. Лузік Е.В. Системно-синергетичне діагностування готовності майбутніх фахівців авіаційної галузі до професійної діяльності. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія. 2016. № 9. С. 103–108.
3. Чикун Н., Пасальський Б. Інноваційні технології навчання у реформуванні системи вищої освіти. Вісник КНЕУ, 2016. № 3. С. 135–144.

Науковий керівник: О.І. Беспарточна, канд. пед. наук, доц.

Ю.О. Клімчук
*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ДО ПРАВНИЧО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Здобуття повної вищої освіти за юридичним фахом передбачає здобуття освітнього рівня магістра. Також закінчення магістратури надає можливість викладати у закладах вищої освіти. Якщо випускник вирішив пов'язати своє життя не тільки із юриспруденцією, а й з педагогікою постає питання як саме потрібно викладати, чи потрібно цьому вчитися додатково. Декілька років назад до магістратури вступали ті студенти, які саме хотіли займатися педагогічною та науковою діяльністю і така дисципліна як «Методика викладання у вищій школі» була на 5–6 курсі обов'язковою. Наскільки нам відомо, то на сьогоднішній день така дисципліна передбачена не у всіх вишах, які готують магістрів-юристів, оскільки доводиться обирати чи практичні дисципліни чи теоретичні.

Безумовно, для майбутніх правників практичні дисципліни, які будуть викладати саме практики-викладачі є просто необхідними аби оволодіти усіма знаннями та навичками, які вони будуть застосовувати безпосередньо у своїй професійній діяльності. Але серед здобувачів є і такі, хто вступав до магістратури з метою саме викладання і якщо повернутись на початок тез, то зрозуміло, що для таких студентів така дисципліна буде необхідною для здійснення своєї професійної діяльності – викладання.

У такому журналі як «Голос України», у статті «Проблеми підготовки викладача права» Богдана Андрусичина ще у березні 2017 року підіймає питання щодо викладання правничих дисциплін викладачами, які не мають педагогічної підготовки.

Зазначимо, що навчальні програми підготовки студентів спеціальності «Правознавство» майже всіх закладів вищої освіти України, які надають відповідні освітні послуги, передусім орієнтовані на формування компетенцій у сфері

класичної практично-прикладної діяльності правника: суддя, адвокат, прокурор, нотаріус, юрисконсульт.

Зазначене є логічним, бо забезпечує конкурентоспроможність випускника на ринку праці, де потенційний роботодавець зазвичай акцентує увагу на тих його знаннях та вміннях, які відповідають традиційній професіограмі юриста. Відповідно, у вищих формуваннях науково-педагогічних, правопросвітницьких компетенцій вважається другорядним: зазвичай усе обмежується викладанням короткого спецкурсу з педагогіки та психології на молодших курсах, а також методології наукових досліджень на магістерському рівні навчання. У державних стандартах підготовки юридичних кадрів, які так і не було затверджено і вони залишилися на рівні проекту, мало місця відводиться предметам філософсько-правового, етичного змісту, не говорячи про предмети юридично-психолого-педагогічного спрямування [1]. Дійсно, на нашу думку, така дисципліна як «Методика викладання у вищій школі» або «Методика викладання права» повинна бути у програмі підготовки магістра, хоча б як вибіркова.

Якщо, наприклад, здобувач окрім практичної правничої діяльності має на меті провадити ще і науково-викладацьку діяльність і матиме на вибір декілька дисциплін і серед них буде саме «Методика викладання у вищій школі» або ж «Методика викладання права» то логічно, що такий студент обере саме методіку.

Також є деякі проблеми і в підготовці школярів та студентів коледжів, технікумів та ліцеїв з огляду на те, що таку дисципліну як правознавство або ж основи права викладають педагоги, викладачі, які не мають юридичної освіти.

«На сьогодні викладання правознавства в кращому разі здійснюють учителі історії, що дісталось нам у спадок від «радянської шкільної парадигми». Однак такі фахівці не мають спеціальної юридичної підготовки, не володіють достатніми знаннями правової системи держави, здатністю розуміти природу всіх юридичних процесів та донести ці знання та вміння до учнів, гарантувати державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки у цій сфері» – наголошую автор статті Б. Андрусинин [1].

А ось, що стосується курсів права для студентів неюридичних спеціальностей, то за словами того ж Б. Андрусина, у вишах також часто такі дисципліни викладають викладачі, які не мають вищої юридичної освіти. Для неюридичних спеціальностей також повинні викладати викладачі, які мають хоча б базову юридичну освіту, оскільки за 4 роки навчання на бакалавраті, на нашу думку, здобувач отримує основні знання, уміння та навіть практичні навички за рахунок проходження практики протягом усіх 4-х років навчання. Виходячи з цього такий викладач може поєднати базову освіту юриста та викладача закладу вищої освіти, тобто педагога і викласти матеріал студентам неюристам досить вдало. Якщо розглядати таку модель викладання, коли лектором є теоретик, а викладачем на практичних заняттях практик то лектором, на нашу думку може бути викладач, який саме має базову юридичну освіти в поєднанні з педагогічною, а семінарські заняття проводитиме практик, скажімо адвокат, який зможе студентам на прикладах із власної професійної діяльності пояснити деякі правові явища.

Не зайвим було б згадати й проблему психолого-педагогічної підготовки кадрів вищої кваліфікації. На сьогодні підготовка науково-педагогічних кадрів у межах аспірантури не передбачає обов'язкового додаткового професійного розвитку в питаннях педагогіки та методики викладання. У результаті вчорашній аспірант, здобувши науковий ступінь за юридичною спеціальністю, потрапляє до студентської аудиторії, маючи у своєму арсеналі знання з педагогіки фактично в обсязі семестрового навчального курсу та, в ліпшому разі, незначну аспірантську практику ведення семінарських занять. Викладачі виявляються не обізнаними з вимогами до методичних матеріалів (навчальних програм, робочих програм, методичних вказівок), з азбукою складання навчального плану підготовки студентів. Це ставить на часі питання про запровадження обов'язкових спеціальних дисциплін з юридичної педагогіки та юридичної психології для аспірантів правознавчих спеціальностей.

Фактично єдиним в Україні на сьогодні ЗВО, який уже реально, за власної ініціативи і досить результативно виконує це важливе завдання, є Національний педагогічний університет

імені М.П. Драгоманова. Факультет політології та права, що діє в структурі цього університету, вже протягом майже 25 років здійснює підготовку студентів спеціальності «Правознавство» – говорять Б. Андрусишин.

Маємо погодитися із професором, адже можемо зазначити і на власному досвіді такий момент: під час асистентської практики проводити лекційні та практичні заняття було дещо складно, тому що відсутній досвід та навички. Якщо все ж таки вище перераховані дисципліни будуть включені до обов'язкової програми або хоча б як вибіркові, було б ефективніше якщо б вони включали проведення практичних занять в аудиторіях.

Ураховуючи викладене, для досягнення результативності з огляду на важливість згаданих проблем для всього освітнього середовища (загальної освіти, вищої юридичної освіти та підготовки кадрів вищої кваліфікації), на нашу думку, необхідним є запровадження відповідних програмних заходів на державному рівні:

– визначити Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова як базовий ЗВО для підготовки за державним замовленням викладачів права на базі підготовки студентів за напрямом «Право» з додатковою кваліфікацією викладача правничих шкіл;

– здобуття для осіб з вищою юридичною освітою додаткової кваліфікації «Викладач вищої школи».

Отже, на підставі вище викладеного можна зробити висновок, що проблема кадрів для викладацької діяльності у закладах вищої освіти дійсно є – недостатня підготовленість випускників магістратури до педагогічної професії. Проблема може бути вирішена шляхом збагачення навчальних планів підготовки магістрів права, які сприятимуть ефективному провадженню ними викладацької діяльності.

Список використаних джерел

1. Андрусишин Б. Проблеми підготовки викладача. Голос України. 2017. URL: <http://www.golos.com.ua/article/286146>

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

Р.М. Ключник
кандидат політичних наук,
доцент кафедри міжнародних економічних
відносин та економічної теорії,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

PASSIVE VOICE В АНГЛОМОВНИХ ЗМІ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ

Здобувачі, які опановують англійську мову у вищому навчальному закладі, мають уявлення про систему часів в активному та пасивному стані. Зокрема, пасивний стан (Passive Voice) вживається тоді, коли нам невідомо, хто саме вчинив дію над об'єктом, або це не є важливим у даному контексті. Передбачається, що студенти вже вміють формулювати твердження на кшталт *The agreement will be signed tomorrow* (угоду підпишуть завтра) та знайомі з ідіомами на зразок *Rome wasn't built in a day* (Рим збудували не за один день).

Втім, мова сучасних ЗМІ помітно відрізняється від тих «стандартних» фраз, які наводяться в якості прикладів у підручниках. Зокрема, засоби масової інформації висвітлюють набагато більшу кількість тем, порівняно з навчально-методичними виданнями, завжди обмеженими за обсягом.

Звернемося до матеріалів BBC, де в липні 2018 р. вийшла стаття з таким заголовком: *Tokyo Sarin attack: Aum Shinrikyo cult leaders executed* [4]. Звертає на себе увагу відсутність допоміжних дієслів. Адже з академічного курсу англійської мови ми пам'ятаємо, що у Present Perfect мало би бути *Aum Shinrikyo cult leaders have been executed: have* означає час Perfect, а *been* – пасивний стан. Перекласти це речення можна наступним чином: «Заринова атака в Токіо: лідерів секти «Аум Синрике» страчено».

Таке «нехтування» правилами граматики пояснюється просто: headlines (заголовки) мають бути короткими та звертати на себе увагу. Тому слова, що не несуть самостійного змісту (допоміжні дієслова, артиклі) часто опускають. Продовжуючи знайомитися з матеріалами BBC, знаходимо новину від липня 2019 р.: *South Africa's President Cyril*

Ramaphosa accused in corruption row [3]. Тут також «не вистачає» допоміжного дієслова, яке вказує на пасивний стан.

На сайті BBC знаходимо й пояснення, чому журналісти відають перевагу пасивному стану. Уряди, політики та офіційні особи таким чином приховують відповідальність. Вони часто говорять *mistakes were made* замість *we made mistakes*. Так, якщо справи йдуть добре, посадова особа говорить: *I decided on this course of action*. Якщо відповідальність на себе брати не надто вигідно, фраза може звучати так: *It was thought to be the right thing to do at the time* [1].

Подібних стандартів дотримуються й інші британські ЗМІ. Так, у 2019 р. газета *The Guardian* писала про протести в Росії: *Alexei Navalny taken from jail to hospital, as hundreds held at anti-government protests*. У цьому реченні бачимо навіть два випадки опущення допоміжних дієслів: перед дієсловами *taken* та *held* [2].

Таким чином, ЗМІ допомагають студентам отримати уявлення про стандарти мови, яких дотримуються журналісти. Безперечно, в академічному мовленні потрібно дотримуватися правил граматики. Але для тих студентів, які планують працювати у засобах масової інформації або ж просто цікавляться сучасним англomовним медіадискурсом, робота з аутентичними газетними текстами (особливо на економічну та суспільно-політичну тематику) є важливою складовою набуття мовних компетентностей.

Список використаних джерел

1. Grammar for news / BBC Academy. – Access mode: <https://www.bbc.co.uk/academy/en/articles/art20150914135359954>

2. Russian opposition leader ill after exposure to ‘undefined chemical’ / The Guardian. – Access mode: <https://www.theguardian.com/world/2019/jul/28/russian-opposition-calls-for-more-protests-after-mass-arrests>.

3. South Africa’s President Cyril Ramaphosa accused in corruption row / BBC. – Access mode: <https://www.bbc.com/news/world-africa-49052112>

4. Tokyo Sarin attack: Aum Shinrikyo cult leaders executed / BBC. – Access mode: <https://www.bbc.com/news/world-asia-43395483>

Д.В. Коваль
*аспірантка, 2-й рік навчання,
кафедра педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

АНАЛІЗ ЗМІСТУ СТАНДАРТІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ 053 «ПСИХОЛОГІЯ»: ФАХОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ

Метою психологічної освіти є формування фахівця, який опанував теоретичні знання в галузі психології та методологію їх застосування в змінених умовах розвитку суспільства, здатний поєднати досвід минулого із сьогоденням та передбачити наслідки своїх дій і ставлень до інших людей, з'ясувати причинний зв'язок спостережуваних ним явищ, самореалізуватися в складних життєвих ситуаціях. Загальний зміст професійної психологічної освіти конкретизується у компетенціях, якими має оволодіти майбутній фахівець згідно видів його майбутньої діяльності.

Згідно Стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти [2], випускник-психолог, крім загальних компетентностей, має набути спеціальні фахові компетентності (СК), а саме здатність: оперувати категоріально-понятійним апаратом психології (СК1); здатність до ретроспективного аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду розуміння природи виникнення, функціонування та розвитку психічних явищ (СК2); до розуміння природи поведінки, діяльності та вчинків (СК3); самостійно збирати та критично опрацьовувати, аналізувати та узагальнювати психологічну інформацію з різних джерел (СК4); використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій (СК5); здатність самостійно планувати, організовувати та здійснювати психологічне дослідження (СК6); аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації (СК7); організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову) (СК8); здійснювати просвітницьку та психо-профілактичну діяльність відповідно до запиту (СК9); дотримуватися норм

професійної етики (СК11); здатність до особистісного та професійного самовдосконалення, навчання та саморозвитку (СК12).

Крім того, у документі зауважується про набуття фахівцями у галузі психології інтегральної компетентності, яка виявляється у здатності розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері психології, що передбачають застосування основних психологічних теорій та методів та характеризуються комплексністю і невизначеністю умов.

Зазначене вище дає змогу диференціювати основні види діяльності фахівця-психолога: психолог-науковець (СК 1–7); практичний психолог (СК 3,7 – 12).

Аналіз Стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти засвідчив можливість фахової реалізації психолога, крім зазначених видів діяльності після бакалаврату, у педагогічній праці, яка може бути поєднана із діяльністю викладача-дослідника (науковця). Зазначену тезу підтверджуємо змістом інтегральної компетентності випускника магістратури за фахом «психологія»: «здатність вирішувати складні завдання і проблеми у процесі навчання та професійної діяльності у галузі психології, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується комплексністю та невизначеністю умов і вимог» та спеціальних компетентностей: «здатність здійснювати практичну діяльність (тренінгову, психотерапевтичну, консультаційну, психодіагностичну та іншу залежно від спеціалізації) з використанням науково верифікованих методів та технік (СК4); здатність організувати та реалізувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології (СК5)» [1].

Найбільш диференційованою за змістом є діяльність практичного психолога, у процесі якої фахівець може реалізовуватись як в індивідуальному консультуванні (за різними цілями і змістом: робота з дітьми, сімейними парами, особистісне консультування, психологія пост травматичних синдромів тощо), так і в психологічному супроводі колективів (організаційний психолог, член команди HR-менеджменту тощо).

Аналіз дослідження видів та характеру діяльності психолога дозволив систематизувати інформацію щодо їх професійних функцій:

1.Професійний консультант: інформаційна, аналітична, прогностична, виховна (проведення співбесіди; розробка рекомендацій щодо професійного, трудового та соціального самовизначення клієнта; співробітництво зі спеціалістами інших підрозділів з метою з'ясування наявності навчально-трудова вакансій).

2.Спеціаліст із соціальної роботи: організаційна, аналітична, нормативна, виховна (оптимізація матеріально-побутової допомоги та морально-правової підтримки громадянам, які знаходяться в стані психічної депресії; визначення характеру та обсягу необхідної допомоги. розробка і реалізація програм реабілітаційних заходів; проведення бесід, спостережень за життям і побутом своїх клієнтів).

3.Психолог: прогностична, планування, керування, аналітична, прийняття рішень, контролююча (експертна оцінка психологічного стану людини; розробка і впровадження рекомендацій з оптимізації трудової та навчальної діяльності; обстеження індивідуальних якостей персоналу, особливостей їх трудової діяльності; організація профілактичних заходів девіантної поведінки неповнолітніх; виявлення зацікавленості та схильностей людини при проведенні профвідбору і профконсультуванні; упровадження заходів для адаптації особистості до нових умов).

4.Науковий співробітник: прогностична, планування, дослідницька (творчий аналіз теорій і практики, критична обробка різних напрямків психології, її врахування при розробці моделі, алгоритму і технології діяльності; участь у розробці і виконанні заходів із психологічного супроводу діяльності персоналу; розробка напрямків та заходів для психологічного забезпечення життєдіяльності людини; просвітницька, видавнича діяльність; підготовка аналітичних та статистичних матеріалів для доповідей, розробка пропозицій).

5.Консультант психолого-медико-педагогічної консультації: прогностична, планування, керування, аналітична, контролююча (психологічна допомога дитині з вадами інтелектуального та фізичного розвитку та її батькам; координація дій свого підрозділу з іншими навчальними закладами; визначення типу освітнього закладу для подальшого навчання дитини).

6. Консультант із суспільно-політичних питань: прогностична, планування, керування, прийняття рішень, контроль (проведення співбесіди; розробка і реалізація програм реабілітаційних заходів; проведення бесід, спостереження за життям та побутом персоналу; діагностична та корекційна робота, що сприятиме актуалізації внутрішнього потенціалу особистості; з'ясування поглядів людей з використанням відповідного інструментарію; впровадження заходів для адаптації особистості до нових умов; визначення мети суспільно-політичної діяльності та шляхів її досягнення; розробка балансу та планів трудових ресурсів фірм; дослідження динаміки суспільно-політичних поглядів, аналіз соціальних відносин, настроїв, настановлень різноманітних груп людей).

7. Керівник центру: прогностична, планування, керування, аналітична, організаційна (розробка перспективних, поточних планів діяльності, визначення загальних напрямків роботи з молоддю; організація роботи в творчих, науково-технічних, культурно-просвітницьких громадських об'єднаннях молоді; впровадження заходів для адаптації особистості до нових умов; розробка функціональної структури управління, розподіл функціональних обов'язків, розробка заходів щодо вдосконалення організаційної структури управління).

Отже, звертаємо увагу на те, що майже в усіх посадах серед професійних функцій зазначено керівна або виховна, що вважаємо значущим для визначення поля професійного зростання психолога.

Список використаних джерел

1. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» для другого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Міністерство освіти і науки. Київ. 2019. 14 с.

2. Стандарт вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» для першого (магістерського) рівня вищої освіти. Міністерство освіти і науки. Київ. 2019. 14 с.

Науковий керівник: О.О. Резван, д-р пед. наук, проф.

М.В. Ковальова
*студентка, 4-й рік навчання,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Студенти – це важлива рушійна сила майбутнього розвитку країни. Вступаючи до Університету, кожен студент зустрічається з великою кількістю проблем, які, в першу чергу, пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до нових умов навчання, з необхідністю оволодівати новими навичками, вміннями, звичками. Юнаки та дівчата вступають до закладів вищої освіти, з цього моменту розпочинається масштабний процес адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО. Невпевнені в собі особистості не завжди готові до адаптації та соціалізації в нових умовах та якісних змін особистості. Той, хто виявився не готовим до таких змін, дуже часто втрачає будь-яке бажання навчатися в закладі вищої освіти.

Даній проблемі приділяли достатньо багато уваги не тільки педагоги, а й соціологи, філософи, фізіологи та психологи. Але актуальність та необхідність дослідження цього питання ніякою мірою не зменшується.

Вирішенням питання адаптації студентів до готовності навчання у ЗВО займалися ряд вітчизняних науковців. Зокрема, це В. Гамов, О. Гричишкіна, Є. Резніков, Т. Алексеєва та інші [1, с. 1]. Актуальність проблеми полягає у тому, що наша система освіти змінюється надто швидко. Щороку відбувається оновлення методів та методик навчання, стрімко розвиваються нові галузі та технології. На ринку спеціальностей кожного року з'являються абсолютно нові професії, авторитетність яких швидко зростає в декілька разів, а професії, які знаходяться досить давно на ринку праці втрачають свою престижність. Кардинально змінюються тенденції вищої освіти в нашій країні. Адаптація школярів у закладах вищої освіти залишається актуальною. Студенти, які ще вчора сиділи за партами та навчалися класно-урочною системою, не вміють самостійно перебудувати засоби навчання, пристосуватися до зовсім іншого ритму навчання. У закладах вищої освіти набагато складніше

приспосуватися до нових вимог. Значна кількість студентів відчуває невпевненість у собі, та своїх подальших діях, їх хвилює те, який саме буде новий досвід життя. Цей процес називається, «набуттям нового соціального статусу», статусу дорослої та самостійної особистості. Першокурсники адаптуються до кардинально інших умов та ритму життя й навчання. Найважливішим, є те, що студент має набути навичок до навчання в нових умовах. Успішність навчання на першому курсу залежить від багатьох факторів: оточуюче навколишнє середовище, ставлення одногрупників, сприйняття в колективі, навантаження та культура розвитку. [2, с. 143–145].

Перший рік навчання для студентів є кризовим та досить складним в психологічному плані. Кожен студент намагається за будь-яких умов адаптуватись в новому колективі. Дівчата та юнаки, які мали вже хоча б якийсь досвід в плані адаптації, швидше та легше адаптуються до студентського життя та побуту. Адаптація буде успішною в тому випадку, якщо студенти будуть активно взаємодіяти зі своїм тьютором, не менш важливим є обрана спеціальність студента, адже саме це являється рушійною силою для ефективної та успішної адаптації. [3, с. 2].

На основі аналізу наукової літератури та за результатами власних спостережень нами було сформульовано наступні поради для студентів щодо успішної адаптації у середовищу ЗВО:

- не очікуйте опіки, розраховуйте на власні сили;
- зайва опіка лише нашкодить Вам, намагайтесь бути більш самостійним;
- змістовно проводьте Ваш вільний час з одногрупниками;
- будьте оптимістом, вірте у свої можливості;
- беріть участь у обговореннях, дискусіях, дебатах;

Вважаємо, що з метою покращення адаптації студентів потрібно на базі університету організувати адаптаційні тренінги, квести першокурсників (наприклад, як в Університеті імені Альфреда Нобеля), заохочувати до масових заходів. Цей перелік роботи допоможе студентам зменшити тривожність та більше розкрити свої можливості та інтереси.

Список використаних джерел

1. Науковці які займалися адаптацією / [Електронний ресурс]. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Buyalska.php>

2. Чикина Т.Е. Адаптивное обучение первокурсников. Высшее образование в России. 2009. № 6. С. 143–145.

3. Буяльська Т.Б., Прищак М.Д. Теоретичні аспекти адаптації студентів I курсу до навчання у ВНЗ [Електронний ресурс]. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2018/txt/Buyalska.php>

Науковий керівник: Л.Г. Бойко, канд. пед. наук, доц.

Т.Л. Кожушкіна

аспірантка, 4-й рік навчання,

кафедра педагогіки та психології,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

З огляду на те, що діагностика представляє собою обов'язковий компонент освітнього процесу, який допомагає з'ясувати, чи досягнута поставлена мета, вагомого значення набуває вибір методичного інструментарію дослідження кожного з визначених критеріїв культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу (аксіологічно-мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, особистісного). Під педагогічною діагностикою ми розуміємо пізнавальну та перетворюючу діяльність, спрямовану на вивчення педагогічних процесів на основі зіставлення їх з еталонними зразками за допомогою алгоритму розпізнавання для забезпечення ефективного управління цими процесами, а також теоретико-прикладну галузь педагогіки, що досліджує закономірності та принципи, методи і засоби здійснення цієї діяльності. Вона призначена для оцінки результатів навчання, прийняття корекційних заходів, вироблення прогнозу. Діагностика стану сформованості культури комунікативної взаємодії студентів педагогічного коледжу являє собою динамічну систему, ключовими елементами якої є:

а) завдання діагностики: поглиблений аналіз ролі і співвідношення виділених критеріїв;

б) суб'єкти діагностування: студенти педагогічних коледжів (як об'єкти діагностики та суб'єкти самодіагностики), діагности (як організатори процесу діагностики);

в) сукупність процедур, що заснована на принципах системно-структурного педагогічного діагностування, співвіднесених з методологічно обґрунтованими критеріями та інструментарієм, що їх адекватно діагностує;

г) засоби та інструменти діагностування: методики базової діагностики, які використовуються для виявлення компонентів сформованості досліджуваного феномену; методики поглибленої (етіологічної) діагностики, які проводяться за умов виникнення суперечливих даних; методики, що використовуються при комплексному рівневому оцінюванні з метою прогнозування можливостей розвитку і визначення корекційних заходів; способи оцінки валідності і надійності діагностичного інструментарію [2].

Реалізуючи сучасні тенденції гуманізації освіти, предметом педагогічної діагностики ми визначили стан сформованості культури міжособистісної взаємодії, трактуючи його як повне або перевершуюче очікування досягнення поставлених цілей, що забезпечує розвиток студентів для переходу на більш високі рівні навченості і саморозвиток як внутрішньо обумовлену зміну особистісних якостей.

Спираючись на основні функції освітнього процесу (виховання, освіта, навчання), ми передбачили проведення діагностичного зрізу: у сфері виховання (виявлення та визначення структури та складу ціннісних орієнтирів особистості, які формують мотиваційний комплекс навчальної та майбутньої професійної діяльності студентів педагогічного коледжу; особистісних характеристик зазначеної групи, важливих для здійснення ефективної міжособистісної взаємодії); у сфері навчання (визначення рівня оволодіння культурно-комунікативними знаннями, вміннями й навичками, що набуваються у процесі навчання у педагогічному коледжі); у сфері освіти (визначення рівня розвитку особистості й оволодіння системою культурно-комунікативних знань про способи здійснення ефективної міжособистісної взаємодії).

Педагогічна діагностика культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу – цілеспрямований, організований та керований процес, який відбувався у два етапи:

перший – спрямований на отримання інформації про вихідний стан сформованості зазначеного феномену, що підтверджує або спростовує правомірність визначення структурних компонентів освітнього процесу, другий – передбачав з'ясування сформованості культури міжособистісної взаємодії під час державної атестації як відповідності стандарту освіти [1].

Під час розробки та відбору методик експериментального дослідження ми враховували такі аспекти: методика повинна бути особистісно-зорієнтованою; у сукупності забезпечувати можливість аналізу та дослідження системи знань та умінь студентів з питань формування культури міжособистісної взаємодії студентів педагогічного коледжу; надавати кількісні результати для здійснення якісного аналізу досліджуваного явища.

Отже, з'ясування рівня сформованості *аксіологічно-мотиваційного критерію* культури міжособистісної взаємодії передбачало послідовне виконання таких діагностичних етапів: 1) Визначення індивідуальної системи життєвих цінностей особистості за морфологічним тестом В. Сопова та Л. Карпушина в авторській адаптації. Опитувальник містить твердження, що характеризують різноспрямовані групи цінностей: духовно-моральні та прагматичні. До першої групи належать: саморозвиток, духовне задоволення, креативність та активні соціальні контакти, що відображають морально-ділову спрямованість. Відповідно, до другої групи цінностей відносяться: особистісний престиж, досягнення, матеріальне становище, збереження індивідуальності, що, у свою чергу, відображають егоїстично-престижну спрямованість особистості. Крім того, методика дає можливість проаналізувати розподіл цінностей за життєвими сферами (професійна, освітня, сімейна, суспільна, захоплення, фізична). 2) Визначення значущих мотивів, що спонукають студентів до оволодіння обраною професією, за методикою Н. Фетіскіна «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» в авторській модифікації. Питання анкети побудовані таким чином, щоб з'ясувати на якій мотиваційній сходинці знаходиться респондент. А саме, чи має місце байдуже або епізодичне ставлення до майбутньої професії; чи переважають показні, розвивальні або функціональні мотиви; чи сформована професійна потреба усвідомлено вивчати

педагогіку та оволодівати основами педагогічної майстерності. 3) Визначення у студентів педагогічного коледжу потреби у міжособистісній взаємодії за методикою Л. Нігматуліної, питання якої спрямовані на з'ясування прагнення респондентів до встановлення контактів, саморозкриття у процесі міжособистісної взаємодії. 4) Встановлення рівня усвідомлення значущості культурно-комунікативної підготовки як важливої складової професіоналізму сучасного педагога відбувалося за методикою Т. Дубовицької в авторській адаптації.

Вивчення стану сформованості культури міжособистісної взаємодії за *когнітивним критерієм* проводилося за допомогою авторського тесту, питання якого торкалися загальних понять культури міжособистісної взаємодії; особливостей культурно-комунікативної діяльності педагога. Крім того, нами визначалися: коефіцієнт повноти культурно-комунікативних знань студентів (відношення засвоєних студентами елементів знань до відповідних елементів знань, якими необхідно оволодіти під час вивчення начальних дисциплін «Вступ до спеціальності», «Історія України», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Основи педагогічної майстерності» та спецкурсу «Основи культури міжособистісної взаємодії у педагогічній діяльності») та міцності засвоєння знань (узагальнення кількості засвоєних елементів знань у часі за результатами проміжних і рубіжних контролів із зазначених вище навчальних дисциплін). Оскільки завдання тесту були розподілені за трьома рівнями (репродуктивний, реконструктивний, продуктивний), нами визначався характер засвоєння культурно-комунікативних знань.

Щодо з'ясування рівня сформованості культури міжособистісної взаємодії за *діяльним критерієм*, нами було розроблено спеціальні завдання, правильність вирішення яких оцінювалася експертами, якими стали викладачі педагогічних коледжів (16 викладачів, які протягом навчального року реалізовували модель формування культури міжособистісної взаємодії студентів у процесі навчальної та позааудиторної роботи). Завдання були підібрані таким чином, щоб за результатами відповіді на них, можна було визначити рівень сформованості у студентів усіх груп культурно-комунікативних умінь (інформаційно-прогностичної, культурно-когнітивної,

інтерактивної) та передбачали здійснення респондентами таких операцій: аналіз педагогічної ситуації, з'ясування інтересів суб'єктів міжособистісної взаємодії та їх ресурсів, систематизація діагностичної інформації, визначення помилок партнерів по спілкуванню, розробка альтернативних варіантів виходу із ситуації, складання фрагментів звернень комунікантів, тощо. Студентам необхідно було сформулювати свої пропозиції для кожної із сторін міжособистісної взаємодії, застосовуючи уміння встановлювати та налагоджувати комунікативну взаємодію за принципами безконфліктного спілкування, прогнозувати можливі наслідки від певних дій, ураховуючи особливості сприйняття і розуміння інформації учасниками ситуації.

Встановлення рівня розвитку культури міжособистісної взаємодії за *особистісним критерієм* передбачало діагностування таких його компонентів: емоційного інтелекту студентів педагогічного коледжу, типу спрямованості у спілкуванні, рефлексивності особистості у життєдіяльності. Із метою оцінки сформованості емоційного інтелекту нами було застосовано опитувальник ЕмІн Д. Люсіна, що є валідним та надійним психометричним засобом вимірювання визначеного компоненту особистісного критерію. Діагностика за обраною методикою дозволила з'ясувати ступінь вираженості міжособистісної, внутрішньоособистісної складової, сформованість умінь розуміти та управляти власними та чужими емоціями, контролювати експресію. Ураховуючи, що емоційний інтелект являє собою сукупність здібностей, що виступають регулятором процесу міжособистісної взаємодії, нами було визначено тип спрямованості особистості у спілкуванні за методикою С. Братченка «СОО-А», який вважає, що ця якість визначається сукупністю усвідомлених особистісних установок та ціннісних орієнтацій у сфері міжособистісної взаємодії та являє собою комунікативну стратегію, що включає особистісні уявлення про зміст спілкування, його цілі, засоби, бажані та припустимі способи поведінки. Зважаючи на те, що функції когнітивного освоєння ситуацій міжособистісної взаємодії, а також контроль та моніторинг цього процесу відбувається шляхом рефлексії, наступним етапом було з'ясовано рівень сформованості рефлексивності особистості у життєдіяльності за методикою А. Шарова. Це надало можливість виявити низку істотних

особливостей даної властивості особистості майбутнього фахівця, адже аналіз передбачав дослідження типів рефлексії за часовим принципом у єдності зі сферами життєдіяльності та регулятивними тенденціями.

Таким чином констатуємо, що обрані методики базуються на теоретичному конструкті, який конкретизує визначені критеріальні та рівневі показники досліджуваного явища. Вони відповідають основним умовам: є стандартизованими, зрозумілими для досліджуваних, компактними, валідними та надійними. Проведений аналіз отриманих результатів дозволив нам визначити загальні тенденції у вдосконаленні культури міжособистісної взаємодії та встановити найбільш доцільні шляхи її формування.

Список використаних джерел

1. Сайтарли І.А. Культура міжособистісних стосунків : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2007. 240 с.

2. Руденко Н.В. Формування міжособистісних взаємин студентів вищих технічних навчальних закладів у позанавчальній виховній роботі на засадах гендерного підходу : дис. ... кан. пед. наук: 13.00.07. Харків, 2012. 172 с.

Науковий керівник: С.П. Кожушко, д-р пед. наук, проф.

Ю.В. Козлова

кандидат медичних наук,

кафедра патологічної фізіології,

Державний заклад «Дніпропетровська медична академія

Міністерства охорони здоров'я України»

ЗНАЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Застосування новітніх технологій в світовій медицині сприяє підвищенню вимог до кваліфікації лікарів, а саме таких, як швидкий інформативний пошук та якісний його аналіз, використання найсучасніших смарт-технологій, розуміння

необхідності постійного навчання та вдосконалення, усвідомлення необхідності сприймати та використовувати вже отримані та сучасні знання у роботі із пацієнтами та інше [3]. Тому, сучасна медична освіта перейшла на компетентнісне навчання, що відповідає високим світовим стандартам якості підготовки магістрів медицини та магістрів стоматології. Завдяки цьому виникає необхідність приділяти увагу не лише здобуттю теоретичних та практичних знань, а й розвитку особистісних, соціальних та психологічних якостей майбутнього лікаря (ініціативність, пристосованість до роботи в сучасних умовах) [1]. Із цього випливає необхідність включення компетентнісного підходу в систему медичної освіти, що визначається зміною освітньої парадигми як сукупності установок, цінностей, технічних засобів та ін., є характерною для нашого суспільства, відповідає сучасному науково-технічному розвитку та міжнародним вимогам [2].

Аналізуючи компетентність, як сучасне поняття, можна виділити три її основні складники: професійну компетентність, пов'язану безпосередньо з професійною діяльністю; соціальну компетентність, яка реалізується у вмінні співпрацювати, організовувати спільну діяльність колективу задля досягнення цілей, брати на себе відповідальність за спільні результати; особистісну компетентність – здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, прагнення до постійного підвищення своєї освітньої компетентності.

Кінцевим результатом компетентнісного методу освіти є формування всебічно освіченого лікаря, здатного реалізувати отриману інформацію для вирішення практичних проблем.

Таким чином, застосування компетентнісної освіти майбутніх лікарів відповідає сучасним світовим вимогам, інтегрує лікарів різних країн та сприяє формуванню висококваліфікаційних лікарів.

Список використаних джерел

1. Chan T., Sebok-Syer S., Thoma B., Wise A., Sherbino J. & Pusic M. Learning analytics in medical education assessment: The past, the present, and the future. AEM Education and Training. 2018. 2(2). pp. 178–187.

2. Козлова Ю.В., Корніленко М.О., Хмель С.І., Довгаль М.А., Колдунов В.В., Трясак Н.С., Клопоцький Г.А., Худяков О.Є., Ляліна А.Ю., Хмель-Дунай Г.М. Значення загальних та фахових компетентностей у навчанні магістрів у галузі «Стоматологія» на кафедрі патологічної фізіології ДЗ «Дніпропетровська медична академія». Медична освіта. 2019. № 1 (81). С. 13–17.

3. Сапожниченко Л.В. Козлова Ю.В. Актуальні проблеми теоретичної та практичної підготовки студентів-медиків при вивченні циклу «Внутрішня медицина» на 6 курсі. Медична освіта. 2018. № 3. С. 67–69.

А.В. Коломієць
*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості дидактичної гри, позитивне ставлення до них студентів, зумовлюють необхідність включити ігри у поєднанні з іншими методами у навчальний процес закладу вищої освіти.

Дослідження проблеми застосування дидактичної гри у ЗВО спрямовані переважно на ділових (А. Вербицький, Я. Гінзбург, І. Макаренко, М. Касьяненко, М. Крюков, Н. Коряк та інші) або рольових іграх (Л. Грицюк, В. Нотман, С. Карпова, Л. Петрушина та інші). Теоретичні аспекти проблеми дидактичної гри досліджували Н. Ахметов, А. Деркач, А. Капська, І. Носаченко, В. Семенов, П. Підкасистий, Л. Терлецька, А. Тюков, Є. Смирнов, І. Носаченко, Ж. Хайдаров, С. Щербак, П. Щербань та інші.

Гра – форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, станів [2, с. 73].

Дидактична гра належить одночасно до двох сфер людської діяльності – гри й навчання. Н. Волкова відносить дидактичну гру в системі ігрової діяльності до «інструментальних» ігор (поряд з дослідницькими та організаційно-діяльнісними). «Вона включає в себе продуктивний компонент – навчання і служить засобом для розв'язання його завдань; належить до класу ігор за правилами. Проте для деяких дидактичних ігор обов'язковим є дотримання лише частини правил, бо вони (ігри) передбачають більш або менш виражені елементи рольової поведінки» [1, с. 92].

Дидактична гра надає можливість наблизити освітні знання до практичних умінь, випробувати себе в ролі фахівця, бути відповідальним за прийняття рішення, переживати певну емоційну напругу. Вона сприяє організації словесної діяльності студентів з метою виділення основних ознак майстерності слова; виробленню навичок перевтілення відповідно до ролі, яка виконується; донесенню до студентів такого підтексту, який відповідав би певному змісту мовлення і конкретній ситуації; виявленню й розвитку внутрішнього бачення, з'ясуванню його впливу на характер словесної дії мовця; формуванню в студентів уміння правильно визначати і передавати слухачам власне ставлення до того, про що йдеться. Її особливістю є відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається завдяки ігровому імітаційному моделюванню й вирішенню професійно-орієнтованих ситуацій у разі доцільного поєднання індивідуальної й групової ігрової діяльності учасників. Водночас вона надає можливість студентам самоорганізуватись з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, які пов'язані із виконанням взятих на себе обов'язків. Студент пізнає свої можливості, вчиться їх оцінювати, відчуває різні емоції. Таким чином, гра виступає і як засіб спілкування та самовиховання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виокремити основні функції дидактичної гри: *соціокультурна* (виступає ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей даного середовища); *комунікативна* (надає можливість моделювати ситуації та обирати різні шляхи їх вирішення: односібні, групові, колегіальні; вводить людину в світ складних професійних стосунків); *самореалізації* (передбачає досягнення особистісного успіху, конкуренції, перемоги, що створює ситуації самовираження, самореалізації); *діагностична* (передбачає, що студент в умовах гри

може пересвідчитись у рівні свого інтелекту, творчості, вмінні спілкуватись, у рівні володіння професійними знаннями та уміннями); *корекційна* (передбачає через програвання умовних ситуацій у подальшому коригувати реальну діяльність); *розважлива* (сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування із сокурсниками та викладачем).

В структурі дидактичної гри презентовано два види діяльності – гра і навчання. Н. Волкова називає третім основним елементом структури дидактичної гри – ігрову модель, на основі якої тільки й може здійснюватися реальна ігрова взаємодія студентів між собою та з педагогом. Оскільки автор вважає ігрову модель ланкою, що поєднує автора дидактичної гри та її учасників, правомірно розглядати її з двох позицій. З одного боку, це форма втілення авторського задуму. Ігрова модель відображає наукові висновки про закономірності ігрової діяльності й навчання; педагогічні умови ефективного застосування даної моделі під час засвоєння певної частини змісту освіти; характер взаємодії її учасників.

На підставі зазначеного, ігрова модель може бути представлена у вигляді схеми: автор → аналіз цілей і завдань навчання → співвідношення змісту й закономірностей навчання та гри → проектування → ігрова модель. З іншого боку, в реальному ході дидактичної гри її модель стає вже вихідним елементом структури діяльності учасників, проектом здійснення цієї діяльності. Вона є ядром, стрижнем, який організує дидактичну гру, що автор відображає на схемі: суб'єкт дидактичної гри → ігрова модель → навчальна ігрова діяльність → співвідношення цілей і завдань ігрової діяльності й навчання → виділення й досягнення цілей навчання [1, с. 95].

А. Капська відзначає: «Використання у професійній підготовці дидактичних ігор – це по суті своєрідна репетиція і перевірка того, як студенти вміють користуватися словом у заданій професійній ситуації» [3, с. 71].

Зазначимо, що місце використання дидактичної гри у навчальному процесі ЗВО при вивченні кожної навчальної дисципліни залежить від: дидактичної мети навчального заняття; мети дидактичної гри (ігри, спрямовані на повторення вивченого матеріалу та на засвоєння нового матеріалу застосовуються на

початковому етапі; ігри, спрямовані на закріплення засвоєного матеріалу та на формування умінь практичного застосування знань, використовуються на подальших етапах вивчення кожної теми); від виду діяльності учасників (репродуктивні ігри використовуються на початковому етапі, частково-пошукові та творчі – на подальших етапах вивчення теми); від способу керівництва (керовані ігри доцільніше використовувати на початковому етапі, частково-керовані та самостійні – на подальших етапах вивчення теми).

Отже, підсумовуємо, що використання таких активних форм навчання як ігрові – процес складний та довготривалий, що потребує від педагога перегляду власних педагогічних концепцій, змісту навчальних завдань, що ставляться перед студентами. Педагог має відійти від стереотипних методик проведення занять, перебороти почуття протистояння новому, має сам бути творчою особистістю, майстром комунікації.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
3. Капська А.Й. Гра як активний метод навчання студентів майстерності слова. Рідна школа. 2001. № 10. С. 71–73.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

О.В. Костенко

*аспірантка Кременчуцького національного університету
імені М. Остроградського, м. Кременчук*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Перехід країни до ринкової економіки зумовив потребу удосконалення підготовки кваліфікованих робітничих кадрів, рівень компетенції яких має випереджати складність

виконуваних професійних завдань. Ідеться про створення професійно-кваліфікаційної структури робітничих кадрів, заснованої на посиленні ролі компетентнісного підходу в професійній підготовці.

Сучасні науковці стверджують, що актуальність упровадження в освітню практику України компетентнісного підходу зумовлена зовнішніми й внутрішніми чинниками. До зовнішніх чинників належать, по-перше, стрімкий соціальний, технологічний і політичний розвиток світу, який вимагає від випускника володіння певними якостями і вміннями. По-друге, входження України до Болонського процесу, що передбачає розробку й прийняття загальноєвропейських кваліфікаційних стандартів, у основі яких покладено компетентнісний підхід, за яким випускники мають отримувати ключові компетенції для подальшої успішної роботи. По-третє, загальна комп'ютеризація. Людині потрібні навички критичного мислення з метою розумного використання інформації та контролю потоку інформації [2].

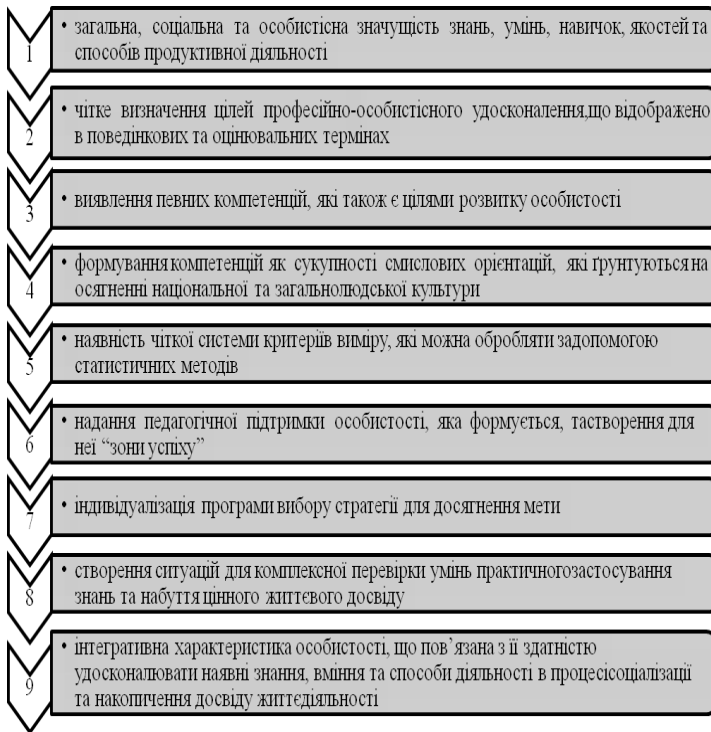
До внутрішніх чинників упровадження компетентнісного підходу науковці зараховують кризу знаннєвої парадигми освіти, яка зумовлена змінами феномена знання та його співвідношенням із суспільною практикою (модель навчання орієнтована тільки на здобуття знань і недостатньо враховує діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, емоційний аспекти навчально-пізнавальної діяльності), а також втрату актуальності потреби перевантажувати пам'ять.

Компетентнісний підхід не заперечує ані ролі, ані значення знань, утім, акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання. Цей підхід, на думку науковців, визначає пріоритетним не поінформованість учня, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають за певних ситуацій: у пізнанні й поясненні явищ дійсності; під час засвоєння сучасних технологій; у стосунках з людьми, в етичних нормах; у практичному житті; в естетичному поцінюванні; при виборі професії й оцінюванні своєї готовності до навчання; за необхідності розв'язувати особисті проблеми: життєвого самовизначення, вибору способу життя тощо [1]. Проаналізувавши літературні джерела робимо висновок, що у професійній педагогіці відсутній односпайний підхід до розуміння поняття «компетентнісний підхід в освіті». Нами було узагальнено думки науковців стосовно змісту цього поняття (табл. 1).

**Узагальнення думок науковців щодо змісту поняття
«компетентнісний підхід в освіті»**

Науковці	Зміст поняття «компетентнісний підхід в освіті»
Г. Селевко	<p>поступова переорієнтація домінуючої освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань, формуванням навичок, створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору</p>
Н. Ничкало	<p>особливості навчання на основі компетентності: навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах</p>
О. Лебедев	<p>це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів</p>
О. Дубасенюк	<p>відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду фахової діяльності та творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення поставлених завдань та проблем</p>
Н. Нагорна	<p>ставлення на перше місце не поінформованості студента, а його вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин.</p>

У своїх дослідженнях С. Хазова [3] виділила основні риси компетентнісного підходу до підготовки фахівця (рис. 1).



**Рис. 1. Основні риси компетентнісного підходу
(власне опрацювання)**

Отже, ми погоджуємося, що компетентнісний підхід є пріоритетним у процесі побудови ефективного сучасного освітнього процесу, формуванні конкурентоспроможного майбутнього фахівця здатного застосовувати здобуті знання, уміння та навички під вирішення практичних завдань та нестандартних ситуацій.

Список використаних джерел

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

2. Кристопчук Т.Є. Компетентнісний підхід: європейський вимір. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія педагогіка. 2011. № 6. С. 33–41.

3. Хазова С.А. Показатели конкурентноспособности как критерии профессио-нальной компетентности специалистов по физической культуре и спорту [Электронный ресурс]. URL: <http://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2006/soob/3/3Hazova.htm>

Науковий керівник: О.І. Беспарточна, канд. пед. наук, доц.

О.А. Лавніков

аспірант, 2-й рік навчання,

кафедра педагогіки та психології

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ СТИЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Аналіз наукової літератури щодо проблеми індивідуального стилю професійної діяльності, дозволив виділити такі основні поняття, як «стиль», «індивідуальний стиль», «стиль професійної діяльності», «індивідуальний стиль професійної діяльності».

Розкриємо сутність та зміст означених термінів.

Поняття «стиль» у психології розглядається як індивідуально-своєрідний спосіб поведінки, форма прояву здібностей або особливості протікання психічних процесів [9, с. 27]; особливе психологічне утворення в структурі особистості, що має свої специфічні функції [8, с. 112.]; спосіб вираження індивідуальності [4, с. 13]; спосіб реалізації мотивів і цілей, до яких схильна особистість в силу своїх індивідуальних особливостей [5]; мета вимірювання по відношенню до усіх властивостей індивідуальності на всіх рівнях її організації, починаючи з темпераменту і закінчуючи смисловою сферою [3]; похідне трьох компонентів: спрямованості особистості; ступеня свідомого володіння своїми психічними процесами; технічними прийомами діяльності [7]. Підсумовуючи розгляд теоретичних

уявлень, необхідно зазначити, що існують різні підходи до визначення поняття «стиль». На нашу думку, стиль є сукупністю характерних рис діяльності, поведінки, керівництва, спілкування, способу життя.

Нами було доведено, що дехто з науковців робить акцент на індивідуальних особливостях особистості, використовуючи при цьому поняття «індивідуальний стиль», інші вказують на специфіку діяльності, вживаючи поняття «стиль професійної діяльності». Проте, нам імпонує точка зору Є. Клімова, який зазначає, що індивідуальний стиль – це детермінована типологічними ознаками індивідуально-своєрідна система способів дій, що слугують психологічними засобами якнайкращого виконання професійної діяльності, які індивід свідомо/несвідомо застосовує для узгодження індивідуальних запитів із предметними, зовнішніми умовами діяльності [2, с. 48]. Тому прояв індивідуального стилю, зазвичай, є інтегративним і відображається в унікально-неповторному підході до здійснення професійної діяльності.

Щодо важливості дослідження проблеми індивідуального стилю діяльності, то варто зазначити точку зору Н. Пеньковської, яка окреслює дві умови, що визначають необхідність розгляду дефініції «індивідуальний стиль діяльності»: перша умова визначається потребою суспільства у продуктивній праці, успішності та ефективності всіх видів діяльності, необхідних для його розвитку та процвітання; друга умова зумовлена тим, чи є для цього суспільства цінністю індивідуальний комфорт, успіх і можливість самореалізації його членів [6, с. 117]. Ми погоджуємось з такою точкою зору авторки, тому що індивідуальний стиль діяльності властивий кожній людині, «за допомогою якого вона врівноважує свої індивідуально-психологічні особливості з тими вимогами, які ставить перед нею конкретна діяльність, забезпечуючи при цьому успішне її виконання при мінімальних незручностях для себе» [6, с. 117].

Для нас теоретичне значення має також дослідження Н. Калугіної [1, с. 60], яке дозволяє встановити наступну структуру індивідуального стилю професійної діяльності: індивідуальні властивості як нижчерозташований рівень; внутрішній рівень, що включає самосвідомість, інтелектуальні можливості, усвідомлення власного досвіду і емоційні реакції;

регулюючий вплив властивостей особистості як вищого рівня. Враховуючи означену структуру науковець подає наступне визначення дефініції «індивідуальний стиль професійної діяльності»: психологічне утворення, яке неможливо сформувати за роки навчання у вузі (5 років), для становлення необхідно набагато більшу кількість часу, умов, включеності в професійну діяльність.

Відтак, презентуємо авторське визначення поняття «індивідуальний стиль професійної діяльності». Під індивідуальним стилем професійної діяльності будемо розуміти стійку систему способів професійної діяльності, зумовлену інтелектуальними, мотиваційними, психічними властивостями і професійно значимими якостями особистості, які забезпечують ефективне виконання людиною професійної діяльності.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розкритті сутності та структури індивідуального стилю професійної діяльності майбутнього перекладача.

Список використаних джерел

1. Калугина Н.А. «Индивидуальный стиль деятельности» будущего учителя музыки и его становление в условиях психолого-педагогической подготовки. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. С. 56–63.

2. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности (в зависимости от типологических свойств нервной системы). Казань: Изд-во КГУ. 1969.

3. Либин А.В. Единая концепция стиля человека: метафора или реальность? Стиль человека: психологический анализ. М.: Смысл, 1998. С. 109–124.

4. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука, 2001. 192 с.

5. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. Под общей ред. Л.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002.

6. Пеньковська Н. Типологічна варіативність індивідуальних стилів діяльності практичних психологів. Психологія і суспільство. 2015. № 2. С. 117–128.

7. Стиль работы и образ жизни руководителей: Анализ, проблемы, рекомендации. М.: Экономика, 1985. 280 с.

8. Стиль человека: психологический анализ. Под ред. А.В. Либина. М.: Смысл, 1998. 310 с.

9. Фёдоров А.А. Стиль в психологии: деконструкция термина. Вестник НГУ. Серия: Психология. 2007. Том 1. Выпуск 1. С. 26–31.

Науковий керівник: О.В. Лебідь, д-р пед. наук, доц.

О.В. Лебідь

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри педагогіки та психології
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

**АКТУАЛЬНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ В СОЦІАЛЬНІЙ СФЕРІ»
ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ**

Для успішного функціонування соціальної сфери в Україні необхідно приділяти увагу своєчасному внесенню комплексних змін у розвиток всіх її галузей (сфера послуг, освіта, культура, охорона здоров'я, соціальне забезпечення, громадське харчування, комунальне обслуговування, пасажирський транспорт, зв'язок тощо). Щоб досягти успіху в процесі здійснення означених змін, необхідно переходити на сучасне професійне управління, одним з ефективних напрямків якого є управління проектами. Тому управління проектами в соціальній сфері є одним з найважливіших інструментів управління.

Реалізація соціальних проектів спрямована на підвищення рівня добробуту населення, створення нових соціальних об'єктів, модернізацію системи надання соціальних послуг, розробку новітніх технологій в соціальній сфері тощо. Все це підсилює необхідність соціальної освіти, яка сприяє формуванню у майбутніх соціальних працівників вмінь і навичок володіння інструментами розробки та оцінки результативності соціальних проектів, розуміння їх значення для вирішення актуальних

соціальних проблем. Отже, необхідно формувати компетенції професійних соціальних працівників у галузі проектування.

З цією метою у ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» в рамках освітньо-професійної програми «Соціально-педагогічна діяльність» другого (магістерського) рівня за спеціальністю 231 «Соціальна робота» впроваджено навчальну дисципліну «Управління проектами в соціальній сфері». Цей курс має переваги порівняно з іншими навчальними предметами у тому, що може поставити у центр освітнього процесу насамперед формування практичних навичок професійної діяльності та на цій основі стимулювати інтерес до відповідної теорії. Тому, головним аспектами вивчення цієї дисципліни є проблеми планування, організації, контролю та регулювання ходу виконання проектів, організації матеріально-технічного, фінансового та кадрового забезпечення проектів, оцінки інвестиційної привабливості різних варіантів реалізації соціальних проектів.

Варто зазначити, що метою курсу «Управління проектами в соціальній сфері» є формування у магістрантів знань і вмінь у виконанні обов'язків учасників команди по реалізації конкретного проекту, а також закласти основу для подальшого удосконалення ними власних можливостей в управлінні соціальними проектами. Завданнями вивчення дисципліни є: формування системних уявлень про роль і місце інноваційних процесів у професійній діяльності майбутнього соціального працівника; розвиток умінь аналізувати і оцінювати основні соціально-значущі проблеми соціальної сфери в цілому і системи соціального захисту зокрема; розвиток управлінських компетенцій, вміння розробки і впровадження проектів і програм; формування готовності здійснювати діяльність в різних сферах суспільного життя з урахуванням прийнятих в суспільстві моральних і правових норм і цінностей.

Вивчення дисципліни «Управління проектами в соціальній сфері» дозволяє освоїти теоретичний і практичний матеріал, який розкриває проблеми управління проектами, і включає опис життєвих циклів проекту, технологій створення проектів, управління командою при створенні та реалізації проекту.

Заплановані результати навчання передбачають:

– розуміння магістрантами сутності змісту та основних поняття соціального проектування, усвідомлення цілей, принципів та функцій управління проектами, розуміння основних форм системи управління проектами, організаційної структури проекту, методичних основ планування і контролю проектів;

– формування у майбутніх фахівців уявлень про соціально-проектну діяльність як особливу галузь соціальної роботи, заснованої на прогнозуванні соціальних потреб суспільства, аналізі проблем в системі соціального захисту населення, а також очікуваних наслідків від здійснення соціальних проектів;

– сформованість вмій аналізувати практику управління соціальними проектами, володіти методикою вивчення прийнятого апарату конкретного соціального проекту, визначати місце соціального працівника у процесі його реалізації;

– формування умінь і навичок практичної роботи по створенню соціальних проектів із застосуванням соціальної діагностики, соціальної прогностики і методів соціального моделювання.

Знання, вміння і навички, отримані майбутніми фахівцями в результаті вивчення дисципліни «Управління проектами в соціальній сфері», необхідні для об'єктивної оцінки соціально-економічного стану українського суспільства під час масштабних соціальних реформ для більш повного розуміння основ функціонування і фінансування системи соціальних служб, установ і організацій.

Навчальна дисципліна «Управління проектами в соціальній сфері» складається з двох змістових модулів «Теоретико-методологічні основи проектної діяльності в соціальній сфері» і «Технології управління проектною діяльністю в соціальній сфері», які розкривають різні аспекти підготовки соціального проекту, інструменти його оцінки, управління, проведення дослідження для отримання інформації, на основі якої здійснюється проектна діяльність; зразки проектування в різних сферах соціальної роботи; досвід застосування соціального проектування як навчальної технології.

Отже, свідома діяльність з переведення керованої системи від одного стану до іншого, стратегічне планування діяльності соціальної організації, рішення соціально-значущих проблем суспільства, іміджева і фінансова стійкість суб'єктів соціального

захисту населення, вираження ідеї поліпшення навколишнього середовища мовою конкретних цілей, завдань, заходів і дій по їх досягненню повинні знайти відображення в підготовці сучасних працівників соціальної сфери, які мають бути конкурентоспроможні в майбутньому.

О.О. Левицька

*аспірантка, 2-й рік навчання,
кафедра педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ЩОДО НОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГІЇ БІЗНЕСУ ЯК ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Для вітчизняної психології сучасний період характеризується динамічністю та радикальністю змін, що ускладнюється парадоксальним поєднанням тенденцій в її розвитку. В поєднанні неминучої і стрімкої глобалізації світової науки і дивергенції методологічних підходів вітчизняних вчених і практиків зараз постають ймовірними різні варіанти майбутнього у розвитку психології як науки. Розглянемо один з таких варіантів.

На сьогоднішній день, українське бізнес-середовище, пройшовши значний шлях трансформації, перетворилося на важливий соціальної інститут, в якому зростає усвідомлення значущості гуманістичних принципів і цінностей як запоруки успіху. Безумовно, це вплинуло на зростання у керівників бізнес-організацій зацікавленості до психологічних досліджень, використанню гуманістичних технологій у різних сферах бізнесу. Водночас важливо, щоб психологи були готові запропонувати керівникам підприємств і організацій економічно доцільні інструменти, які б сприяли їхньому оптимальному розвитку з урахуванням «людського чинника» і підвищенню ефективності господарської діяльності.

Зростає попит на психологічні послуги з боку банківських структур, великих промислових корпорацій, торгових організацій, середніх та малих підприємств, які мають за мету

розвиток організаційної гнучкості, стимулювання креативності та емоційного інтелекту співробітників, підвищення організаційної культури, мотиваційної та командоутворювальної складової, психологічних методів впливу на поведінку споживача, високої міжкультурної взаємодії з усіма учасниками як внутрішнього, так і зовнішнього середовища організації.

Така ситуація призвела до розвитку та поширення відносно нового напрямку в прикладній психології – психології бізнесу (business psychology), яка виникла на зіткненні організаційної, соціальної, економічної психології, психології праці та психології особистості, а також економіки, менеджменту та соціології під впливом динамічних процесів соціально-економічного та демократичного розвитку суспільства. Узагальнивши різні наукові погляди, можна стверджувати, що психологія бізнесу формується як практична галузь економічної і соціальної психології [1].

За останні роки з'явилися праці російських вчених, в яких відображено складний процес формування даного нового напрямку психології: «Психология бизнеса» (Е. Емельянов, С. Поварничина), «Психология бизнеса. Теория и практика» (Н. Иванова, В. Штроо, Н. Антонова), «Бизнес – это психология» (М. Мелия), «Экономика и психология бизнеса» (А. Самоукин, Н. Самоукина). В зарубіжній літературі відомим є навчальний посібник Е. Маккени «Бизнес-психология и организационное поведение» (McKenna, 2000). Зауважимо, що психологія бізнесу як маркер професійної ідентичності психологів з'явилася у Великій Британії наприкінці ХХ століття, згодом вона поширилася в багатьох країнах світу, не оминувши і Україну, хоча в нашій країні психологія бізнесу ще не отримала гучного розвитку.

Проте традиційна університетська психологічна освіта не спрямована на формування у студентів компетенцій, які би забезпечили ефективну адаптацію в бізнес середовищі, комунікації з різними представниками організацій, адекватну професійну ідентифікацію і спрямований розвиток психологів в бізнесі [2].

Відомо, що основна функція бізнесу – створення продуктів та послуг з новими властивостями, затребуваними суспільством. Бізнесмен (підприємець) розробляє ідею свого бізнесу, створює

організацію, визначає її місію та стратегію, формує нові робочі місця. Відповідно, основне завдання бізнес-психолога – це допомога підприємцю на всіх етапах. Такі психологи повинні демонструвати високу ефективність у керівництві собою, організацією, розвитку бізнес-комунікацій, ділової репутації. Одна з основних вимог до таких психологів – це володіння знаннями і технологіями визначення психологічно зумовлених проблемних ділянок розвитку бізнесу. Бізнес-психологам необхідно вміти на основі системних знань і вибудовування психологічно правильних комунікацій з керівниками, створювати сприятливі умови для керівництва структурними підрозділами і підприємства в цілому, підвищення ефективності їх діяльності.

Список використаних джерел

1. Купрейченко А.Б. Современное состояние исследований в отечественной экономической психологии. Проблемы экономической психологии. Т. 1. М. : Институт психологии РАН, 2004. С. 58–82.

2. Иванова Н.Л., Штроо В.А. Нове тенденції розвитку психологи бізнеса: матер. Междунар. конф. «Бізнес-психологія: теорія і практика. Організаційна психологія», 2016. Т. 6. № 4. С. 145–158. URL : <http://orgpsyjournal.hse.ru>

Н.О. Легка

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,*

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

КОУЧИНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Реалії сучасного суспільства, що сьогодні зорієнтовано на європейський простір, потребують не вузьких спеціалістів, а всебічно розвинених професіоналів високого рівня, соціально активних особистостей, які мають не тільки фундаментальні професійні знання та здібності, а й багату внутрішню культуру та індивідуально-особистісні якості. Серед таких вимог найбільшої актуальності у роботодавців набуває

відповідальність, як готовність усвідомлено виконувати вимоги, контролювати свої дії та відповідати за них.

Вирішальним етапом розвитку особистості та її відповідальності зокрема є період від 16 до приблизно 23 років, що збігається зі студентськими роками. Це означає, що вища освіта має створити таку систему навчання, яка б сприяла вихованню відповідальності майбутніх фахівців.

Одним із сучасних та ефективних напрямів вирішення даної проблеми є впровадження до освітнього процесу коучингових технологій. Ця технологія створює умови для формування і розвитку необхідних компетенцій людини, здатної до реалізації власного потенціалу, самостійної відповідальності та ефективності.

Коучинг, як явище, поняття не нове у спортивному або комерційному середовищі, але впродовж останніх декількох років все частіше зустрічається і у педагогічній науці та літературі. Теоретичну основу методології коучингу розглядали Т. Голві, Т. Леонард, Д. Уїтмор, як освітню технологію досліджували Дж. Джеймсон, Н. Доліна, К. Коллет, В. Сидоренко, С. Романова.

Сучасний і ефективний викладач закладу вищої освіти поєднує сьогодні ролі тьютора, фасилітатора, едвайзера, ментора, тому використання коучингової технології є не менш важливим і доповнюючим компонентом.

Як зазначає Т. Леонард, один із засновників цього напрямку, коучинг допомагає взяти на себе відповідальність за своє життя та переконатись, що життєвий потенціал дійсно реалізується. Тому по відношенню до вищої освіти коучинг передбачає таку взаємодію між викладачем та студентом, яка сприяє організації процесу самостійної роботи студента, зростанню його зацікавленості освітою, пошуку оптимальних відповідей та рішень.

Коучингова технологія передбачає структуровані відносини, включає оцінку і вивчення цінностей, мотивації, постановку визначених цілей, визначення сфокусованих планів дії та використання перевірених інструментів і технік зміни поведінки, для розкриття потенціалу студенту задля того, щоб максимально підвищити його ефективність. Іншими словами ця технологія не вчить, а допомагає навчатись.

Розроблені Міжнародною Федерацією Коучингу (ICF) ключові професійні компетенції коуча можуть бути ретрансльовані в освітній процес закладів вищої освіти. Можемо провести паралель до фасилітації викладачем процесу навчання й досягнення результатів через такі компетенції, як:

– стимулювання усвідомленості, як здатність інтегрувати і точно оцінювати багаточисельні джерела інформації, та інтерпретувати її таким чином, щоб допомогти студенту усвідомити що відбувається і тим самим досягнути поставленої мети;

– проектування дій, як вміння створити спільно зі студентом можливості для безперервного навчання, нових дій, які найбільш ефективно приведуть до отримання запланованих результатів;

– планування та постановка цілей, як вміння розробляти ефективний план процесу навчання зі студентом та дотримання цього плану;

– управління прогресом та відповідальністю, як вміння утримувати увагу на тому, що важливо для студента, віддавати та залишати відповідальність за студентом за вчинені дії.

Основними методиками, які є доцільними під час організації начального процесу у закладі вищої освіти вбачаємо такі: «Колесо балансу», модель GROW, SMART цілі, модель SCORE, інструмент МОСТ, система координат, проєктивні методики та ін. Постанова правильних, сильних питань, які ще називають просуваючими, призводить до більш ефективного мислення, яке спонукає студента до здійснення обміркованих кроків, конкретних дій. Через коучингові питання студент самостійно знаходить причинно-наслідкові зв'язки, усвідомлює, що робити, приймає рішення, розширює своє бачення та свідомість. «Колесо балансу» дає змогу проаналізувати елементи цілого та створити баланс між ними, виокремлюючи зони відповідальності (життєві, компетенційні, ціннісні). Моделі GROW та SMART допомагають правильно визначити цілі, просуватися до них, розглядаючи варіативність дій. Будь-які назрілі проблеми ефективно вирішуються за допомогою методів SCORE моделі.

Отже, сьогодення суспільства формує більший інтерес до наявності сильної якості відповідальності у майбутніх фахівців,

що впливає на ефективність процесу навчання у системі вищої освіти. Тому одним з найефективніших засобів у формуванні відповідальності сучасних фахівців є коучингова технологія, яка передбачає включення свідомості студента, прагнення до досягнення поставлених цілей, саморозвитку та вміння ефективно вирішувати поставлені завдання.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

Я.С. Лукацька

*аспірантка кафедри педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро
викладач кафедри філології,
Дніпровський державний аграрно-економічний
університет, м. Дніпро*

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИШУ

Освіта є незамінним соціальним інститутом, що забезпечує потреби суспільства, без неї сучасне суспільство не може існувати. Освіта повинна бути не лише комплексною, збалансованою, високоякісною, але і повинна постійно розвиватися, щоб не втрачати зв'язок з мінливим світом, із суспільством, що постійно змінюється. Ця еволюція повинна бути системною, послідовною та масштабною. Отже, викладачі та керівники навчальних закладів мають необхідність впроваджувати інноваційні теорії та практики викладання та навчання для забезпечення якісної підготовки студентів до життя і робочої діяльності.

Інновації можуть бути спрямовані на прогрес в одному, декількох або всіх аспектах освітньої системи: в теорії та практиці, навчальних планах, викладанні та навчанні, політиці управління, технологіях, культурі та освіті викладачів. Інновації можна застосувати в будь-якому аспекті освіти, що може позитивно впливати на навчальний процес. Таким чином освітні інновації стосуються всіх зацікавлених сторін: студентів, батьків, викладачів, керівників, дослідників та влади і вимагає їх активного залучення та підтримки цього процесу. Що стосується

студентів і їх пізнавального процесу, виявлення та розвитку здібностей, вмінь та навичок, від інновацій очікуємо покращення настроїв, поведінки, мотивації, самооцінки, самовдосконалення, самостійності, а також продуктивності навчання.

Серед інновацій, що на сьогодні запроваджуються в закладах вищої освіти, які позитивно впливають на навчальний процес, варто зазначити використання електронних підручників, файлообмінних мереж, хмарні технології, використання інтерактивної дошки, альтернативної (віртуальної) реальності, мобільне навчання, дистанційне навчання, змішане навчання, трансдисциплінарний підхід та інтегроване навчання.

Активне навчання вимагає інтенсивного навчання, а інтенсивне навчання потребує інформації. Цифрові підручники із інтегрованими запитаннями можуть дати негайну відповідь на питання про те, чого досягли студенти та де їм потрібна більша допомога. Традиційні підручники як інструмент, змушують викладачів працювати за сценарієм з невеликими варіаціями.

Використання файлообмінних мереж та хмарних технологій є чудовою альтернативою для навчальних закладів, які відчувають дефіцит бюджету, щоб ефективно працювати з їх інформаційними системами, не витрачаючи більше коштів на комп'ютери та мережеві пристрої. Заклади освіти користуються доступними файлообмінними та хмарними програмами, що дозволяють студентам виконувати ділові та академічні завдання більш ефективно, це сприяє інтенсифікації спільної роботи, зворотному зв'язку з викладачем, покращує подачу та сприйняття матеріалу, полегшує підзвітність.

Інтерактивна дошка проектує зображення, з якими можна взаємодіяти, писати на них або переміщувати. Це дозволяє викладачам показувати навчальний матеріал таким чином, щоб він сприймався зрозуміліше. Дошка підключена до комп'ютера та працює з проектором. Її використання має багато переваг. Вона дає змогу змішувати різні стилі викладання, методи подачі матеріалу; вона залучає до взаємодії, студенти краще засвоюють матеріал, коли вони залучені до роботи на занятті, вони можуть спільно з викладачем або один з одним вирішувати навчальні задачі; дошка дає можливість кращої візуалізації, викладач може виділяти, привертати і акцентувати увагу студентів.

Віртуальна реальність взяла свій початок у сфері розваг, але з часом вона також отримала практичне використання в освіті. Основна мета віртуальної реальності в освіті – зробити процес навчання більш ефективним та захопливим. Моделювання віртуальної реальності забезпечують глибоке розуміння матеріалу студентом з подальшим його застосуванням у реальному житті. Доказом того, що віртуальна реальність може принести користь системі освіти, є людський мозок. Справа в тому, що мозок схильний запам'ятовувати 10% того, що він читає, 20% того, що він чує, і 90% того, що він робить чи імітує. Віртуальна реальність робить класичний процес навчання захопливим досвідом. З його допомогою аудиторія не обмежується чотирма стінами, науковим предметам не бракує інструментів, це покращує сприйняття і засвоєння матеріалу, що в свою чергу впливає на якість освіти.

Мобільне навчання, також відоме як m-learning, є новим способом доступу до навчального контенту за допомогою мобільних пристроїв. Мобільне навчання підтримує постійний доступ до навчального процесу за допомогою телефону, ноутбука або планшета. За їх допомогою доступ можна здійснювати де завгодно і коли завгодно. Проведення навчального матеріалу через мобільний телефон – це найпоширеніший спосіб використання мобільного навчання. Студентам можуть бути запропоновані тексти, відео чи аудіо, надані завдання після перегляду матеріалу. Для посилення взаємодії викладачі можуть задавати питання під час навчання, використовуючи онлайн-дискусійні форуми або просити студентів заповнити опитування після проходження навчання. Перевагами мобільного навчання є підвищення мотивації, доступ до різного контенту, можливість дистанційної взаємодії між студентом і викладачем. Викладачі задають питання, а учні відповідають на них за допомогою своїх мобільних пристроїв або спілкуються між собою на форумі групового обговорення. Можна отримати негайний зворотній зв'язок. Це особливо ефективно при навчанні великих груп.

Дистанційне навчання відбувається тоді, коли студент та викладач, або джерело інформації, розділені часом та відстанню, і тому не можуть зустрітися у традиційному класі. Інформація, як правило, передається за допомогою технологій (електронна пошта, сайти для обговорень, відеоконференції, звуковий міст), тому

фізична присутність в аудиторії не потрібна. Дистанційне навчання може відбуватися синхронно або асинхронно. Основна перевага дистанційного навчання полягає в тому, що воно дозволяє пристосувати навчання до роботи та домашнього життя студента. Також може бути встановити власний темп навчання для кожного. Це вибір того, коли і де навчатися. Не має значення місце проживання, студент може здобути ступінь в будь-якій точці світу. Курс дистанційного навчання часто коштує менше, ніж курс денної форми. Варіацією дистанційного навчання є змішане навчання, що об'єднує традиційне навчання з самостійним та дистанційним.

Трансдисциплінарне навчання – це вивчення відповідної концепції чи проблеми, що інтегрує напрямки численних дисциплін з метою підключення нових знань та глибшого розуміння питання і адаптації знань до реального досвіду життя. Найкращі практики в трансдисциплінарному середовищі не розділяють навчання на предмети, а досліджують суть кожного явища в контексті запиту. Шляхом різних способів дослідження студенти розвивають багатопланове розуміння себе та зв'язку, який вони мають із рештою людства. Трансдисциплінарне навчання вимагає залучення та співпраці всіх викладачів. Вони повинні відійти від індивідуальної роботи, мають обмінюватись ідеями один з одним з метою інтеграції досвіду навчання. Це призводить до формування значущих та стійких знань, усвідомлення студентами вивчених явищ. Подібним до трансдисциплінарного навчання є інтегроване навчання, де викладач визначає знання та навички, які мають бути засвоєними студентами, а потім за допомогою багатостороннього підходу направляє студентів спрямовувати власну навчальну діяльність на досягнення поставлених цілей.

Впровадження інноваційної діяльності є складним процесом, воно потребує певних навичок, здібностей самого викладача. Інноваційна діяльність неможлива без педагога-дослідника, який постійно вчиться, удосконалює свої педагогічні уміння, щоб створювати ефективну систему навчання студентів, індивідуалізувати навчальну діяльність і активізувати пізнавальну діяльність, мотивувати до навчання, забезпечувати високу результативність, психологічний комфорт, розвивати креативне та критичне мислення студентів.

Науковий керівник: С.М. Амеліна, д-р пед. наук, проф.

М.Т. Марченко
*магістрант, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

КРЕАТИВНІСТЬ ТА ЕТАПИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Економічні, політичні та соціальні перетворення, що відбуваються в нашій країні, спричиняють потребу в діяльних та творчих людях, які здатні визначати та вирішувати різноманітні задачі в незвичайних ситуаціях професійної діяльності. Водночас, у зв'язку з розвитком сучасної освіти, з'являються нові завдання для майбутніх фахівців, зокрема розвиток креативності та застосування її в роботі; формування творчої особистості, яка схильна до креативного мислення, уникнення стереотипів та продукування креативних ідей.

Зупинимо свою увагу на креативності.

Поняття «креативність» містить багато компонентів і досліджувалося на різних рівнях філософії, психології, соціології, педагогіки і культурології.

На нашу думку, головна складова цього поняття має творчий характер, тобто креативна людина є носієм нових ідей і має створювати креативний продукт.

Поняття «креативність» ми розуміємо, як властивість особистості, що складається з: навичок здобування інформації, творчого підходу до вирішення задач, мотивів до старанного і наполегливого навчання.

Аналіз літератури допоміг виявити, що вчені розглядають креативність в різних напрямках: як здатність особистості своєчасно реагувати, ризикувати, продукувати щось нове, знаходити нестандартні рішення задач (К. Рождерс, Е. Фром та ін.); як якість психіки особистості, здібність до творчої діяльності, як процес створення нового за допомогою змін (Ф. Баррон, Ч. Спірмен та ін.); як спонтанний та несподіваний акт, який з'являється за умови дефіциту знань, за час порушення стереотипів заради нових зв'язків (С. Мідник, Е. Торренс та ін.).

У вітчизняній науці є багато положень щодо розуміння креативної особистості. Наприклад, Ю. Кулюткін виділяє такі

якості творчої особистості: впевненість у собі, індивідуальність мислення, критичність та високий рівень рефлексії, відкритість новому, що об'єднує фундаментальні знання з новими, прагнення до самореалізації, мотивація розвитку.

А. Маслоу, К. Роджерс та ін. вважали, що творча людина повинна мати такі характеристики: схильність до прояву ініціативи, спрямованість не на результат, а на процес, унікальність мислення, спонтанність в діях.

А. Башмаков та А. Морозов визначили такі вміння креативної особистості: знатність знаходити неточності, здатність сприймати інформацію цілком, здатність обирати головне, здатність прогнозувати результат.

Згідно вищесказаного, можемо визначити такі здібності креативної людини: самостійність мислення, здатність сприймати нове, готовність ризикувати, схильність до нестандартних рішень, вміння презентувати себе, прагнення до творчості.

Проаналізувавши всі складові поняття «креативність», як властивість людини, можна сказати, що креативність – це сукупність особистісних та професійних характеристик, що є основою творчої діяльності.

Аналіз педагогічно-історичних джерел виявив, що питання креативності та творчої особистості розглядалося науковцями в двох напрямках: історія формування творчої особистості, що базується на розвитку; історія формування креативної особистості, що ґрунтується на єднанні інтелектуальних здібностей та обдарованості.

Поряд з цим ми спираємося на три етапи вирішення проблеми формування креативності в історії педагогічної науки: природний; інтелектуально-творчий; особистісно-креативний.

За основу природного етапу (кінець XIX – перша половина XX століть) прийнято вважати формування творчої особистості на задатках, урахування рис та якостей окремої людини. Це підтверджують праці К. Ушинського, С. Сірополка та ін. К. Ушинський розглядав творчу особистість як основу формування професіоналізму. Також він наголошував на необхідності творчої діяльності в освіті [6]. С. Сірополко вважав, що учень повинен отримувати не лише знання і навички, а й основи формування творчої креативності [4].

Інтелектуально-творчий етап вирішення проблеми формування креативності в історії педагогічної науки (друга половина ХХ століття) базується на поєднанні інтелектуальних та творчих здібностей в одне ціле. Творчість – цілісний процес, якому притаманні протиріччя, творча задача, умови для творчості, індивідуальні здібності інтелекту та мотивація до творчості. Ці питання розглядалися В. Сухомлинським, В. Загвязинським та ін. Саме В. Сухомлинський вважав інтелект, волю, емоції та моральні якості необхідними складовими творчості. Він вірив у можливість людей і вважав, що кожна людина неповторна та може виявити свою самобутність та творчість [5]. В. Загвязинський вважав, що є чотири рівні формування творчості: інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий та творчий. На його думку, основою для креативного вирішення професійних задач повинна бути система науково-педагогічних знань [3].

Особистісно-креативний етап проблеми формування креативності особистості (кінень ХХ – початок ХХІ століть) представлений працями Н. Бакланової, А. Ситникова та ін. Вченими були розглянуті такі питання, як «креативні здібності», «знання» та «вміння». Цікавою є думка Н. Бакланової про те, що професіонал має бути «професійно доцільним, індивідуально-творчим, оптимальним» [1]. А. Ситников вважав, що майстерність – це сукупність умінь, які роблять діяльність творчим та самостійним процесом [2].

Отже, креативна діяльність – це дії, направлені на розвиток самостійності та нестандартності вирішення задач. Формування креативності можливо за умови: модернізації освітньої діяльності; мотивації студентів до творчості; спонукання до самореалізації, самопізнання та самоствердження.

Список використаних джерел

1. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство работника культуры: учеб. пособ. М. : Моск. гос. ин-т культуры, 1994. 120 с.
2. Деркач А.А. Формирование и развитие профессионального мастерства руководящих кадров: социально-психологический тренинг и прикладные психотехнологии. М. : Луч, 1993. 72 с.

3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М. : Педагогика, 1987. 160 с.

4. Сірополко С. Завдання нової школи. Кам'янець-Подільський, 1919. 20 с.

5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. К. : Рад. Школа, 1976. 653 с.

6. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні. К. : Знання, 2005. С. 221–230.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

О.В. Монастирна

аспірантка, 1-й рік навчання,

кафедра педагогіки та психології,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ЩОДО КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

Глобалізаційні процеси сучасності, стрімкий розвиток інформаційних та комунікаційних технологій, а також їх незаперечний вплив на всі сфери життя людини призвів до появи нових фахівців, прикладних лінгвістів, здатних ефективно поєднувати професійне володіння іноземною мовою з її використанням у вирішенні актуальних проблем у галузі комп'ютерних технологій.

Серед вагомих фахових компетентностей прикладних лінгвістів можна виділити такі: здатність до створення засобами мови програмування власних інструментальних засобів для автоматизації морфологічного, семантичного та синтаксичного аналізу; здатність до створення Web контенту з використанням спеціального програмного забезпечення; уміти використовувати на практиці знання мов програмування, інформаційно-пошукових мов, технологій машинного перекладу, основ лінгвістичного моделювання, комп'ютерних лінгвістичних систем; здатність використовувати іноземну мову для успішної комунікації в усній і писемній формах.

На нашу думку, особливої уваги потребує розгляд комунікативної компетентності, оскільки саме формування

здатності майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики до ефективного здійснення професійної комунікації іноземною мовою (перш за все англійською) є важливим елементом у процесі їх професійної підготовки.

Науковці по різному ставляться до тлумачення поняття «комунікативна компетентність». Так І. Зимня під комунікативною компетентністю розуміє сукупність комунікативних здібностей, умінь і знань, адекватних комунікативним завданням і достатніх для їх вирішення [2, с. 97]. На думку А. Хуторського, комунікативна компетентність включає знання мов, уміння спілкування з людьми, навички взаємодії в колективі, володіння різними соціальними ролями [5, с. 58]. С. Омельчук розглядає комунікативну компетентність як сукупність знань про спілкування, умінь і навичок, потрібних для сприймання чужих і побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [3, с. 3–4].

Щодо прикладних лінгвістів, ми вбачаємо, що в зміст комунікативної компетентності має містити: створення власних текстів першою (другою) іноземною мовою в усній та письмовій формі відповідно до умов та ситуацій спілкування; володіння необхідними соціокультурними знаннями про країни мов, що вивчаються, а також здатність використовувати їх з метою успішної комунікації та перероблення інформації іноземними мовами; уміння та навички аналізу тексту, зокрема автоматизованого аналізу тексту.

Дана компетентність може бути сформована під час вивчення низки дисциплін циклу загальної та професійної підготовки до яких можна віднести такі: «Сучасні тенденції розвитку загального мовознавства в аспекті прикладної лінгвістики», «Англійська мова професійного спрямування для прикладних лінгвістів», «Практичний курс другої іноземної мови», «Комунікативні стратегії англомовного спілкування в аспекті прикладної лінгвістики», «Рекламні комунікації: лінгвістичний аспект» та інші.

Успішному формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців з прикладної лінгвістики сприяє впровадження у навчальний процес інтерактивних технологій навчання, зокрема, таких, як:

– **рольова гра** (вид навчальної діяльності, в якій учасники взаємодіють та спілкуються у межах обраних ними/заданих їм ролей, керуючись характером обраної ролі та логікою ситуації і середовища діяльності [1, с. 140]);

– **груповий пазл** (передбачає організацію групової роботи студентів та створення умов, у яких вони стають залежними один від одного на час виконання запропонованого завдання. Сутність цієї технології полягає у тому, що викладач розділяє студентів академічної групи на мікрогрупи, а завдання на частини, які ті, хто навчаються, повинні зібрати наче пазл);

– **мозковий штурм** (найчастіше реалізується у вигляді групової роботи, під час якої кожен з учасників намагається запропонувати якомога більше можливих варіантів вирішення поставленої проблеми. Основною метою мозкового штурму є створення якомога більшого «банку ідей» для подальшого опрацювання, виділення найбільш раціональних та логічних пропозицій, а також пошуку шляхів їх втілення та практичного застосування);

– **кейс-метод** (використовується для пошуку тими, хто навчається, шляхів розв'язання проблеми, яка виникла в описаній реальній або квазіреальній ситуації, пов'язаній з професійною або життєвою практикою. При виконанні завдання ті, хто навчаються, отримують детальну інформацію для з'ясування основних причин виникнення ситуації, яку вони мають проаналізувати, та рішення стосовно вирішення якої вони мають прийняти [4]);

– **дискусія** (націлена на заохочення студентів до обговорення у парах або мікрогрупах запропонованого викладачем проблемного питання з метою обміну різними думками та досвідом для досягнення спільного рішення стосовно визначення можливих шляхів її вирішення);

– **взаємонавчання** передбачає організацію студентом, який виступає в ролі викладача, деяких видів навчальної діяльності своїх одногрупників, допомагаючи та контролюючи виконання поставлених завдань;

– **студентська презентація** (являє собою здебільшого індивідуальний вид роботи студентів (але можуть бути підготовлені та представлені в парі або малій групі, особливо, на початковому етапі формування відповідних умінь), що передбачає підготовку виступу-повіді цільовою мовою для представлення результатів власного дослідження певної проблеми).

Отже, сформована в межах професійної підготовки компетентність дозволяє фахівцям з прикладної лінгвістики ефективно вирішувати практичні проблеми та спеціалізовані задачі.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П., Тарнопольський О.Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.

2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. [для вузов]; изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 384 с.

3. Омельчук С. Формування мовленнєво комунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису. Дивослово. 2006. № 9. С. 2–5.

4. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Дегтярьова Ю.В. та ін. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ : Дніпропетр. ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2011. 264 с.

5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

Є.С. Монах

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 073 «Менеджмент
(Управління навчальним закладом)»*

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Якість навчально-виховного процесу в сучасних закладах освіти значною мірою визначається не тільки професіоналізмом учителів і викладачів, а й рівнем професійної компетентності їх формального лідера – керівника. Підвищення професійної

компетентності керівника закладу освіти стає важливою умовою успішності інноваційних процесів в освіті.

Варто зазначити, що керівники закладів освіти несуть відповідальність за кінцевий результат, оцінку і ризики, які виникають під час навчально-виховного процесу. З цього приводу Н. Дудник зазначає, що до особливостей професійної компетентності керівника закладу освіти можна віднести: обумовленість цілей і завдань професійної діяльності соціальним запитам суспільства – оптимально реалізувати потенційні можливості суб'єктів освітнього процесу. Однак переважна більшість керівників закладів освіти не мають спеціальної управлінської підготовки. Здебільшого вони мають вищу педагогічну освіту, якої недостатньо для формування їх професійної компетентності [3, с. 247], яка включає педагогічну та управлінську компетентності.

Проблема сутності, структури і особливостей формування професійної компетентності керівників закладів освіти розглядається В. Григорашем, Л. Даниленко, О. Касьяною, В. Луговим, В. Лунячком, О. Мармазою, В. Масловим, Т. Сорочан та іншими дослідниками.

У цілому дефініція «професійна компетентність керівника закладу освіти» розглядається як категорія динамічна, така, що розвивається і залежить від конкретно-соціальної ситуації (О. Дегтярьова); сукупність психічних та психофізіологічних особливостей керівників, що дозволяють цілеспрямовано і планомірно впливати на зовнішнє та внутрішнє середовище закладу з метою організації та координації діяльності закладу освіти, правильного здійснення навчально-виховного процесу та перспективного, ефективного розвитку освітньої установи (А. Мосюра [2]). Таким чином, професійна компетентність керівника закладу освіти – це невід'ємна частина процесу управління, яка надає можливість керівникові розвивати вміння та навички, що забезпечують високоефективний процес функціонування освітньої установи як системи.

Цікавою є точка зору І. Чечель, яка зазначає, що базові компетентності відображають специфіку певної професійної діяльності (педагогічної, медичної, інженерної тощо). Для професійної діяльності в сфері освіти (педагогічної або управлінської) базовими будуть компетентності, необхідні для

«побудови» професійної діяльності в контексті вимоги до системи освіти на певному етапі розвитку суспільства. Означені компетентності взаємопов'язані і розвиваються одночасно, що і формує індивідуальний стиль діяльності (в даному випадку управлінської), створює цілісний образ керівника і в кінцевому підсумку забезпечує становлення його професійної компетентності як певної цілісності, інтегральної особистісної характеристики лідера закладу освіти [4, с. 97]. На нашу думку, професійна компетентність керівника закладу освіти структурно складається з управлінської, педагогічної, комунікативної, дослідницької та інших видів компетентностей і визначається «рівнем сформованості професійних знань і умінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій з досягнення цільових настанов» [3, с. 89].

Узагальнюючи погляди науковців на проблему професійної компетентності керівника закладу освіти, треба зазначити, що професійна компетентність керівника повинна відповідати його функціональними обов'язками і дозволяти ефективно здійснювати всі аспекти управління закладом освіти на кожному рівні його організації; «репрезентує прагнення і здатність реалізувати свій потенціал (знання, уміння, особистісні якості) під час творчої професійної діяльності, усвідомлюючи соціальну значущість та особисту відповідальність за результати цієї діяльності й необхідність її постійно удосконалювати» [1, с. 252].

Отже, професійна компетентність керівника закладу освіти є інтегративним особистісним утворенням, яке включає необхідні знання, вміння, психологічні характеристики, і певні особистісні якості. До перспективних напрямів досліджень даної проблеми можна віднести теоретичне обґрунтування психолого-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх керівників закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Дудник Н. Формування управлінської компетентності майбутнього менеджера освіти як педагогічна проблема. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2016. Вип. 55. С. 246–252.

2. Мосюра А.І., Рожнова Т.Є. Особливості професійної компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції «Наукові підходи в управлінні навчальними закладами». 2015. С. 278–284.

3. Олешко П.С. Структура професійної компетентності керівника навчального закладу у системі післядипломної педагогічної освіти. Інтернаука. 2017. № 2 (24). С. 88–91.

4. Чечель І.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения. Управление образованием: теория и практика. 2012. С. 93–101.

Науковий керівник: О.В. Лебідь, д-р пед. наук, доц.

А.М. Мотрой

*студентка, 1-й рік навчання,
спеціальність 035 «Філологія. Прикладна лінгвістика»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

Ю.В. Ціпура

*студентка, 1-й рік навчання,
спеціальність 035 «Філологія. Прикладна лінгвістика»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ І АУДІОВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Іноземна мова є дуже важливим складником для підтримання міждержавних та міжнародних контактів. На сьогоднішній день, з шаленим розвитком сучасного світу, підтримання контакту на світовому рівні – дуже важливе завдання, для виконання якого необхідні поглиблені знання іноземних мов.

У сучасному світі, з розвитком технологій, вивчення англійської стало легшим завдяки різноманітним словникам, які знаходяться під рукою в телефоні, а також завдяки виникненню машинного перекладу. Це дозволяє людині перекладати, навіть маючи не дуже великий об'єм іншомовних знань. Однак

говоріння і аудіювання є більш складними, адже потребують володіння мовою, а технології є недостатньо досконалими для виконання даної задачі. Як приклад можна привести автоматичні субтитри, представлені на відеохостингу YouTube. У більшості випадків вони не збігаються з тим, що було вимовлено. Саме тому говоріння і аудіювання мають бути найбільш ретельно вивченими студентом, тож викладачам необхідно добирати найбільш сучасні методи навчання, і деякі з них представлені нижче.

Однією з найбільших проблем для студентів є те, що вони бояться розмовляти англійською. Страх помилки підсилює невпевненість студента, тому він може хвилюватись і втрачати думку, знаючи, що відповісти, але не знаючи, як. Цю проблему допомагає вирішити тренінгова технологія «Сценарій». Її суть полягає у створенні і відтворенні окремого сценарію, створенню студентом «паketу відповідей». Така технологія дозволяє підсилити впевненість у своїх навичках, а також збагатити лексичний запас, адже вищезазначений пакет створюється при перегляді відео і аудіо матеріалів, що також допомагає розвинути аудіювання. Наступним етапом є створення сценарію і його драматизація, тобто розповідь у ролях.

Також популярними є різноманітні інтерактивні методи навчання. Наприклад, до таких відносять: проведення творчих заходів, рольові ігри, презентації, «мозковий штурм» («brainstorm»), презентації, дискусії, конкурси з практичними заняттями, залучення англомовних спеціалістів, створення бізнес планів і проєктів тощо.

Нижченаведені методи представлені Новою Українською Школою, що робить їх ідеальними для використання в школах, професійно-технічних закладах і університетах.

– Комуникативні методи (Communicative Approaches) – пріоритетом цього методу є взаємодія між учасниками. Основний принцип – «побіжність, а не точність». При данному методі роботи вчитель лише створює пари/групи, виправляє студентів та вводить нові одиниці мови.

– Навчання мови через інтеграцію з іншими дисциплінами (Content and Language Integrated Learning) – суть цього методу полягає у викладанні окремого предмету англійською мовою (наприклад, географії). Таким чином, відбувається мимовільне

засвоєння мови, при цьому види роботи відповідають тому предмету, що викладається іноземною мовою.

– Навчання, що базується на змісті (Content-based learning) – ключовий принцип цього методу – використання матеріалу, у якому зацікавлені самі учні. Таким чином, це їх мотивує і допомагає дізнатися щось нове для них.

– Представлення – Практика – Продукування (ППП) (Presentation-Practice-Production (PPP)) – суть даного методу полягає у представленні нової лексики і граматики у три етапи. Перший – власне презентація. Другий – використання у контрольованих умовах (вправи). Третій – вільне використання учнями (рольові ігри).

Іншим видом навчання «іншомовної комунікативної компетентності» є такий вид діяльності, як аудіювання.

Аудіювання – основа спілкування. Це певний вид мовленнєвої діяльності, що виконує дві функції: сприймання та розуміння усного мовлення. І хоча, це дуже важлива складова для пізнання іншомовної лексики і її граматичних структур, на аудіювання припадає не більше 40–50% часу. В цьому полягає актуальність обраної мною проблеми. Аудіювання саме по собі доволі складний вид діяльності, але у купі з невеликою кількістю виокремлених навчальних годин, а також застарілими методами викладання, воно стає великою проблемою для вивчаючих іноземну мову.

Головною метою аудіювання є не тільки сприйняття почутого, але й осмислення і розуміння.

Задля навчання аудіювання, в наукову програму активно вводять нові науково-методичні комплекси. Вони націлені на те, щоб завдяки певним вправам на аудіювання, розвинути в учнів ефективні навички та вміння слухання. Головним обладнанням для досягнення цієї мети є високоякісні диски, на яких записані різноманітні розповіді та наукові статті, діалогові і монологічні висловлювання. Після прослуховування відповідного матеріалу, учні повинні виконати певні вправи, що змушують їх проаналізувати почуте та правильно відповісти на питання. Саме завдяки цим вправам, учні згодом зможуть формувати власні висловлювання. Неодноразово прослуховуючи відповідні тексти, учні запам'ятовують граматичні конструкції, правильну вимову

лексичних одиниць і їх доцільне використання за певних обставин, що згодом допоможе їм при реальній комунікації.

Часто слухання плутають з аудіюванням, але між ними є істотна різниця. Авжеж, без слухання неможливо уявити аудіювання, але головною метою аудіювання є не прослуховування, а максимальне розуміння почутого.

Існує кілька головних складників, що формують компетентність в аудіюванні. Це: мовленнєві, інтелектуальні та компенсаційні вміння.

До мовленнєвих умінь відносять вміння учня виокремлювати важливі та головні події або факти з тексту, не надаючи зайвої уваги другорядним. Мовленнєві навички тренують вміння вибіркового розуміння найголовнішого, не витрачаючи додаткового часу на матеріал, несуттєвий для сприйняття.

Інтелектуальні вміння передбачають аналіз, систематизацію та класифікацію отриманої інформації, а також надання власної оцінки почутому матеріалу.

Важливим також є компенсаційне вміння аудіювання. Завдяки цьому умінню, учні формують певні мовні здогадки, використовують невербальні засоби для розуміння почутого та не сприймання матеріалу, не важливого для розуміння.

Але не варто забувати, що для успішного формування всіх цих навичок та умінь, необхідно враховувати кілька факторів, а саме:

– потрібно враховувати індивідуальність кожного учня, його рівень сприймання темпу мовлення, пам'ять, зацікавленість у цьому виді діяльності.

– обирати не надто прості, але й не надто складні тексти, завдяки чому учні зможуть без проблем впоратися із завданням.

– забезпечити усі належні умови при проведенні цього виду діяльності, щоб ніякі зайві фактори не заважали повністю сконцентруватися на прослуховуванні.

Сьогодні, завдяки стрімкому розвитку цивілізації, мовленнєві контакти стали головною зброєю при вирішенні проблем, тому вміння сприймати на слух і розуміти почуте відіграє дуже вагомe значення. Не варто забувати і про велику кількість інформації, яка надходить до людини через засоби масової інформації, Інтернет та телебачення.

Висновком зі сказаного може бути те, що аудіювання – дуже важлива складова при вивченні будь-якої іноземної мови. Його неможливо і не можна ігнорувати, бо саме завдяки цій діяльності розвиваються такі важливі аспекти, як: розуміння усного мовлення, пристосування слуху до іноземного темпу мовлення, мовленнєва корекція, вміння швидко вловлювати головні і значущі частини з почутого. При навчанні говорінню викладач повинен допомогти студенту звикнути до іноземної мови, створити атмосферу, в якій навчання стане більш комфортним і доступним. Необхідно навчити студента граматиці, лексиці і фонетиці, виробивши звичку говорити впевнено і правильно, саме тому вчитель має комбінувати різноманітні методи навчання, створюючи власний стиль викладання.

Науковий керівник: О.Б. Тарнопольський, д-р пед. наук, проф.

С.А. Наход

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ЩОДО ТЕХНОЛОГІЙ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна ситуація в системі освіти характеризується процесами модернізації всіх її структурних компонентів, включаючи нормативно-правову базу: закони про освіту, освітні стандарти, освітні програми, принципи взаємодії учасників навчального процесу, принципи організації освітнього середовища тощо. Одним із напрямків модернізації системи освіти є реалізація принципів інклюзивної освіти, що передбачає врахування різноманітності освітніх потреб дітей, їх особливостей, можливостей, інтересів. У зв'язку з цим у педагогів виникає необхідність змінювати методи, форми та технології роботи в інклюзивному просторі навчального закладу.

Під технологіями інклюзивної освіти ми розуміємо ті технології, які сприяють створенню умов для надання якісної доступної освіти усім дітям. Технологічний процес інклюзивної

освіти відрізняється своєю комплексністю і варіативністю та включає сукупність технік і методик взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами у дитячому колективі. Можна виділити дві великі групи технологій соціальної інклюзії: організаційні та педагогічні. Організаційні технології пов'язані з етапами організації інклюзивного процесу: технології проектування, програмування, технології командної взаємодії педагогів та інших фахівців, технології організації структурованого, адаптованого та доступного середовища. Основна ідея інклюзивної освіти – постійний моніторинг сукупності умов на предмет врахування освітніх потреб і можливостей учасників навчального процесу. За умов виявлення бар'єрів в освітньому процесі, його учасники включаються в проектування та програмування змін, що робить навчальне середовище більш ефективним. Таким чином, учасники освітнього процесу (адміністрація, педагоги, фахівці, діти і батьки) стають не тільки користувачами програм, методик, технологій, дидактичного і матеріально-технічного забезпечення, а і їх розробниками [3].

Відповідно до завдань та ролі в організації спільної освіти дітей з різними освітніми потребами виділяємо такі педагогічні технології, що можуть бути успішно використані в умовах інклюзивної практики: технології, що спрямовані на засвоєння академічних компетенцій в умовах спільного навчання дітей з різними освітніми потребами: технології диференційованого навчання, технології індивідуалізації освітнього процесу; технології корекції навчальних і поведінкових труднощів, що виникають у дітей в освітньому процесі; технології, що спрямовані на формування соціальних (життєвих) компетенцій, передусім прийняття та толерантності; технології оцінювання навчальних досягнень в умовах інклюзивного підходу. Наголошуємо, що пріоритетне значення надається когнітивно-модифікаційній інтерпретації технологічної діяльності, яка спрямована на зміни основних поведінкових патернів всіх суб'єктів інклюзивного навчання. Це дозволить кожній дитині в інклюзивну класі в максимальному ступені екстеріоризувати власний потенціал до реалізації паритетної діалогічності зі своїми однолітками. Застосування модифікаційно-коригувальних тактик ініціює латентні резерви поведінки дитини з особливими

освітніми потребами з поступовим виробленням у неї стійкої мотиваційної бази до включення у мікросоціум однолітків [4]. Виділимо сукупність конкретних трансформацій соціально-поведінкового плану, що дадуть можливість стабілізувати та гармонізувати атмосферу рівноправності, емпатії та конгруентності в інклюзивну співтоваристві:

1. Заохочення перцептивного відношення до дитини з особливими освітніми потребами, що передбачає впровадження тактик мейнстрімінгу, спрямованих на створення загального сприятливого фону для включення такої особистості у цілісну мережу соціальних контактів. У результаті дитина з особливими освітніми потребами набуває більш чіткої суб'єктної позиції.

2. Зміна статусно-рольового комплексу всіх учасників, залучених в інклюзивний навчально-виховний простір, спрямовуючи його на формування навичок асертивної взаємодії дитини з особливими освітніми потребами зі своїми однолітками, що сприятиме усуненню проблемних моментів у процесі засвоєння нею навчального матеріалу та набуття індивідуального соціального досвіду, який служить запорукою успішного подальшого включення у широкий контекст суспільних реалій.

3. Створення нової аксіологічної моделі взаємодії в межах інклюзивної групи, що спирається на принципи толерантного прийняття будь-яких форм «інакшості» в поєднанні з демонстрацією суб'єктних стратегій комунікації компенсаторного типу. У результаті формуватимуться сприятливі соціально-педагогічні умови для розкриття адаптивних, мотиваційних, функціонально-діяльнісних, інформаційно-змістових можливостей дитини з особливими освітніми потребами.

4. Трансформація структури методик навчального процесу в контексті техніко-інструментального та інноваційно-персоніфікованого підходів.

5. Забезпечення навчального процесу в інклюзивну класі новими дидактичними основами, що дозволить своєчасно усунути сукупність гносеологічних та соціальних прогалів в інклюзивному освітньому середовищі та вирівняти різні стартові можливості усіх дітей.

6. Вдосконалення набору професійних компетентностей педагога інклюзивного класу. При цьому ключовим аспектом

виступає усвідомлене прагнення вчителя до діалектичного розвитку індивідуального педагогічного рівня майстерності шляхом постійного використання ряду нових засобів і інструментів, які усувають можливі суперечності у сфері професійно-особистісного взаємодії з усіма учнями інклюзивного класу. У зв'язку з цим особливого значення набуває відстеження сукупності формальних і неформальних показників толерантно-рефлексивної діалогічності педагога та дітей з особливими освітніми потребами, а також аналіз впливу комунікативних форм спілкування на результати академічної успішності усіх учнів інклюзивного класу [1].

Вчені наголошують на значущості використання в освітньому інклюзивному просторі технології «рівний – рівному», яка спрямована на інтенсифікацію здатності дитини з особливими освітніми потребами до соціально значущої аутоідентифікації з однолітками, що, в свою чергу, прискорює та якісно збагачує сам процес інклюзії. Поряд з цим вони пропонують розширити спектр академічних та соціальних ініціатив за рахунок: застосування стратегії нормалізації в рамках позитивної інструментально-діяльнісної рефлексії варіативних флуктуацій різного генезису (культурологічного, етнічного, лінгвістичного, релігійного, ментального, фізичного, тощо); створення педагогом ситуацій соціальної та академічної успішності для всіх дітей в інклюзивну класі; визначення пріоритетів індивідуальних цілей і досягнень кожної дитини, яка знаходиться в ситуації інклюзії; розробки індивідуальних критеріїв та показників результативності комунікативної, семантичної, семіотичної та інших складових навчальної діяльності в інклюзивну мікросоціумі; використання принципу дискусійності і поліваріативності стратегії вибору при вирішенні різної проблематики індивідуального або групового характеру в інклюзивну класі; опора на функціональні постулати компенсаторики як стратегічної лінії технологічної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. На нашу думку, таке практико-орієнтоване використання всіх зазначених елементів служить необхідним соціально-педагогічним та організаційно-технологічним фоном успішного функціонування індексу інклюзії, який

може виступати в якості оціночного параметра реального ступеня залучення всіх дітей в необхідні види діяльності [2].

Таким чином, технології залучення дитини з особливими освітніми потребами в різні види активності інклюзивного класу відрізняються своїм варіативним генезисом, змістовним наповненням і орієнтацією на особистість кожного суб'єкта навчання. Реалізація конкретних технологічних напрямків визначається в руслі конвергентного взаємовпливу безлічі чинників, серед яких пріоритетне місце займають: вік дитини з особливими освітніми потребами; індивідуально-темпоральні риси такої дитини; гносеологічні особливості усіх дітей в інклюзивній групі; статусно-рольова позиція усіх дітей інклюзивної групи; професійна та особистісна підготовка суб'єктів інклюзивного мікросоціуму; управлінська та методична організація навчального процесу. Вважаємо, що така телеологічна спрямованість варіативних технологічних ліній конструювання інклюзії в загальноосвітньому закладі дозволить мінімізувати можливі негативні форми соціальної перцепції певних відхилень від загальноприйнятих норм та вирівняти різні стартові умови отримання освіти кожною дитиною, що є запорукою її успішної соціальної життєдіяльності на більш пізніх етапах онтогенетичного розвитку.

Список використаних джерел

1. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навч.-метод. посіб. / кол. упоряд.: О.О. Патрикеева та ін.; під заг. ред. В.І. Шинкаренко. Київ : Вид. дім «Плеяди», 2013. 96 с.

2. Матвеева М.П. Соціально-психологічна характеристика об'єктів та суб'єктів інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 155–162.

3. Мельник Ю.В. Технологии социальной инклюзии нетипичного учащегося в образовательное пространство. Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной практической конференции / отв. Ред. О.Ю. Бухаренкова, И.А. Телина, Т.В. Тимохина. Орехово-Зуево : Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2016. С. 657–666.

4. Самсонова Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сборник матер. III Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Алехиной. М. : МГППУ, 2015. С. 84–96.

М.С. Оганян

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність дослідження визначається тим, що психолог є людиною, яка працює не тільки з вчинками чи ситуаціями, а й з їх почуттями та емоціями. Тому, він повинен бути компетентним у своєму спілкуванні, для того, щоб не завдати шкоди. Від того як і що скаже фахівець, як почує і зрозуміє його слова людина залежатимуть її наступні кроки. «Компетентність у сфері спілкування є однією з головних складових високого професійного рівня фахівця в будь-якій сфері людської діяльності. Професія практичного психолога відноситься до соціологічних видів праці, а тому серед вимог до професійних якостей особливе місце належить рівню його комунікативної компетентності» [4, с. 284]. Комунікативна компетентність є одною із найголовніших вимог для майбутніх професіоналів працюючих в галузі психології.

Питання комунікативної компетентності психолога в своїх роботах розглядали такі вчені як Г. Балл, М. Заброцький, В. Кан-Калік, Я. Коломінський, Г. Кошонько, О. Корніяка, О. Лужецька, С. Мусатов, Н. Перегончук, Н. Сергієнко, О. Чуйко, Т. Яценко та інші.

Для визначення сутності поняття «комунікативна компетентність майбутнього психолога» необхідно розглянути дефініцію «комунікативна компетентність». Так, В. Балахтар подає два варіанти варіанти визначення поняття комунікативна компетентність: поняття «комунікативна компетентність» (з лат.

communico – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів та ін; здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, певна сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування, передбачають уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера у процесі спілкування [1]. На нашу думку, Г. Кошонько та О. Лужецька подають більш повне і ґрунтовне визначення поняття «комунікативна компетентність». Учені вважають, що комунікативна компетентність є певним рівнем сформованості особистісного й професійного досвіду взаємодії з оточенням, який потрібен індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у професійному середовищі та суспільстві [2, с. 106]. Тому, у нашому дослідженні ми будемо використовувати вище вказане визначення як робоче.

Щодо комунікативної компетентності психолога, то у науковій літературі вона визначається як набута здібність в процесі отримання ним соціально-комунікативного досвіду, це здатність психолога цілеспрямовано застосовувати вербальні і невербальні засоби комунікації для вирішення задач психологічного спілкування, передбачає розвиток здібностей розуміння себе й інших людей, здатність бути зрозумілим іншим людям і дотримуватися норм спілкування [3]; певний рівень сформованості особистісного і професійного досвіду взаємодії з оточенням, який потрібно індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати у професійному середовищі і суспільстві [2, с. 108]. Отже, наявність у психолога комунікативної компетентності є невід'ємною складовою його діяльності й одним з показників його професіоналізму.

На нашу думку, комунікативна компетентність майбутнього психолога – це такий набір здібностей, вмінь та навичок, набутий студентом під час навчання, який допомагає йому в майбутньому вирішувати різні психологічні задачі. Чим вище буде рівень комунікативної компетентності психолога, тим більш ефективне його професійне спілкування і професійна діяльність взагалі.

Як висновок, треба зазначити, що комунікативно компетентний психолог може керувати напрямком діалогу, уникати конфліктів і правильно себе поводити у конфліктних ситуаціях; бути товариським, застосовувати свій життєвий досвід і не боятися цього, розуміти власні відчуття і адекватно їх сприймати, а також вміти швидко і правильно реагувати на різні виниклі ситуації під час спілкування.

Список використаних джерел

1. Балахтар В.В. Соціально-педагогічний тренінг і маніпуляція: навч.-метод. посіб. Вижниця : Черемош, 2015. 432 с.
2. Кошонько Г., Лужецька О. Професійна комунікативна компетентність психолога як умова його успішної діяльності. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: психологічні наук. 2018. № 2 (10). С. 102–114.
3. Лаврентьева О.В. Коммуникативная компетентность как фактор обретения профессиональной компетентности психолога. Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 62–63.
4. Чуйко О., Сергієнко Н. Особливості комунікативної компетентності студентів-психологів. Проблеми екстремальної та кризової психології. 2017. Вип. 22. С. 284–291.

Науковий керівник: О.В. Лебідь, д-р пед. наук, доц.

І.В. Олійник

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ

На сучасному етапі підготовки науково-педагогічних кадрів постає потреба суспільства у висококваліфікованих фахівцях, які володітимуть професійно значущими характеристиками, будуть

спроможні реалізувати свої потенційні можливості в умовах модернізації всіх сфер суспільного життя.

Основною метою підготовки майбутніх докторів філософії є формування компетенцій у сфері науково-дослідної діяльності, оволодіння методологією та методикою наукового дослідження, формування та розвиток компонентів професійної дослідницької культури.

Основними завданнями підготовки аспірантів постають розширення кругообігу в сфері досягнень педагогічної науки, удосконалення умінь і навичок самостійної роботи, оволодіння методологією та методикою у сфері наукового дослідження.

Відповідно до зазначених вимог успішно здійснювати наукову діяльність може лише фахівець, який володіє методологією наукового пошуку й навичками практичного впровадження результатів експериментального дослідження, тобто аспірант, який володіє науково-методологічною культурою.

На сьогодні констатується зниження якості та унікальності наукових досліджень. Аналіз проведеного анкетування серед майбутніх докторів філософії дозволяє виділити цілий ряд проблем, що призводять до зниження якості написання наукових робіт, а саме: некоректність формулювання дослідницької проблеми, методологічного апарату дослідження, недосконале володіння методами дослідження, недостатньо розвинене аналітичне та критичне мислення тощо.

Вирішення даної проблеми може бути забезпечене шляхом формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності через активізацію методологічної підготовки аспірантів, результатом якої має стати здібність та готовність оперувати методологією та методами наукового дослідження.

Важливим компонентом у даному аспекті постає методологічна культура, яка полягає в здібності оперувати методологічними знаннями та послуговуватися діагностичним інструментарієм у ході дослідження.

Щодо визначення конструкту «методологія», то у філософській енциклопедії вона трактується як система принципів і способів організації й побудови теоретичної й практичної діяльності, а також вчення про цю систему; тип

раціонально-рефлексивної свідомості, тобто специфічний спосіб відображення об'єктивної дійсності, спрямований на вивчення, удосконалення й конструювання методів у різних сферах духовної й практичної діяльності [7, с. 553].

Аналіз наукової літератури засвідчив різноманіття поглядів дослідників щодо визначення дефініції «методологічна культура».

Так, Н. Боритко вважає, що методологічна культура є характеристикою дослідницької діяльності й передбачає наявність у дослідника ціннісних орієнтирів, системи зразків дослідницьких дій (методів, прийомів), усвідомлення приналежності до певного дослідницького співтовариства [1, с. 80–81].

Інша дослідниця Л. Шипіліна методологічну культуру педагога-дослідника визначає як «особливу форму діяльності педагогічної свідомості, живу, пережиту, переосмислену, обрану, побудовану самим педагогом методологію особистісно-професійної самозміни» [8, с. 14].

Нам імпонує думка вченого Г. Валєєва, який у якості складових елементів методологічної культури педагога-дослідника вбачає культуру мислення, засновану на методологічних знаннях, уміннях, навичках, здатність до рефлексії, наукового обґрунтування, критичного осмислення і творчого застосування певних концепцій, форм і методів пізнання, управління і конструювання [2].

У зміст методологічної культури В. Краєвський вкладає знання, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення. Володіння методологічною культурою передбачає знання методології педагогіки й уміння застосовувати її в процесі розв'язання педагогічних ситуацій. Складовими елементами методологічної культури дослідник визначає методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія [5].

Дослідниця Н. Ничкало методологічну культуру вченого-педагога визначає як синтез природничо-наукової і гуманітарної

традицій пізнання, яке властиве новітньому дидактичному напрямку – педагогічному проектуванню [6].

У межах нашого дослідження цікавим видається погляд О. Дубасенюк, яка зазначає, що методологічна культура осучаснює науково-педагогічне мислення, яке має набути випереджувальної спрямованості, що дозволяє спрогнозувати наукову діяльність молодого дослідника. На особливу увагу заслуговує проблема співвідношення емпатійних, рефлексивних і прогностичних компонентів педагогічного мислення науковців, можливості їх керованого розвитку [3].

В. Загвязинський вважає, що ядро методологічної культури педагога-дослідника становлять методологічні принципи: об'єктивності, сутнісного аналізу, єдності логічного та історичного, концептуальної єдності, суцього й належного [4].

Дефініційний аналіз поняття «методологічна культура» дозволив узагальнити та систематизувати наявні погляди й генерувати власне розуміння даного конструкту. Під методологічною культурою розуміємо цілісне багаторівневе та багатокомпонентне особистісне утворення, що включає в себе володіння методами наукового дослідження, навичками збору, обробки та інтерпретації інформації; методологічними характеристиками наукового дослідження як інструментами, що дозволяють визначати та утримувати поле науково-дослідної роботи; систематизованими знаннями щодо сучасних проблем науки та освіти.

Сформованість методологічної культури у майбутніх докторів філософії передбачає наявність таких компетенцій:

- розуміння сутності філософських, загальнонаукових, педагогічних та методологічних категорій і понять;
- здатність до змістовної інтерпретації рівнів методології наукового дослідження, розуміння сутності описового (достовірного) та предписового (обов'язкового) методологічного знання;
- дотримання методологічних норм (здійснення методологічно коректного проектування методологічного апарату дослідження);
- здатність до встановлення кореляції між компонентами методологічного апарату дослідження;

– володіння діагностичним інструментарієм та технологією педагогічного експерименту;

– здібність до методологічної рефлексії процесу та результатів дослідження з дотриманням методологічних норм.

Отже, в процесі формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії важливою постає орієнтація на становлення методологічної культури, що виявляється в актуальній потребі пояснення, проектування, прогнозування процесів функціонування та розвитку освітньої дійсності.

Список використаних джерел

1. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.]. М. : Академия, 2008. 312 с.

2. Валеев Г.Х. Формирование методологической культуры учителя исследователя. Челябинск : Факел, 2000. 192 с.

3. Дубасенюк О.А. Формування методологічної культури молодого дослідника у процесі його наукового становлення у сфері педагогіки. Професійна освіта: педагогіка і психологія. Ченстохова-Київ, 2009. Вип. XI. С. 67–74.

4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. [для пед. вузов по спец. «Педагогика и психология»]. 2-е изд., стереотип. М. : Академия, 2005. 208 с.

5. Краевский В.В. Методология педагогики : пособ. [для педагогов-исследователей]. Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.

6. Ничкало Н. Методологічне дозрівання в наукових пошуках: теорія і практика. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711278/1/68%20%282%29.pdf>

7. Степин В.С. Новая философская энциклопедия : в 4-х т. Т. 2. 2-е изд., испр. и доп. М. : Мысль, 2010. 634 с.

8. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособ. [для аспиран. и магистр. по направлению «Педагогика»]. 3-е изд., стереотип. М. : ФЛИНТА, 2011. 167 с.

П.О. Осокіна
*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ДІАГНОСТИКА ПЕРЕШКОД У ВСТАНОВЛЕННІ ЕМОЦІЙНИХ КОНТАКТІВ У ВЗАЄМВІДНОСИНАХ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ

Сучасні заклади вищої освіти все більше стають схожими на європейські аналоги у плані змісту та характеру процесу навчання. Студенти стають більш самостійними в оволодінні новими компетентностями, дистанціюються від викладачів. Між ними порушуються емоційні взаємовідносини, оскільки не відбувається постійних контактів, які гарантували аудиторні заняття. Це спричинює низку проблем у взаємовідносинах викладачів і студентів, що призводять до непорозумінь, а іноді – до конфліктів між ними. Тому актуальним вбачається провести діагностику можливих перешкод у встановленні емоційних контактів між студентами і викладачами. Саме від здатності конфліктуючих сторін до уникнення або вирішення конфліктів у процесі професійної підготовки у ЗВО залежить якість цього процесу. Це підносить конфлікт на рівень соціально-педагогічної проблеми та робить тему дослідження актуальною.

У процесі дослідження взаємодії студентів і викладачів Університету імені Альфреда Нобеля було використано методику діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойко. Метою дослідження стало вивчення емоційно-ціннісного компонента стратегії вирішення міжособистісних конфліктів між викладачами і студентами у ЗВО.

Опитувальник В. Бойко містить 25 питань, на які даються відповіді «так» чи «ні».

Процедура проведення опитування: випробуваному пред'являється тест, що містить 25 питань і стандартний бланк відповідей. Інструкція передбачає градації відповідей: «так», «ні», які фіксуються піддослідними у відповідних позиціях бланка.

Інтерпретація результатів опитування на основі ключа подана нами в табл. 1.

**Інтерпретація результатів опитування
на основі методики В. Бойко**

«Перешкоди» у встановленні емоційних контактів	Структура перешкод, %	
	Викладачі	Студенти
Невміння керувати емоціями, дозувати їх	19,33	21,83
Неадекватний прояв емоцій	23,53	27,76
Негнучкість, нерозвиненість, невизначеність емоцій	20,59	20,52
Домінування негативних емоцій	15,13	9,61
Небажання зближатися з людьми на емоційній основі	21,42	20,28
Разом	100	100

Таким чином, у більшості викладачів основними перешкодами при встановленні емоційних контактів можна вважати: неадекватний прояв емоцій, небажання зближатися з людьми на емоційній основі та негнучкість, невизначеність емоцій. Менш всього проявляється домінування негативних емоцій.

На основі проведеного тестування можна зробити висновок, що досліджуваним особам обох груп варто звернути увагу на такі проблеми, як неадекватний прояв емоцій та невміння ними керувати.

Науковий керівник: Г.Ю. Вошколуп, канд. пед. наук, викладач

В.В. Пеня

*аспірантка, 1-й рік навчання,
кафедра педагогіки і психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

**ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

Успішність і якість роботи сучасного психолога безпосередньо залежать від рівня його професійної культури, що зумовлює необхідність розвитку визначальних для цієї професії

якостей і рис особистості, які стосуються професійної компетентностей, професійних цінностей і професійної етики.

Під компетентністю загалом розуміється поєднання психічних якостей, або психічний стан, при якому індивід діє самостійно й відповідально, має здатності й уміння та сформовану готовність виконувати певні функції [2].

Професійна компетентність включає в себе професійні знання, вміння, навички і здібності. Зміст цього складного особистісного утворення опосередковується спеціалізацією фахівця і для психолога 21 століття може охоплювати принаймні 15 таких спеціалізацій, як-от: загальна психологія, психологія особистості; соціальна, педагогічна, політична, клінічна, спеціальна, юридична, спортивна психологія; психологія менеджменту; психологія праці та організаційна психологія; психофізіологія; психологія розвитку й акмеології; психологія соціальної роботи; психологічне консультування [1].

Професійні знання психолога передбачають як загальнокультурну й загальнонаукову ерудицію, так і знання з тих галузей, які торкаються професійної спеціалізації майбутнього фахівця [3].

Професійні вміння визначають здатність психолога застосовувати знання в різноманітних ситуаціях під час виконання професійних обов'язків. До них належать, зокрема такі, як: уміння аналітичного й емпатійного слухання, уміння зібрати факти, спостерігати й інтерпретувати вербальну й невербальну поведінку, застосовувати знання з теорії особистості й методів діагностики, створювати й розвивати відносини, впливати на спілкування й стосунки між людьми, стимулювати, спонукати клієнта до тієї або тієї діяльності, виявляти потреби й розробляти конструктивні шляхи психологічної допомоги, володіти прийомами й психологічними техніками в різних ситуаціях психологічного консультування тощо [1; 2].

Професійні навички – це автоматизовані, позбавлені контролю свідомості описані вище вміння й елементи досвіду, які дозволяють психологу легко й впевнено виконувати професійні дії, гнучко реагувати на мінливі обставини, досконало володіти інструментарієм, прийомами й технологіями професійної діяльності.

Професійні здібності є такими характеристиками особистості фахівця, що забезпечують успішне виконання ним своїх професійних

обов'язків та здатність освоювати нові способи і технології, а також галузі професійної діяльності. Відповідно до загальної класифікації здібностей Б. Теплова, до них, передусім, варто включити міжособистісні (комунікативні), теоретичні й практичні, а також творчі здібності майбутніх психологів [1].

Професійна компетентність психолога виявляється також в показниках його професійної мотивації, до яких належить професійна спрямованість, творчий підхід, активний пошук новітніх підходів і технологій, особистісна ініціатива, професійна усталеність, прагнення до професійного саморозвитку й самовдосконалення [2].

Розвиток професійної компетентності майбутніх психологів є складним, довготривалим і суперечливим процесом. Значний вплив на нього має системне й цілеспрямоване навчання й професійне самовиховання, організовані в умовах професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Карандашов В.Н. Психология: Введение в профессию. М. : Смысл, 2000. 288 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.
3. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда : учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. заведений]. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2009. 480 с.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

О.І. Полях

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,*

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Однією з провідних сфер особистісного розвитку, сенсом життя самореалізації і самовдосконалення людини є професійна сфера, якій присвячена переважна частина життя людини.

Професійна діяльність людини – це певна активність, вектор якої обумовлений вибором професії, тобто вибором змісту професійної діяльності й подальшим формуванням професійного досвіду. Результатом такої активності можна вважати становлення професіонала – людини, яка: володіє певним набором знань, умінь і навичок, здатної ефективно вирішувати професійні завдання, опираючись на професійний досвід і використовуючи творчий потенціал; встановила конструктивні взаєностосунки з людьми, що оточують її; досягнула певного рівня внутрішнього розвитку й професійної самосвідомості, професійної ідентичності.

Ідентичність передбачає усвідомлену увагу до запитання «хто я?», що супроводжує людину протягом усього її життя й зумовлює низку важливих моментів життєдіяльності. Даний феномен є показником становлення фахівця, набуває свого розвитку протягом професійної діяльності, виступає передумовою і результатом професійного розвитку особистості

Розглядаючи питання професійного розвитку особистості, Ю. Поваренков [3] акцентує увагу на таких аспектах професійної ідентичності:

- професійна ідентичність – це провідна тенденція становлення суб'єкта професійного шляху;

- професійна ідентичність – це емоційний стан, у якому перебуває особистість на різних етапах професійного шляху; він виникає на основі ставлення до професійної діяльності й професіоналізації в цілому як засобу соціалізації, самореалізації і задоволення рівня домагань особистості, а також на основі ставлення особистості до себе як суб'єкта професійного шляху, як професіонала;

- професійна ідентичність – це підструктура суб'єкта професійного шляху, що реалізується у формі функціональної системи і спрямований на досягнення певного рівня професійної ідентичності.

О. Єрмолаєва [2] презентує професійну ідентичність як регулятор, що виконує *стабілізуючу* (забезпечення необхідного ступеня професійного центризму і стійкої професійно-ментальної позиції, параметрами якої є: константність (здатність до супротиву змінам), адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів), дистантність (уявлення

про місце професії в семантичному, інформаційному й міжкультурному професійному просторі) і перетворювальну (залежить від діапазону зміни професійно важливих якостей і ступеня ідентифікації себе з професією; дистанціювання образу своєї професії від інших – професійна самоізоляція затрудняє адаптацію у змінених умовах і встановлення контактів під час переходу в інший професійний простір; системності й дифузності структури ідентичності) функції.

Н. Регуш [4] акцентує увагу на професійній ідентичності як результаті процесу професіоналізації. Автор виокремлює такі її ознаки: становлення «Я»-образу, тотожного тим чи іншим уявленням про себе як про професіонала; професійний «Я»-образ, який містить в собі професіональні стереотипи й унікальність власного «Я»; усвідомлення своєї тотожності з професійним образом Я; опосередкованість професійного «Я» задоволеністю професією, а також оцінкою себе як професіонала з боку значущих інших (учнів, батьків, колег, суспільства); єдність динамічності професійного «Я»-образу і його стійкості, відображення якого є або деструктивний розвиток особистості, або її особистісний ріст; співвідношення усвідомленості й неусвідомленості професійного Я-образу на різних етапах професійної діяльності [4].

Професійна ідентифікація людини з професією, за твердженням С. Дружилова [1], відбувається шляхом співвідношення інтеріоризованих моделей професії і професійної діяльності з професійною Я-концепцією. Професійна Я-концепція містить уявлення про себе як про члена професійної спільноти, носія професійної культури, у тому числі певних професійних норм, правил, традицій, які властиві професійній спільноті. Сюди належать уявлення про професійно-важливі якості, які необхідні професіоналу, а також система ставлень людини до професійних цінностей.

Поділяючи думки вище зазначених авторів, *професійну ідентичність представляємо як особистісний інтегративний феномен, який гармонійно об'єднує компоненти особистісної та соціальної ідентичності; результат професійного самовизначення.*

Вважаємо, що професійна ідентичність не може бути підвидом особистісної ідентичності, оскільки вона пов'язана з

певним груповим членством. Особистісного характеру надає їй такий компонент ідентичності як система цінностей, що супроводжує сприйняття групового членства. Упевнені, що професійну ідентичність доцільно розглядати як підвид соціальної ідентичності, який володіє всіма загальними ознаками соціальної ідентичності й відповідними закономірностями її формування. За такого підходу професійна ідентичність володіє всіма основними якостями соціальної ідентичності, пов'язаними з самовизначенням у соціальній групі, прийняттям групового членства, позитивним ставленням до нього, роллю категоризації і порівняння тощо. Як підвид соціальної ідентичності професійна ідентичність є особистісною якістю, тому з'являється в ході особистісного й професійного становлення і здійснює вплив на різні аспекти життя людини.

Залежно від стадії професійного шляху, почуття професійної ідентичності може містити різний зміст, проте дане почуття завжди переживається як позитивне ставлення індивіда до професії, бажання працювати в певних умовах і за певною спеціальністю, як прагнення до оптимального виконання професійної діяльності. Почуття професійної ідентичності супроводжується відчуттям захищеності, вірою у власні реальні й потенційні можливості, гордістю за свою професію, розумінням її значущості.

Щодо професійної ідентичності студента, то науковці (С. Дружилов, Н. Регуш) визначають її як: результат цілеспрямованої активності суб'єкта в межах навчально-професійної діяльності, яка характеризується значущістю для нього професії як засобу задоволення своїх потреб; єдністю уявлень про самого себе, емоційних переживань та усвідомленої активності, пов'язаних з отриманням професії, на основі чого виникають почуття тотожності з самим собою як майбутнім фахівцем [1]; шлях ототожнення індивідуальних властивостей з характеристиками досвідченого фахівця, які викликають у студента інтерес, захоплення, стають близькими, зрозумілими й бажаними [4].

Професійна ідентичність передбачає спеціальну цілеспрямовану, організовану суспільством підготовку, якою є навчання у закладах вищої освіти з метою здобуття певної спеціальності. Саме процес навчання студентів у ЗВО є основою становлення їх професійної ідентичності, тотожності з професійною спільнотою. Студенти мають

можливість здійснювати самооцінку власної психологічної значущості як члена професійної спільноти, спільні професійні почуття, своєрідну ментальність.

Отже, підсумовуємо, що у нашому баченні професійна ідентичність – це набута у процесі професійної діяльності інтегративна якість, яка об'єднує особистісну та соціальну ідентичності, є складником самосвідомості, результатом професійного самовизначення.

Список використаних джерел

1. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход. Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах. Новокузнецк : СО РАО, ИПК, 2005. Вып. 8. С. 26–44.
2. Ермолаева Е.П. Преобразующие и идентификационные аспекты профессионализма. Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 4. С. 80–86.
3. Поваренков Ю.П. Психологическая концепция непрерывного педагогического образования [Електронний ресурс]. URL : http://www.yspu.yar.ru/vestnik/pedagioka_i_psichiologi/2_3/
4. Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук; спец. : 19.00.07. СПб, 2002. 167 с.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

М.В. Прокопенко

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,*

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Перехід від старшого шкільного віку до студентського супроводжується протиріччями і ламкою звичних життєвих уявлень. Необхідно враховувати, що відмінності в мотивації можуть спостерігатися у студентів різних курсів, факультетів і спеціальностей.

В першу чергу наш інтерес визначається тим, що формування мотивації та ціннісних орієнтацій є невід'ємною частиною розвитку особистості людини. У перехідні, кризові періоди розвитку виникають нові мотиви, нові ціннісні орієнтації, нові потреби і інтереси, а на їх основі перебудовуються і якості особистості, характерні для попереднього періоду. Таким чином, мотиви, властиві даному віку виступають в якості особистісно утворюючої системи і пов'язані з розвитком самосвідомості, усвідомлення положення власного «Я» в системі суспільних відносин. Як ціннісні орієнтації, так і мотиви відносяться до найважливіших компонентів структури особистості, за ступенем сформованості яких можна судити про рівень сформованості особистості. Отже, проблема професійної мотивації в даний час набуває особливого значення. Саме в ній специфічним чином висвічуються основні моменти взаємодії індивіда і суспільства, в якому освітній процес набуває пріоритетного значення.

Мотиваційний комплекс особистості є співвідношення внутрішньої, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації в структурі учбової та професійної діяльності [1]. Мотивація є однією з фундаментальних проблем, як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології. Її значимість для розробки сучасної психології пов'язана з аналізом джерел активності людини, спонукальних сил її діяльності, поведінки. Відповідь на питання, що спонукає людину до діяльності, який мотив, «заради чого» він її здійснює, є основа її адекватної інтерпретації. У найзагальнішому плані – це те, що визначає, стимулює, спонукає людину до вчинення будь-які дії.

Щодо навчальної мотивації, то вона визначається як приватний вид мотивації, включений в певну діяльність, – в даному випадку діяльність навчання. Навчальна мотивація дозволяє особистості, що розвивається, визначити не тільки напрямок, але й способи реалізації різних форм навчальної діяльності, задіяти емоційно-вольову сферу. Вона виступає в якості значущої багатофакторної детермінації, що обумовлює специфіку навчальної ситуації.

Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається цілою низкою специфічних факторів: характером освітньої системи; організацією педагогічного процесу в ЗВО; особливостями самого студента (стать, вік, рівень інтелектуального розвитку та здібностей, самооцінка, характер взаємодії з іншими студентами тощо); особистісними особливостями викладача і системою його ставлення до студентів, педагогічної діяльності; специфікою навчального предмета.

Важливе завдання вищої школи – формування професійних мотивів навчання студентів, вироблення в них потреби в опануванні професійних знань, умінь і навичок. За умов наявності професійної мотивації пізнавальна діяльність студента має розгорнутий, наполегливий характер. Студент отримує насолоду від навчання, яке викликає в нього позитивні емоції, бажання працювати. Мотивація досягнення успіху визначає любов і захоплення власною діяльністю, процесом навчання. Студенти виявляють ініціативу, створюють навколо себе творчу пізнавальну атмосферу. Вони демонструють готовність до успішної, результативної навчально-професійної діяльності.

Допомагає успішному навчанню студентів мотивація самоствердження, бажання продемонструвати свої реальні й можливі досягнення. Вони виявляють наполегливість, високу емоційність у ставленні до своїх результатів. Завдяки пізнавальному інтересу, знання і процес опанування ними можуть стати рушійною силою розвитку інтелекту і важливим чинником виховання різносторонньо розвиненої особистості студента.

Для формування позитивної мотивації навчально-професійної діяльності студент повинен стати її суб'єктом [2]:

- виявляти пізнавальну активність, інтелектуальну ініціативу і самостійність у прийнятті рішень щодо вибору шляхів і змісту самоосвіти;

- збагачувати свій внутрішній світ, бути відкритим новому досвіду;
- у діях сьогодення орієнтуватися на своє майбутнє, будувати особистісну перспективу. Мотивація навчання посилюється, якщо студент бачить зв'язок між засвоєнням знань, збагаченням власного досвіду та вимогами й функціями майбутньої професійної діяльності;

- розвивати рефлексивні процеси: самооцінку, самокритичність;

- виховувати в собі потребу втілювати в життя власні плани, реалізовувати потенційні можливості. Лише за наявності у студента потреби в самореалізації розвиваються його загальні й професійні здібності, успішно здійснюється теоретична і методична професійна підготовка, формується духовна і моральна вихованість. Процес навчання для нього набуває життєвого смислу, і він працює на вищому рівні активності.

Смисл – цінність, ставлення, що виявляється у хвилюваннях, у почуттях (не бути байдужим до свого майбутнього).

Зважаючи на зазначене, можна зробити висновок, що рушієм навчальної діяльності студентів є система мотивів, яка включає, пізнавальні потреби, мету, інтереси, прагнення, ідеали, мотиваційні установки, які надають їй активний і спрямований характер, входять до структури особистості і визначають її змістовно-сміслові особливості. Структура мотивів студента, що формується в період навчання, стає стрижнем особистості майбутнього фахівця. Отже, розвиток позитивних навчальних мотивів – невід’ємна складова процесу формування особистості студента. Шляхи становлення і особливості мотивації для кожного студента індивідуальні. Завдання полягає в тому, щоб, спираючись на загальний підхід, виявити, якими складними, іноді суперечливими шляхами відбувається становлення професійної мотивації студента.

Список використаних джерел

1. Дуб В.Г., Галян І.М. Навчально-професійна мотивація майбутніх педагогів як складова їх професійного становлення. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. серія психологічна. 2012. Вип. 2 (2). С. 415–423.

2. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: підруч. 3-тє вид., випр. і доп. К. : Каравела, 2011. 360 с.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

К.Д. Радівончик

студентка, 2-й рік навчання,

спеціальність 035 «Філологія. Прикладна лінгвістика»,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ПЕРСПЕКТИВА ВИКЛАДАННЯ ДВОХ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗА ДОПОМОГОЮ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Іноземна мова – відіграє велику роль у сучасному житті, допомагає майбутнім робітникам працевлаштуватись та знайти контакт з більшою кількістю людей, отримувати вищу заробітну

плату. Якщо людина знає не одну іноземну мову, а хоча б дві або три – це надасть їй перевагу серед інших. Зараз активно починають використовувати різні методи викладання, такі як: workshop, презентації по різноманітним темам, peer-teaching та багато іншого. Розглянемо окремо кожен вид викладання та оцінимо його недоліки та переваги. Якщо обговорювати workshops, то можна зазначити, що:

- вони допомагають вдосконалити свої навички розмовної іноземної мови;

- навчають впевненості та сміливості;

- допомагають регулювати процес навчання самому, за допомогою різноманітних тестів та інтерактивних ігор, проведення занять стає більш цікавішим для усіх студентів;

- студенти дізнаються набагато більше фактів та краще засвоюють матеріал у відмінності від звичайної лекції або практичного заняття, ширше дивляться на тему, яка опрацьовується на занятті.

Насправді, можна назвати ще безліч переваг для workshop, але треба тільки спробувати і ви самі зрозумієте, що це може перевернути ваше життя на кращу сторону, удосконалити в кілька разів сучасне викладання. Workshop поширюється по всьому світу, та дає можливість запам'ятовувати краще дві, три іноземні мови студентам, які вчаться на факультеті перекладачів, прикладної лінгвістики та інших. Насамперед – це групові заняття, де постійно заохочуються всі присутні та дискутують над тим, чи іншим питанням теми. Щодо презентацій можна відмітити те, що вони зросли на новий рівень за останні роки, покращилась їх інформативність та якість за допомогою новітніх технологій. Але, презентації відходять на задній план, коли ми говоримо про сучасні методи викладання, такі як peer-teaching, де кожен студент може відчувати на собі роль викладача та зрозуміти, що він відіграє важливу роль у навчальному процесі. Багато викладачів та студентів використовують переважно презентації, але щоб зробити їх більш інформативними треба пам'ятати, що:

- на слайдах має бути мінімум тексту;

- треба приділяти увагу не тільки тексту, але й яскравим прикладам або ж картинкам;

– потрібно робити мінімум слайдів та не вписувати туди те, що не зацікавить вас самого.

Для поглибленого вивчення двох або трьох іноземних мов потрібно пам'ятати, що без інтерактивних занять та насамперед власного бажання не можливо застосувати матеріал на практиці певним чином. Розглянемо такий аспект викладання, як реєр-teaching. Його переваги: можна відчувати себе лідером; краще застосовуються знання на практиці; комунікація з цілою групою студентів.

Насправді, потрібно лише розуміти, що буде краще саме для вас, робити акцент на те, в чому ви відчуваєте себе слабшими. Головне – постійно самовдосконалюватись, привертати увагу до новітнього навчання, яке зробить великий внесок у майбутнє.

Науковий керівник: О.Б. Тарнопольський, д-р пед. наук, проф.

Г.І. Самочорна

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,*

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ДО ПРОБЛЕМИ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Важливою умовою, що сприяє ефективності процесу підготовки майбутніх педагогів до професійно-педагогічної комунікації є наявність у студентів розвинених комунікативних умінь. Відомо, що кінцевою метою педагогічного процесу, його завершенням у професійному навчанні є формування умінь. Формування будь-яких умінь здійснюється з метою оволодіння новими знаннями. Але важливим є не стільки знання самі по собі, скільки можливість використовувати їх, оперуючи при розв'язанні теоретичних чи практичних завдань. Уміння, залишаючись феноменом особистості, відносяться до продуктивної діяльності, формуються й розвиваються в ній. Дидактика умінь, їх єдність і розвиток є одним із істотних аспектів багатогранного процесу включення особистості в практику.

Провідними ознаками уміння дослідники виокремлюють: високий рівень усвідомленості, самостійність у вирішенні завдань, які виникають у процесі виконання певного виду діяльності.

Щодо важливості розвитку в студентів комунікативних умінь, то аналіз літератури показав, що не має чітко визначеного поняття «комунікативні уміння». Вважаємо, що комунікативні вміння є одним із різновидів професійних умінь педагога. Спираючись на погляди Н. Волкової, В. Кан-Калика, А. Мудрика та ін. констатуємо, що педагогічну комунікацію вчителя або викладача ЗВО забезпечує система комунікативних умінь.

Комунікативні вміння – комплекс комунікативних дій, заснованих на ґрунтовній теоретичній й практичній підготовленості, що дозволяє творчо використовувати комунікативні знання та навички для відбиття й перетворення дійсності. Професійно-педагогічна комунікація неможлива без вільного володіння необхідним запасом комунікативних умінь, які О. Назарова визначає як уміння спілкуватися, слухати, знаходити контакт, творчо діяти у варіативно-мінливих умовах різноманітних педагогічних ситуацій.

Теоретичне осмислення проблеми дало можливість підійти до розуміння *комунікативних умінь як інтегративної властивості особистості*, яка набута на основі раніше засвоєних знань, навичок і виявляється у здатності виконувати комунікативну діяльність.

Проблема необхідності формування й класифікації комунікативних умінь майбутнього вчителя була предметом дослідження багатьох науковців: О. Леонтєва, В. Кан-Калика, А. Мудрика, В. Каплинського, Л. Савенкової, В. Пасинок та ін.

Так, О. Леонтєв, вважає, що до професійних комунікативних умінь потрібно включати: мовленнєве спілкування; орієнтування у співрозмовникові, тобто моделювання його комунікативно важливих особливостей особистості; орієнтування в умовах комунікативного завдання (правильно вибрати зміст спілкування, знайти адекватні засоби для передачі цього змісту, спланувати своє мовлення, забезпечити зворотний зв'язок); самоподачу (самопрезентацію), мотивами якої виступають самоутвердження та професійна необхідність, володіння невербальними засобами спілкування; установлення контакту [5; 6].

В. Кан-Калик [4] підкреслює, що для реалізації цілісного педагогічного процесу необхідно: вміння педагога спілкуватись на людях; уміння цілеспрямовано організовувати спілкування й управляти ним; уміння швидко, оперативно та правильно орієнтуватися в умовах спілкування, що змінюються; правильно планувати та здійснювати систему комунікації, зокрема, її важливу ланку – мовленнєвий вплив; швидко й точно знаходити адекватні змісту акту спілкування комунікативні засоби, які одночасно відповідають творчій індивідуальності педагога та ситуації спілкування, а також індивідуальним особливостям вихованця; вміння постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні. Він підкреслює, що вказані групи комунікативних умінь до свого складу включають також інші вміння, а саме: встановлення психологічного контакту, завоювання ініціативи та організацію «притосувань»; сприймання й розуміння людини людиною; використання жестів [4, с. 55].

Вважаємо, що комунікативні вміння є важливим видом професійних умінь викладача. На підставі аналізу наукових праць Н. Волкової [1; 2; 3], В. Кан-Калика [4], С. Макаренка [7] вважаємо, що провідними елементами системи комунікативних умінь можна вважати: мовленнєве вербальне спілкування; володіння немовленнєвими (невербальними) засобами, професійно-педагогічною увагою, соціальною перцепцією; орієнтування в ситуації спілкування; створення творчого самопочуття; встановлення і підтримування зворотного зв'язку у спілкуванні; самопрезентація; використання «притосувань»; завоювання ініціативи; побудову та реалізацію плану спілкування; володіння педагогічним контактом.

Щодо розвитку комунікативних умінь, то даному питанню приділяла увагу значна когорта дослідників, які презентували власні підходи досить різноаспектно. Розвиток комунікативних умінь визначаємо як об'єктивний процес, що ґрунтується на закономірностях: обумовленість потребами соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування освіти в Українській державі; органічне входження в систему загально-педагогічної підготовки педагога; відповідність змісту, форм і методів підготовки сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки і педагогічної практики; обумовленість специфікою процесу

комунікації й підготовки до педагогічної комунікації; залежність від рівня розвитку комунікативних умінь у майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Волкова Н.П. К вопросу о сущности педагогической коммуникации. Вісник Дніпропетровського університету. Вип. 7. Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2001. С.131–137.

2. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації : навч. посіб. РВВ ДНУ. 2002. 92 с.

3. Волкова Н.П. Инновационные методы обучения педагогической коммуникации. Сучасні проблеми науки і освіти : матер. 4-ої Міжнар. міждисц. наук.-практ. конф. (1–10 травня 2003р., м. Ялта). Харків : Українська Асоціація «Жінки в науці та освіті», Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. 2003. С. 166.

4. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М. : Просвещение, 1987. 190 с.

5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М. : Знание, 1999. 44 с.

6. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту. ТГУ, 1999. 218 с.

7. Макаренко С.С. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук; спец. : 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2001. 18 с.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

С.В. Стеблюк

кандидат педагогічних наук,

Мукачівський кооперативний торговельно-економічний коледж

ОРГАНІЗАЦІЯ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ОСНОВІ МОДЕЛЮВАННЯ ТА БІЗНЕС-ПРОЕКТУВАННЯ

Модернізація професійної освіти вимагає оновлення змісту підготовки фахівців з урахуванням вимог сучасного ринку, європейського досвіду. Україна, як і багато інших країн світу,

переходить від усталеної адаптивної моделі вищої освіти, яка була притаманна індустріальному та постіндустріальному суспільстві, до якісно нової моделі вищої освіти, яка характерна для інформаційного суспільства, суспільства знань. Мета нової моделі полягає у тому, щоб підготувати фахівців з вищою освітою, які б не тільки оволоділи фундаментальними науковими знаннями, навичками та уміннями, але й сформувалися як особистості, які здатні відчувати нові ідеї, сприймати їх, мають чутливість до новацій, оволоділи інноваційними технологіями, вміннями проектувати, моделювати власну діяльність [1, с. 4]. Провідним підходом в навчальному середовищі стає компетентнісний, що передбачає засвоєння як теоретичних знань, так й уміння комплексного використання їх для вирішення конкретних професійно-орієнтованих завдань.

Стандартом вищої освіти України спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» визначено перелік компетентностей, якими повинні володіти майбутні фахівці означеної спеціальності – інтегральна, загальні, спеціальні. Серед спеціальних: критичне осмислення теоретичних засад підприємницької, торговельної та біржової діяльності; здатність обирати та використовувати відповідні методи, інструментарій для обґрунтування рішень щодо створення, функціонування підприємницьких, торговельних і біржових структур; здатність до бізнес-планування, оцінювання кон'юнктури ринків і результатів діяльності у сфері підприємництва, торгівлі та біржової практики з урахуванням ризиків тощо [2]. У рамках авторського педагогічного дослідження сформульовано підприємницьку, економічну, загальнокультурну складові професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності. Сформувати сучасну креативну особистість, на наш погляд, можливо за умови удосконалення традиційної технології навчання у поєднанні з інноваційною, як-от: проектною, створення ситуацій успіху, моделювання ситуацій тощо.

Вважаємо, що одним із дієвих підходів формування професійної компетентності студентів в умовах ступеневої освіти є професійно-орієнтований, що зумовлює вияв професіоналізму у майбутнього фахівця, формування інтегративного типу пізнання. Ефективним видом діяльності на практичних заняттях є

квазіпрофесійна, яка включає комплекс форм та інноваційних методів, що дозволяють змоделювати зміст та сформувані цілісне розуміння майбутньої професійної справи. Бізнес-проекткування передбачає комплексне розв'язання проблемних ситуацій, що виникають у підприємницькій, торговельній діяльності та потребує від здобувачів освіти пошукових зусиль, спрямованих на створення та розробку проектів, аналіз результатів. Практично-орієнтовані проекти, до прикладу, мали місце у процесі вивчення теми «Визначення розміру торговельної надбавки та розрахунок роздрібною ціни» (дисципліна «Економіка торговельного підприємства»). План роботи був таким: вивчення законодавчих актів щодо цінової політики; з'ясування методів встановлення цін на основі спостереження за діяльністю трьох торговельних підприємств; порівняння цінової політики підприємств на конкретний асортимент товару; формулювання висновків і пропозиції щодо удосконалення цінової стратегії на підприємствах – об'єктах дослідження.

Як показує дослідження, така діяльність розвивала дослідницькі уміння, навички командної роботи, формувала складові професійної компетентності, повною мірою забезпечувала професійно-орієнтований підхід. Більшість проектів супроводжувалося застосуванням комп'ютерних технологій навчання.

У процесі педагогічної діяльності застосовувалося два види моделювань: на основі словесної інформації та на основі розрахункової ситуації. Наведемо зразок моделювання першого типу. Під підприємництвом розуміють самостійну, ініціативну, на власний ризик діяльність по виробництву та реалізації продукції, надання послуг з метою одержання прибутку та задоволення потреб суспільства. Серед ознак підприємництва: відповідальність за прийняття рішень, ініціативність, інноваційність, креативність, прагнення до збільшення прибутків тощо. Знання з яких дисциплін необхідні для здійснення підприємницької діяльності в сучасних реаліях?

Моделювалися ситуації, що виникають при переміщенні товарів через митний кордон України та під час зберігання під митним контролем, формувалися навички застосування відомчих класифікаторів та умовних інформаційних блоків під час аналізу відомостей, внесених до митної декларації;

здійснювалося заповнення їх у різних митних режимах (експорт, імпорт, тимчасове вивезення, митний склад).

Як підтверджує дослідження, моделювання ситуацій створює квазіпрофесійне середовище, забезпечує комплексно-синтезовану модель інтеграції, дозволяє сформувати складові професійної компетентності майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності.

Список використаних джерел

1. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів: монографія. За ред. С.С. Вітвицької. Житомир: Вид. О.О. Євенок, 2019. 304 с.

2. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня галузі знань 07 «Управління та адміністрування», спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність». Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.11.2018 р. № 1243. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/627/62794/5bf6bdf6cd541764411767.pdf>

С.Д. Сторожук

*старший викладач кафедри прикладної лінгвістики
та методики навчання іноземних мов,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПИСЬМІ

Реалізація комунікативного підходу до навчання англomовного писемного мовлення передбачає визначення таких критеріїв оцінювання, за результатами яких можна було б виявити реальний рівень сформованості комунікативної компетентності у даному виді мовленнєвої діяльності. У зв'язку з цим виникає проблема відносності критеріїв оцінювання писемного мовлення та показників сформованості комунікативної компетентності у письмі.

Головним критерієм оцінювання письмових робіт студентів є для нас критерій рівня відповідності цих робіт вимогам ([2] і

міжнародних іспитів) до мінімального рівня очікуваного нами розвитку іншомовної / англomовної комунікативної компетентності в письмі студентів на тому чи іншому етапі навчання.

Але письмо, будучи продуктивним видом мовленнєвої діяльності, може оцінюватися тільки якісно, а не кількісно, тобто багато дослідників вважають, що оцінка завжди буде суб'єктивною [5; 6]. Зниження рівня суб'єктивності в цьому випадку може бути досягнуто лише двома шляхами:

1. Оцінювання має проводитися на основі набору чітких критеріїв, кожний з яких відображає важливий якісний параметр письма, що робить його адекватним, причому оцінювання за кожним з таких параметрів має здійснюватися на основі чітко визначеної шкали балів [4; 5; 6].

2. Оцінювання має здійснюватися не одним, а двома «оцінювачима» («незалежними експертами», «компетентними суддями»), які ніколи раніше не працювали з групою учнів або студентів, що підлягає оцінюванню. Вони оцінюють письмо тих, хто навчається, повністю незалежно один від одного за наданим набором критеріїв та шкалою балів. Потім їх оцінки або підсумовуються та діляться на два, або вони обговорюють свої оцінки і зводять їх до єдиної середньої.

З точки зору зниження рівня суб'єктивності, оцінка лише за одним головним критерієм вважається нами недостатньою. Нами були запропоновані ще шість критеріїв, за кожним з яких максимально високою оцінкою були 10 балів. Шість критеріїв, про які йдеться є уточнюючими, тобто такими, які дають можливість детальніше обґрунтувати оцінку за першим та головним критерієм, виходячи з того, що основними параметрами будь-якої комунікації є: *accuracy* (мовна точність та правильність), *fluency* (побіжність, а у випадку письма – достатньо вільне, не занадто утруднене здійснення англomовного письма) та *effectiveness* (досягнення бажаних результатів комунікації) – за Н. Брігером [4, с. 4–5]).

До уточнюючих критеріїв належать:

1. Відповідність есе заданій темі (з точки зору змісту, повноти розкриття теми – при тому, що тема є доступною для розкриття студентами виучуваною мовою на конкретному етапі розвитку їх іншомовної мовленнєвої діяльності в письмі).

2. Відповідність формату, композиції, логіці викладення та стилю, характерним для англомовного академічного есе (з точки зору існуючих соціокультурних вимог – знов таки, з урахуванням очікуваного на конкретному етапі рівня розвитку англомовної комунікативної компетентності студентів у письмі).

3. Граматична, лексична, синтаксична та орфографічна правильність написаного (з тим же самим застереженням, що стосувалася перших двох критеріїв – пункти 1 та 2 вище – та двох наступних критеріїв – пункти 4 і 5 нижче).

4. Логічна зв'язність написаного, в тому числі її прояв через спеціальні мовні засоби.

5. Різноманітність граматичних та лексичних засобів, які використовувалися студентом у письмі.

6. Обсяг написаного.

Слід зауважити, що, на відміну від головного критерію, перелічені вище шість уточнюючих критеріїв були вперше розроблені О. Тарнопольським [3] та практично удосконалені у дослідженні А. Виселко [1].

В цілому, узагальнюючи аналіз критеріїв оцінювання рівня сформованості писемної комунікативної компетентності майбутніх викладачів англійської мови, можна зауважити, що оцінювання слід проводити за сьома критеріями – одним головним та шістьма уточнюючими.

Список використаних джерел

1. Виселко А.Д. Формування англомовної компетентності майбутніх економістів-міжнародників в продуктивних видах мовленнєвої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук; спец.: 13.00.02. Київ, 2015. 22 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. К. : Ленвіт, 2003. 273 с.

3. Тарнопольський О.Б., Кожушко С.П., Рудакова М.В. Writing Academically (Писати академічно): посіб. [для навч. академіч. письма англ. мов. студ. вищ. мов. навч. закл.]. К. : Фірма «ІНКОС», 2006. 228 с.

4. Brieger N. Teaching Business English handbook. York, York Associates, 1997. 192 p.

5. Cohen A.D. Assessing language ability in the classroom. Boston (MA), Heinle & Heinle Publishers, 1994. 394 p.

6. Ingram D.E. Assessing proficiency: An overview on some aspects of testing. Modeling and assessing second language acquisition. San Diego (CA), College-Hill Press, 1985. pp. 215–276.

О.А. Тимошенко

*кандидат технічних наук,
доцент кафедри екології та
охорони навколишнього середовища,
ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва
та архітектури», м. Дніпро*

К.В. Скрябіна

*асистентка кафедри пропедевтики дитячих хвороб,
ДЗ «Дніпропетровська медична академія
МОЗ України»*

ЩОДО ПИТАННЯ МОТИВАЦІЇ ВИБОРУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ НАВЧАННЯ ТА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема вибору професії та закладу вищої освіти є однією з найбільш важливих для окремої молодої людини та основою її самоствердження в суспільстві: до якої соціальної групи належати, яких цілей досягати. Вчені-соціологи підраховали, що приблизно 40% молоді через незнання правил вибору професії, відсутності досвіду в професійній діяльності обирають професію, яка не відповідає їх інтересам, схильностям, внутрішнім переконанням [5]. Це викликає розчарування, навіть психологічні розлади. Великим є й економічний збиток для країни. Щорічно держава втрачає мільярди гривень, оскільки більш третини випускників шкіл поступають навчатись та працювати за спеціальностями, які не відповідають їх індивідуальним запитам та потребам суспільства. Тому дуже важливим є дослідження мотивів вибору спеціальності, за якою молода людина планує навчатися у ЗВО.

Погляди на сутність мотиву у психологів суттєво розходяться. Але всі вони збігаються в одному: за мотив приймається якийсь один конкретний психологічний феномен (но різний у різних авторів) [4]. В основному психологи групуються навколо наступних точок зору на мотив як на: побудження, потребу, ціль, намір, властивості особистості, становище.

Ще з минулого сторіччя мотив багатьма психологами трактовався як рухома сила, як спонування. В якості мотиву приймали будь-яку причину, яка викликає спонування. Мотивами стали стимули, а «спонукач» та «спонування» стали синонімами. При цьому біологи, фізіологи та психологи-біхевіористи за мотив приймали зовнішній стимул [2].

Г. Олпорт справедливо відмічає, що в якості об'єктів, що спонукають діяльність людини, можуть виступати й відсутні об'єкти [3]. Таким чином, спонукачів (детермінант) поведінки може бути багато, та вони можуть бути як зовнішніми, так і внутрішніми (наприклад, біль). Однак не всі вони можуть бути віднесені до мотивів. Виникає питання: що може служити критерієм різниці мотиваційних та немотиваційних детермінант, які причини можна розрізнати як мотиваційне спонування, а які – ні?

У західній психології поширеним рішенням цього питання є розрізнення способу (яким чином) та причини (чому) поведінки: до мотивації відносять тільки причини. При цьому вважається, що мотивація відповідає за стратегічну спрямованість поведінки на ціль; тоді як спосіб поведінки, його тактична реалізація визначаються не причиною, а досвідом та навчанням.

Більшість вітчизняних та закордонних психологів вважають, що мотив – це не будь-яке спонування, що виникає в організмі людини (в якості стану), а внутрішнє спонування, що усвідомлюється, відображає готовність людини до дії або вчинку. Таким чином, стимул викликає (спонукає) дію або вчинок не прямо, а опосередковано, за рахунок мотиву: спонукальником мотиву є стимул, а спонукальником дії або вчинку – внутрішнє усвідомлювальне спонування, яке приймається багатьма психологами як мотив.

В цілях виявлення мотивів навчання студентів у закладах вищої освіти серед учнів ДЗ «Дніпропетровська медична академія

МОЗ України» та ДВНЗ «Придніпровська державна академія будівництва та архітектури» (технічні спеціальності) виконано опитування за авторською анкетною. Одним з критеріїв оцінювання була відповідь на питання «Що стало причиною вибору спеціальності?». Всього опитано 200 студентів (1 курс – 45 люд., 2 курс – 45 люд., 3 курс – 50 люд., 4 курс – 30 люд., 5 курс – 30 люд.).

В анкеті запропоновані наступні варіанти відповідей на обране запитання, а саме:

- особисте бажання студента (інтерес);
- затребуваність професії в суспільстві (престижність);
- порада або думка батьків, родичів, друзів;
- можливість мати бюджетне місце;
- за компанію з друзями;
- за «приколом»;
- інше (особистий варіант – що саме).

Підсумкові результати проведеного анкетування наведені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати анкетування студентів за критерієм
«Причина вибору спеціальності»**

Варіанти відповідей студентів	Студенти ДЗ ДМ МОЗУ (частка відповідей, %)	Студенти ДВНЗ ПДАБА (частка відповідей, %)
Особисте бажання студента (інтерес)	58,9	39,1
Затребуваність професії в суспільстві (престижність)	15,5	17,4
Порада або думка батьків, родичів, друзів	10,9	21,8
Можливість мати бюджетне місце	8,7	17,4
За компанію з друзями	3,2	0
За «приколом»	2,0	0
Інше (за результатами ЗНО)	0,8	4,3

Як бачимо, в нашому дослідженні-опитуванні домінуючою причиною вибору спеціальності (незалежно від того, стосується

це студентів медичного або будівельного профілів підготовки, першокурсників або студентів старших курсів) є *особисте бажання студента або інтерес до обраної спеціальності*. Що стосується другої причини, за якою вибирають майбутню професію студенти-медики та студенти-будівельники, то вона відрізняється: затребуваність професії в суспільстві та порада близьких людей відповідно. Таке ж саме можна константувати відносно інших п'яти критеріїв вибору студентів.

Навчальна мотивація є системною та характеризується спрямованістю, стійкістю, динамічністю. Під час аналізу мотивації виникає складна задача визначення не тільки домінуючого мотиву, але й обліку всієї структури мотиваційної сфери людини. Так, А. Маркова підкреслює ієрархічність її побудови [1]. До неї входять потреба в навчанні, сенс навчання, мотив навчання, ціль, емоції, відношення та інтерес. Стосовно інтересу, він розглядається як один із компонентів навчальної мотивації. Необхідно звернути увагу на те, що в побутовому та професійному педагогічному спілкуванні термін «інтерес» часто використовується як синонім навчальної мотивації. В теорії навчання саме інтерес був першим об'єктом вивчення в області мотивації.

Список використаних джерел

1. Давыденко Т.М., Шафоростова Е.Н. Профессионализм и профессиональные компетенции преподавателя в теории педагогики. Вестник ВГУ. Серия «Проблемы высшего образования». 2016. № 1. С. 46–50.

2. М'ясоїд П.А. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 487 с.

3. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. Москва : Смысл, 2002. 63 с. URL: https://bookz.ru/authors/gordon-olport/stanovle_530/1-stanovle_530.html (дата звернення: 02.02.2020).

4. Пальм Г.А. Загальна психологія : навч. посіб. Дніпропетровськ : вид-во ДУЕП, 2008. 256 с.

5. Тимошкина М.В., Наумова М.В. Мотивы выбора ВУЗа и профессии современной молодежью. Вестник Югорского государственного университета. 2016. Вып. 1 (40). С. 12–17.

Науковий керівник: В.О. Бикова, канд. пед. наук, доц.

С.В. Трефилова
студентка, 3-й год обучения,
специальность 053 «Психология»,
Университет имени Альфреда Нобеля, г. Днепро

АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ДИАГНОСТИКИ МОЛОДЕЖИ (18–22 ГОДА) ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ

Проблема исследования лидерских качеств среди молодежи является актуальной на сегодняшний день, так как большая часть представителей этой социальной группы являются студентами. Лидерство занимает значимую позицию в сфере образования и процессе обучения. Особую роль оно занимает именно в ключе высшей школы, так как система образования направлена на подготовку квалифицированных кадров. Задачей студентов является развитие профессиональных и социальных навыков, чтобы в скором времени стать конкурентоспособными на рынке труда и способствовать личному карьерному росту. Даже во время учебного процесса проявление лидерских качеств может увеличить уровень продуктивности образовательной деятельности. Поэтому важный момент – вовремя выявить эти качества, если они имеются, и, соответственно, развить их.

Для исследования была выбрана «Методика выявления лидерских качеств среди молодежи (18-22 года)», авторами которой являются С. Трефилова, А. Рукавичка, Д. Салогуб, У. Рудь, А. Козлов, студенты 3-его курса Университета имени Альфреда Нобеля. Было опрошено 40 студентов возрастом от 18 до 22 лет. Полученные сырые баллы были переведены в стэны, нормативные показатели которых рассчитались по правилу «стандартной 10-ки».

Результаты проведенной методики можно наблюдать в Таблице 1.

Таблица 1

Процентное соотношение испытуемых по набранным стэнам

Стэны	Процент испытуемых
1–2	5%
3–4	25%
5–6	35%
7–8	17,5%
9–10	17,5%

Согласно данным 35% испытуемых имеют показатели, которые входят в норму по имеющейся выборке. Люди, которые относятся к данной категории хорошо владеют инструментами влияния на окружающих. Возможно, они хорошие ораторы, люди к ним прислушиваются. Они могут использовать свои способности для достижения собственных целей. Но также и сдерживать их, держа над собой контроль.

17,5% респондентов профессионально владеет лидерскими качествами. Они хорошо развиты и возможно очень часто используются в повседневной жизни.

Еще 17,5% опрошенных – это небольшая категория людей, которые являются потенциальными лидерами и в любой момент готовы себя проявить.

25% студентов могут проявлять свои лидерские качества, но возможно они просто не нуждаются в их постоянном использовании. Присутствуют шансы улучшить свои умения, но им стоит проявить настойчивость и усердие.

И всего у 5% испытуемых слабо развиты лидерские качества, возможно этому причиной является сдержанность, спокойствие. Но также проявлению способностей могут препятствовать закомплексованность, мнительность или какие-либо патологии.

Из всего вышесказанного следует сделать следующий вывод: опираясь на процентное соотношение, самый высокий показатель присутствует у респондентов, имеющих развитые в определенной степени лидерские качества. Они могут использовать свои навыки в любой учебной или трудовой деятельности, достигая поставленных целей. Эти люди не акцентируют на этом свое внимание, но в любой нужный момент могут этим воспользоваться. На втором месте по величине набранных баллов стоят представители группы, набравшие 3–4 стэна. Они редко пользуются своими лидерскими качествами, ведь не склонны к тому, чтобы вести за собой. Далее одинаковое процентное соотношение имеют студенты, которые набрали 7–8 и 9–10 стэнов. Они превосходные лидеры, всегда готовы взять инициативу в свои руки. И меньше всего испытуемых набрало 1–2 стэна, что свидетельствует о их предпочтении быть ведомыми, чем ведущими. Развивая свои лидерские качества и работая над собой, можно достичь высот в любой профессиональной

деятельности. Данная методика может быть использована во время учебного процесса, ради того, чтобы выявить потенциальных лидеров, развить социальные взаимоотношения в группе и повысить уровень эффективности деятельности.

Научный руководитель: О.В. Лебедь, д-р пед. наук, доц.

І.М. Феднова

*аспірантка, 2-й рік навчання,
кафедра педагогіки та психології,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ЗМІСТ ПРОСВІТНИЦЬКО-КОНСУЛЬТАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДО

Дієвість просвітницько-консультативної діяльності, організованої у закладах дошкільної освіти цілком залежить від детального вибору її змісту. Науковці зосереджують увагу на тому, що у ЗДО має бути створене здоров'язбережувальне середовище, однією із технологій якого має стати технологія валеологічного просвітництва батьків, що включає інформування за допомогою різних засобів, нетрадиційні, зокрема інтерактивні форми роботи з батьками, майстер-класи, тренінги тощо. Так, батьки мають отримувати інформацію в активній формі про сучасні методи збереження здоров'я, зокрема фізичного (стретчинг, пластик-шоу, дихальна та звукова гімнастики); емоційно-психологічного (релаксація, пальчикова гімнастика, йога), розумового (гімнастика розуму).

Ще однією функцією ЗДО, пов'язаною із консультативною діяльністю є організація консультативних центрів для родин, діти яких не відвідують дитячий садок. Основними завданнями таких центрів є створення умов для проведення освітньо-виховної роботи з дітьми відповідно до вимог програми «Малютко», Базового компонента дошкільної освіти в Україні; надання батькам якісної консультативної допомоги з боку кваліфікованих педагогів-фахівців; розробка та втілення в життя інноваційного змісту, форм і методик навчально-виховного процесу з дітьми, які

не відвідують ДНЗ із різних причин (діти раннього віку; малозабезпечені; діти-інваліди; з високим рівнем доходів тощо).

Пріоритетним напрямом діяльності консультативного центру є створення освітянської служби сервісу. Її основним завданням є розробка спеціальних програм та їх методичного забезпечення для окремих категорій батьків, діти яких не відвідують ДНЗ.

На сучасному етапі розвитку освітніх реформ, зокрема запровадження системи «Нової української школи», особливістю просвітницько-консультативної діяльності ЗДО стала реалізація інформування батьків дітей старшого дошкільного віку про основні стандарти готовності дитини до школи, що зокрема відображені у чинній комплексній програмі розвитку особистості дитини «Впевнений старт». Головними конструктами програмних завдань з урахуванням вимог сьогодення є збалансування напрямів розвитку особистості дитини для збереження її цілісності; створення фундаменту успішності дитини через її діяльну самореалізацію в умовах нової соціальної ситуації розвитку; забезпечення сучасної та зручної системи методичного сервісу для педагогів і батьків.

Інформаційно-просвітницький та практичний напрями покладені в основу організації методичної роботи ЗДО щодо забезпечення наступності дошкільної і початкової освіти. При цьому інформаційно-просвітницький аспект взаємодії ЗДО та початкової школи має бути спрямованим як на педагогів, так і на батьків. В Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти визначено суть просвітницької роботи з батьками у межах зазначеного аспекту діяльності ЗДО:

- анкетування з питань особистісного зростання дітей, рівня досягнення дошкільної зрілості для надання консультативної допомоги;

- ознайомлення з психологічними закономірностями розвитку дитини старшого дошкільного та молодшого шкільного віку;

- проведення Днів відкритих дверей у закладах загальної середньої освіти;

- проведення Інтернет-консультацій, вебінарів, форумів для батьків;

– організацію роботи «педагогічної вітальні» з питань створення психологічно комфортних умов для сприйняття дитиною нової соціальної ролі школяра; батьківських клубів.

Отже, просвітницько-консультативна діяльність ЗДО, організована для батьків, за змістом має виходити за межі програм розвитку дитини дошкільного віку, водночас мають бути враховані аспекти потреб родини у підготовці дитини до нового етапу її дорослішання.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

Л.О. Хабло

*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,*

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПЕДАГОГІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Однією з центральних проблем психологічної галузі в останні роки стала зростання у фахівців психоемоційних станів. Це негативно впливає на здоров'я та працездатність людини, що приводить до багатьох наслідків, таких як економічний стан країни та життєдіяльність. Тому вчені постійно вивчають психоемоційні стани людини, методи їх профілактики. Так постійно напружений психоемоційний стан є однією з причин формування професійного вигорання. Проблема професійного вигорання вивчається давно, але і досі потребує переосмислення деяких аспектів, що впливають на формування вигорання.

Так, у 1974 р. Г. Фрейденберг, вперше заявив про таке явище, як професійне виснаження. Надалі, фахівець в галузі соціальної психології К. Маслач ввела в науковий обіг термін «вигорання», під яким вона розуміла синдром фізичного та емоційного виснаження, включаючи розвиток негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи, втрату розуміння і співчуття по відношенню до клієнтів або пацієнтів. Спочатку Г. Фрейденберг відніс до цієї групи фахівців, що працюють в кризових центрах і психіатричних

клініках, пізніше додав фахівців інших професій, які передбачають постійне, тісне спілкування.

Синдром професійного, далі емоційного вигорання являє собою процес поступової втрати емоційної, когнітивної та фізичної енергії, що виявляється в симптомах емоційного, розумового виснаження, фізичного стомлення, особистої відстороненості та зниження задоволення виконанням роботи.

Синдром емоційного вигорання включає три стадії, кожна з яких складається з таких симптомів:

1) стадія «напруги»: незадоволеність собою, «загнаність в клітку», переживання психотравмуючих ситуацій, тривожність і депресія;

2) стадія «резистенції»: неадекватне, виборче емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація, розширення сфери економії емоцій, редукція професійних обов'язків;

3) стадія «виснаження»: емоційний дефіцит, емоційна відстороненість, особистісна відстороненість, психосоматичні і психовегетативні порушення. При синдромі «вигорання» знижується рівень самооцінки, з'являється негативне ставлення до своєї професії, свідоме обмеження своїх можливостей. Вигорання розвивається у тих, хто за родом своєї діяльності повинен багато спілкуватися з іншими людьми. Встановлено, що особливо часто даний синдром розвивається у фахівців «допомагаючих» професій, до яких відносяться викладачі.

Соціально-демографічні дослідження показують, що праця педагога відноситься до числа найбільш напружених в емоційному плані видів праці: за ступенем напруженості навантаження педагога в середньому більше, ніж у менеджерів і банкірів, генеральних директорів і соціальних робітників, тих, хто безпосередньо працює з людьми.

Спираючись на те, що вчені проводили дослідження педагогів вищої школи, де зазначено, що здоров'я педагогів обумовлено багатьма соціальними, економічними, житлово-побутовими чинниками. Чимала роль тут, звичайно, і психічної напруги, що супроводжує професійні будні педагога вищої школи. Педагогічна діяльність висуває особливі вимоги до сили нервової системи, врівноваженості нервових процесів. Високі вимоги до нервової системи обумовлені тим, що педагогу необхідно: мати велику працездатність, витримувати дії сильних

подразників і вміти концентрувати свою увагу, бути завжди активним, бадьорим, зберігати протягом усього робочого часу високий загальний і емоційний тонус, бути здатним швидко відновлювати сили.

Педагоги вищої школи в роботі з дорослими студентами мають особливе ставлення до емоційних переживань, когнітивних процесів, власної поведінки, відносин, спілкування, саморегуляції. Дослідження дозволяє стверджувати, що у викладачів вищої школи можуть проявлятися такі руйнівні симптоми, як агресивні і занепадницькі почуття, переживання провини і залежності, психосоматичні нездужання, переживання, безсоння, негативне ставлення до роботи та інше. Не дивно, що, з метою економії своїх енергоресурсів, багато педагогів вдаються до різних механізмів психологічного захисту.

Так спеціалісти А. Бакіров, В. Бойко, Е. Гозилек презентують вірний шлях у досягненні педагогічної майстерності за рахунок механізмів саморегуляції, самопізнання, оскільки, тільки розуміючи себе і усвідомлюючи психічний зміст, можна будувати навчальний процес, спрямований на особистість студента. Важливим показником власних психічних проявів є емоційна сфера педагога, так як саме з її активності починається взаємодія з учнями. Спеціаліст, який потерпав від синдрому вигорання, нездатний вести ефективну професійну діяльність і підтримувати здорові відносини, як в родині, так і в робочому колективі.

У зв'язку з цим, одним із пріоритетних завдань психології, є дослідження та пошук способів профілактики і корекції емоційного вигорання серед працівників освітньої сфери з урахуванням специфіки їх професійної діяльності. На сьогоднішній день використовується цілий арсенал методів, що допомагають подолати педагогам синдром вигорання. Слід зазначити, що дослідники сходяться в одному: найкращий спосіб зниження рівня зазначеного синдрому – профілактика даного стану. Таким чином, профілактика професійного вигорання буде вести до збереження психічного і фізичного здоров'я педагогів, збільшувати ефективність їх професійної діяльності, й оздоровлювати їх в цілому.

Науковий керівник: Н.П. Волкова, д-р пед. наук, проф.

Г.С. Чупрова
*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м Дніпро*

ПІДХОДИ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕМПЕРАМЕНТУ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Коли ми говоримо про темперамент, то маємо на увазі багато психічних розходжень між людьми – розходження по глибині, інтенсивності, стійкості емоцій, емоційної вразливості, темпу, енергійності дій та інші динамічні, індивідуально-стійкі особливості психічного життя, поведження і діяльності. Проте темперамент і сьогодні залишається багато в чому спірною і невирішеною проблемою. Однак при всьому різноманітті підходів до проблеми, вчені і практики визнають, що темперамент – біологічний фундамент, на якому формується особистість як соціальна істота.

Довгий час у психології існувало два підходи до вивчення темпераменту, які використовуються і по сьогоднішній день: структурний і типологічний [1]. У рамках першого підходу темперамент описується набором певних ознак, рис, характеристик; з погляду другого – вважається, що існує ряд типів темпераменту. Підходи не мають єдиної думки, що свідчить про відсутність універсальної теорії темпераменту та ускладнює його діагностику на практиці.

Прихильність до структурного підходу відзначається у теорії В. Мерліна, вченнях школи Б. Теплова, уявленнях Л. Виготського та інших [2]. Результатом визначених вчень є виділення стійких властивостей людини за допомогою яких здійснюється діагностика темпераменту. Так, за теорією В. Мерліна на основі психодіагностичного спостереження можна виділяти основні параметри темпераменту, серед яких: емоційна збудливість; тривожність; імпульсивність; пластичність; резистентність та інші. Користуючись методологією вивчення властивостей нервової системи, котра належить школі Б. Теплова, досліджуються поєднання типологічних особливостей і властивостей нервової системи: лабільність, динамічність, сконцентрованість. Основними недоліками

структурного підходу є відсутність неспростовних доказів про кількість градацій параметра, за яким виділяють типи, та невизначеність кількісної оцінки меж типів за даним параметром.

У рамках типологічного підходу описуються: конституційні типології У. Шелдона та Е. Кречмера, підходи І. Павлова, К. Юнга, Г. Айзенка [5]. Конституційні типології мають припущення, що особливості будови тіла людини (тип статури) мають певний зв'язок з типом темпераменту.

Основними недоліками таких теорій є пояснення темпераменту лише біологічними чинниками і недооцінення ролі середовища та соціальних умов у формуванні психічних властивостей людини. Окрім того, ці теорії не враховують відмінностей темпераменту здорового і хворого організму. Підхід І. Павлова базується на зв'язку темпераменту із функціонуванням центральної нервової системи, яка описується ним трьома основними властивостями: силою, врівноваженістю, рухливістю. Залежно від співвідношення цих властивостей виділяються чотири типи вищої нервової діяльності і відповідні їм темпераменти: сангвінічний, флегматичний, холеричний, меланхолічний. Незважаючи на структурованість, класифікація приховує в собі певні протиріччя. Основним, на наш погляд, є відсутність єдиного підходу до виділення типів [3]. До того ж, зазначені поєднання типологічних особливостей проявів властивостей нервової системи зустрічаються не часто.

Підхід К. Юнга поділяє людей на типи за критеріями екстра-інтроверсії та розвиненості мислення, емоцій, відчуттів, інтуїції. За підходом Г. Айзенка типи темпераменту можна визначити за критеріями: екстраверсія – інтроверсія та стійкість (стабільність) – нейротизм. Представлені моделі також мають свої недоліки, серед яких неврахування інших характеристик, наприклад, збудливості та реактивності.

Теоретично обґрунтованою сучасною концепцією, на думку багатьох дослідників, є вчення про темперамент, яке розвиває школа В. Русалова. Згідно з ним, темперамент – психосоціобіологічна категорія, що формується під впливом загальної конституції під час певних дій, у яких людина бере участь з дитинства. Темперамент задається властивостями нервової системи і виражається в психологічному образі

людини, тому його можна визначати за мовною поведінкою людини. В. Русалов наполягає на тому, що взаємодії з предметним світом (суб'єкт-об'єктна) і світом соціальним (суб'єкт-суб'єктна) є різними за сенсом і змістом, у зв'язку з чим ці аспекти людської активності можуть мати і різні формально-динамічні характеристики. Темперамент не існує без діяльності, а формується в її процесі, в результаті генералізації її динамічних психологічних характеристик за рахунок тих індивідуально стійких біологічних компонентів, які в неї включені [4].

Таким чином, темперамент слід розглядати як сукупність таких психічних рис, ознак і властивостей людини, які виникли в результаті узагальнення динамічних, формальних характеристик та виступають як прояв психічних діяльностей під впливом стійких індивідуальних біологічних детермінант. Розвиток темпераменту відбувається на двох засадах: слідом за біологічним віковим розвитком і як результат зміни соціально організованих типів діяльності (гра, навчання, праця тощо), тобто в процесі виховання і тренування.

На закінчення слід підкреслити, що, будучи важливим компонентом індивідуальності людини, темперамент повинен стати предметом більш поглибленого теоретичного та експериментального вивчення в наш час.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г.Ю. Структура личности. СПб.: Ювента; М.: КСП+. 1999. 464 с.
2. Психология личности в трудах зарубежных психологов. Сост. в общая ред. Реана А.А. СПб.: Питер. 2000. 320 с.
3. Психология личности в трудах отечественных психологов. Сост. Куликов В.В. СПб.: Питер, 1999. 480 с.
4. Русалов В.М. О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека. Вопросы психологии. № 1. 1985. С. 19–32.
5. Юнг .Г. Архетип и символ. М. Ренессаяс, 1991. 304 .

Науковий керівник: В.О. Бикова, канд. пед. наук, доц.

А.О. Шаламай
*аспірантка кафедри західних і
східних мов та методики їх навчання,
Південноукраїнський педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса*

ВИЗНАЧЕННЯ НЕОБХІДНОГО КОМПЕТЕНТІСНОГО РІВНЯ МОВЛЕННЄВИХ ВМІНЬ ДЛЯ АНГЛОМОВНОГО ВИСТУПУ НА МІЖНАРОДНИХ МЕТОДИЧНИХ КОНФЕРЕНЦІЯХ

У сучасних вчителів англійської мови як іноземної постійно з'являються нові можливості для неперервного підвищення кваліфікації. Однією з його форм є участь у міжнародних методичних конференціях різноманітних організацій та установ: IATEFL, TESOL, Cambridge University Press та інших. Разом з тим, не всі викладачі бажають брати участь у таких заходах через невпевненість у рівні своїх мовленнєвих вмінь. Ця проблема вимагає вирішення через розвиток вмінь англомовної презентації методичної інформації серед магістрів-філологів ще під час їх навчання у ЗВО.

Наше попереднє дослідження виявило, що на сьогодні є певні роботи, присвячені англомовному презентаційному дискурсу взагалі, та УМК розроблені для навчання презентації як аспекту ділової англійської мови, але нема жодного посібника, який би навчав майбутніх вчителів вмінням англомовної презентації в їх професійній сфері. Також ми дійшли висновку, що оволодіння лише лінгвістичними та стилістичними особливостями англомовної презентації недостатньо для якісного виступу, запорукою якого ми вважаємо ще й певний компетентнісний рівень володіння іноземною мовою доповідача.

Метою цього дослідження є обґрунтування та визначення необхідного компетентнісного рівня презентатора для його успішного виступу на методичній конференції перед міжнародною аудиторією.

Матеріалом дослідження є програма міжнародної методичної конференції IATEFL Ukraine 2019 [3], загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [5] та дані дослідження Британської Ради з приводу рекомендацій

міністерств освіти різних країн щодо очікуваного компетентнісного рівня володіння англійською мовою серед певних соціальних категорій [4].

Аналізуючи англomовний презентаційний дискурс, ми виявили, що однією з найчастіших помилок спікерів є ігнорування різниці між презентацією, тобто монологом, метою якого є переконання аудиторії, та зачитуванням підготовленої промови. Ця різниця полягає у постійному спогляданні презентатора за реакцією його слухачів та спонтанній адаптації підготовленого мовлення під їх потреби. Без цих ситуативних змін презентація приречена бути незрозумілою, неактуальною та невдалою.

Наведемо приклади: (1) презентація доповідача, що володіє англійською на рівні носія, але не вміє уповільнювати темп мовлення та перефразувати незрозуміле простою мовою; (2) промова презентатора, який готувався до слабкішої аудиторії та продовжує використовувати примітивні мовні засоби, через що справляє враження зарозумілого, чи навпаки, некомпетентного.

З точки зору теорії мовної комунікації, це з'ясовується тим, що продуцент, чи ініціатор мовлення, має завжди зважати на характеристики реципієнта та мету свого висловлювання, а під час комунікації він чинить низку дій реактивного характеру, які можливі лише за умови налагодженого зворотного зв'язку із адресною аудиторією [2, с. 101]. На це ж саме звертають увагу автори підручників з риторики [1, с. 290].

Навчання лінгвістичним та стилістичним особливостям дискурсу уможливорює лише підготування промови та вивчення її напам'ять. Спонтанні зміни у презентації вимагають від оратора вміння імпровізувати та моментально оперувати усіма відомими йому мовними та риторичними засобами. Для цього спікеру необхідно оволодіти певним рівнем мовленнєвих вмінь, але, як ми вказали вище, цей рівень мусить співвідноситися із характеристиками реципієнта, тобто рівнем слухача.

Для визначення рівня володіння англійською мовою учасників пересічної міжнародної методичної конференції ми звернулися до програми двадцять четвертої конференції IATEFL Ukraine [3], що проходила у м. Київ 19–20 квітня 2019 р. Цільовою аудиторією конференції є викладачі англійської: як носії мови, тобто випускники лінгвістичних та педагогічних

ЗВО, так і носії. В Україні абсолютну більшість відвідувачів складають неносії мови, але їх кількість може змінюватися від країни до країни. Із 60 спікерів цього заходу майже 50 володіли англійською мовою як іноземною, решта були носіями мови. Це значить, що не можна казати про спільний рівень володіння англійською мовою серед слухачів; доцільніше визначати його верхній та нижній поріг.

Для зрозумілого позначення цих меж ми використали загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти [5], згідно з якими рівень носія мови, тобто верхній поріг – C2.

Щодо ж визначення нижнього порогу, нас не задовольняють дані лише вітчизняних досліджень, бо аудиторія міжнародної конференції складається не лише з українських вчителів, а й викладачів з інших країн. Дослідники Британської Ради виявили, що міністерства освіти низки переважно європейських країн вимагають від випускників лінгвістичних ЗВО (тобто, майбутніх вчителів), вчителів англійської мови в вищій школі та вчителів-предметників, що використовують англійську як мову навчання, рівні B2–C2 [4]. Перевіривши реальний рівень знань за допомогою тесту Artis, вчені отримали ті ж самі результати: рівень володіння мовою B2–C2, в залежності від країни.

Звернувшись до повного видання загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [5] та порівнявши рівень B2 із рівнями C1 та B1 щодо таких критеріїв як *вміння аудіювання, читання, письма, говоріння; усна та письмова взаємодія; різноманітність мовних структур, що використовуються; правильність мовлення; плавність мовлення; взаємодія із співрозмовниками та зв'язність мовлення* ми дійшли наступних **висновків**:

1) рівень B2 є мінімально припустимим для самостійної підготовки презентації та виступу із нею;

2) цей рівень є посилюючим для більшості випускників лінгвістичних ЗВО та викладачів англійської мови у вищій школі;

3) проте, досягнення вищих рівнів, а саме C1-C2, дозволяє оратору працювати з більш різноманітною аудиторією, якою і є учасники міжнародних методичних конференцій.

Отже, необхідний для презентатора на міжнародній методичній конференції компетентнісний рівень знаходиться між рівнями B2–C2 відповідно до загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [5].

Список використаних джерел

1. Введенская Л.А., Павлова Л.Г. Риторика и культура речи Ростов-на-Дону: Феникс. 2012. 537 с.
2. Николаева Ж.В. Основы теории коммуникации. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2004. 274 с.
3. 24th Annual National IATEFL Ukraine Conference: Official Conference Programme [Електронний ресурс]. 2019. URL: <https://ukraineiatefl.wixsite.com/iateflukraine/24th-conference-2019>
4. Bolitho R. & West R. The Internationalisation of Ukrainian Universities: the English Language Dimension. Київ: Видавництво «Сталь», 2017. 134 с.
5. CEFR: Learning, Teaching, Assessment [Електронний ресурс]. URL: <http://ebcl.eu.com/wp-content/uploads/2011/11/CEFR-all-scales-and-all-skills.pdf>

*Науковий керівник: Р.Ю. Мартинова, д-р пед. наук, проф.,
член-кореспондент НАПН України*

Є.М. Шапка

*студентка, 1-й рік навчання,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара*

ВПЛИВ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ПРОЦЕС СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ

У науковому світі засоби масової інформації (ЗМІ) тлумачаться як система установ і закладів, створених задля публічного, оперативного розповсюдження інформації про події та явища у світі, країні чи регіоні. Така система має необмежене коло осіб, суб'єктів, що зорієнтовані на виконання певних суспільних задач. У ХХІ столітті ЗМІ є невід'ємною частиною повсякденного життя мільйонів людей. Телебачення, газети, радіо, журнали та Інтернет – не тільки формують масову свідомість, а і оперативно, регулярно та у великому масштабі впливають на процес соціалізації дітей та молоді.

Оскільки в умовах сучасних суспільних змін соціалізаційні норми, ідеали та зразки поведінки зазнають кардинальних змін, то засоби масової інформації як один з найважливіших соціальних інститутів повинен транслювати аудиторії приклади ідеального типу особистості, соціально схвалюваної поведінки, норми та правила, які будуть служити орієнтиром для наслідування не тільки молодому поколінню, а й суспільству в цілому.

Зазначена вище проблема не є новою у науковому світі. Так, засоби масової інформації як інститут соціалізації та фактор виховання ціннісних орієнтацій дітей та молоді стали предметом дослідження наукових праць І. Бех, Ю. Гальперіна, Л. Гордіна, І. Кон, В. Ксенофонта, О. Первишева, Л. Сніжко та ін.

Комп'ютери, планшети, мобільні телефони та інші гаджети – є частиною життя сучасних дітей, починаючи з раннього віку. Багатьох батьків влаштовує те, що їхня дитина більшу частину вільного часу проводить сидячи за екраном електронного пристрою, оскільки в цей час вона не тільки не вередує та «знаходиться в безпеці», а і отримує враження, розвивається, набуває різної інформації.

Проте, існує й інший бік такої взаємодії. Адже цей процес носить, здебільшого, неконтрольований характер, що, у свою чергу, може негативно позначитися на фізичному, психічному та психологічному здоров'ї особистості. Наслідками чого стають дефіцит рухів, погіршення зору, складнощі в сприйнятті інформації, погіршення навичок соціальної взаємодії та прояв агресивної поведінки.

Особливо великий вплив на дітей має телебачення. Телевізор для дитини чи підлітка є основним джерелом інформації. Не завжди отримана таким чином інформація несе для майбутнього громадянина позитивний характер. Не здатність до усвідомлення та адекватного розуміння отриманої інформації на фоні набуття нових психофізіологічних якостей може спричинити викривлене розуміння моделі соціуму, існуючих в ньому моральних норм та цінностей. Адже через порівняння себе з улюбленими героями діти мають можливість навчитися позитивно сприймати себе, справлятися зі своїми страхами й труднощами, поважно ставитися до людей навколо. Події, що

відбуваються в «добрих» мультфільмах, пізнавальних телепередачах та в Internet-каналах сприяють розвитку в дітей мислення та уяви, збільшують світогляд малечі, формують позитивне ставлення до світу. Все це можливо в тому випадку, якщо дитина в змозі відрізнити вигаданий світ від реального, аналізувати та критично оцінювати побачене.

У такому випадку дуже важливо, щоб дітлахи не просто дивилися, але й обговорювали з батьками або іншими дорослими побачене та почуте. Бажано, щоб останні роз'яснювали дитині той чи інший вчинок героям, пояснювали систему його цінностей і норм поведінки. Крім того, не можна допускати, щоб гаджети замінили живе спілкування малечі з батьками та однолітками. Адже іноді телевизор стає «другом» хлопчикам та дівчаткам, який розповідає та пояснює про оточуючий світ набагато більше ніж дороги та близькі для них люди.

Важливо розуміти, що з одного боку ЗМІ можуть надавати зразки поведінки для наслідування, виступати як фактор, який стимулює формування здорового способу життя у молоді, з іншого – провокувати розвиток шкідливих звичок, хімічної залежності, сприяти психологічному дискомфорту тощо. З цих позицій, необхідно пам'ятати, що найбільший інтерес для підлітків викликає інформація, яка відповідає віковим потребам дітей та підлітків, їх інтересам, захопленням.

Зараз у світі мас-медіа існує тенденція звертатися не до інтелекту або позитивних якостей людини, а до її інстинктів. Серед них особливе місце займають інстинкт самозбереження та розмноження. У вигляді агресії, вони потрапляють до фільмів, рекламних роликів, простежуються у сексуальних сценах багатьох відомих телепередач. У результаті чого у підростаючого покоління формується хибна думка про навколишній світ – жорстокий, агресивний, в якому головною цінністю є гроші. Це впливає на формування викривленої моделі поведінки, яка не відповідає моральним вимогам та очікуванням оточуючого середовища.

У період дорослішання діти та підлітки характеризуються некритичним ставленням до наданої ним інформації. Це пов'язане з індивідуальними та віковими особливостями розвитку індивіда, відсутністю емоційної стійкості, наявністю

підвищеної тривожності та агресивності, що загострюється після перегляду телевізійних програм або фільмів зі сценами насильства.

Особливо значима роль реклами у процесі соціалізації дітей та підлітків. Враховуючи той факт, що дитяча психіка є досить вразливою, а рівень довіри до рекламної продукції надзвичайно високим, непорядні «дільці» вміло використовують це у своїх комерційних цілях.

Інтерес викликає праця Г. Лешук «Вплив засобів масової інформації на процес соціалізації підлітків», в якій автор зазначає, що на сьогодні набирає силу тенденція перетворення ЗМІ у сферу самореалізації людини. Розвиток електронних систем породив абсолютно новий вигляд комунікації й самореалізації – віртуальна взаємодія людини з цікавими їй співрозмовниками, що дозволяє людині знайти однодумців і виразити себе в спілкуванні з ними, що є особливо актуальним для підлітків [1].

Резюмуючи зазначимо, проблема впливу ЗМІ на процес соціалізації дітей та підлітків у нашому суспільстві потребує свого подальшого вивчення. Адже викладене нами вище, дає серйозний привід задуматися над тим, чим же є ЗМІ для сучасного підростаючого покоління – джерелом різного роду інформації, яка їм так необхідна, способом самореалізації та засобом комунікації, або одним з факторів, що негативно впливає на формування особистості, наслідком якого може бути агресія, пристрасть до шкідливих звичок та спотворене уявлення про взаємини між людьми.

Список використаних джерел

1. Лешук Г. Вплив засобів масової інформації на процес соціалізації підлітків. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=A SP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=Mir_2014_3_17

Науковий керівник: Л.Ю. Кримчак, канд. пед. наук, доц.

А.П. Шевцова
*магістрантка, 1-й рік навчання,
спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»,
Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро*

ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ У СТУДЕНТІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Свідомість та самосвідомість є однією з центральних проблем педагогіки, психології, філософії та соціології. Значення цих складових обумовлене тим, що вчення про свідомість та самосвідомість становить методологічну основу рішення неатільки багатьох найважливіших теоретичних питань, а й практичних завдань у зв'язку з формуванням життєвої позиції. Здатність до самосвідомості та самопізнання є винятковим надбанням людини, яка в своїй самосвідомості усвідомлює себе як суб'єкта свідомості, спілкування і дії, стаючи на безпосереднє відношення до самого себе [2, с. 138]. Самооцінка – це елемент самосвідомості, оцінка самого себе як особи, власних здібностей, вчинків та є важливим регулятором поведінки, визначає взаємини людини з оточенням, відношення людини до успіхів та невдач.

Самооцінка може бути адекватною та неадекватною. За адекватної самооцінки студент правильно співвідносить свої можливості та досягнення, реалістично дивиться на свої невдачі, вміє сприймати критику та похвалу, та аналізувати їх. Студент, який має адекватну самооцінку є мотивованим, тому ставить перед собою ті цілі, які є реалістичними. Якщо студент має неадекватну самооцінку, то вона може бути надмірно завищеною або занадто заниженою. У випадку з надмірно завищеною самооцінкою, у людини виникає ідеалізований образ себе, своїх можливостей та своєї значущості в суспільстві, своєї цінності для навколишніх. Тобто виникає неправильне уявлення про себе. Ця людина гостро реагує не тільки на критику, а навіть і на будь-яке зауваження. На основі заниженої самооцінки людина значно занижує свої можливості, занадто критикує себе, свої вчинки, свою зовнішність, свою цінність в суспільстві. Також гостро реагує на критику, болісно її сприймає, звинувачує себе.

Надмірно завищена або занадто занижена самооцінки порушують процес саморегуляції [1, с. 27].

Студентські роки у закладі вищої освіти є одними з головних складових, у формуванні самооцінки людини. Однією з характерних рис самовизначення студентів є стійкий взаємозв'язок із процесом виховання у закладі вищої освіти та суспільною дійсністю. Студенти першого курсу стикаються з проблемами нестійкої самооцінки та самовизначення. Юнак або дівчина знаходяться в новому статусі, в статусі «студента». Перехід від шкільної системи виховання до студентської, відбувається зміна діяльності. Студент прагне зайняти позицію дорослої людини, усвідомити себе як члена суспільства, відкрити свій потенціал та розвинути свої можливості і т.д. Властиве багатьом студентам перебільшення власної унікальності з віком зазвичай проходить, але аж ніяк не послабленням індивідуального початку.

Першим успішним кроком у формуванні самооцінки та адаптації студента в умовах закладу вищої освіти є власний та бажаний вибір професії, та ЗВО. Не менш важливим фактором є прийняття студента у колективі. Студентський колектив в подальшому впливає на формування самооцінки у студента. А саме впливає реакція однокурсників на студента, яку роль цей студент займає у колективі чи має він друзів у цьому колективі, як буде впливати цей колектив на студента і т.д. Ще одним важливим фактором є прийняття студента у педагогічному колективі, як він буде відноситися до нього чи отримуватиме студент потрібні знання, навички, адекватну критику та похвалу, підтримку. Бажаний вибір ЗВО та професії, прийняття студента однокурсниками та педагогічним колективом сприятимуть на успішне формування самооцінки у студента в умовах ЗВО [1, с. 28].

Щодо студентів п'ятого курсу, то вони здебільшого мають стійку самооцінку. Студенти аналізують різницю між собою та однолітками. Аналізують своє зростання за час навчання в умовах ЗВО. Чи не стали обрана професія та вибір ЗВО розчаруванням, яку користь студент отримав під час навчання, чи відшукав він свою мотивацію. Як вплинули на студента однокурсники та педагогічний колектив. Тобто у період нового рівня самосвідомості йде і розвиток нового рівня ставлення до себе. Важливо відзначити, що оцінка окремих якостей, сторін особистості грає підлеглу роль в ставленні до себе, а провідним виявляється цілісне прийняття себе, самоповага.

Саме в студентському віці на основі вироблення власної системи цінностей формується емоційно-ціннісне ставлення до себе [1, с. 29].

Отже, формування адекватної самооцінки та мотивації у студентів різних вікових категорій для першокурсників залежить від успішного прийняття ними ЗВО та обраної професії, а також від прийняття студента однокурсниками та педагогічним колективом. А у п'ятого курсу від аналізу своєї діяльності та значущості під час студентських років.

Список використаних джерел

1. Гапонова С.А. Особливості адаптації студентів вузів у процесі навчання. Психологічний журнал. 1994. № 3. С. 27–29.

2. Корягин А.П. Самооцінка і впевнена поведінка. К. : Академія, 2012. 138 с.

Науковий керівник: О.В. Лебідь, д-р пед. наук, доц.

М.М. Шмалько

*студентка, 2-й рік навчання,
спеціальність 231 «Соціальна робота»,
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара*

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ ЯК СОЦІАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Ця робота присвячена проблемі девіації яка дуже розповсюджена серед підлітків. Під девіантною поведінкою слід розуміти систему вчинків, які відхиляються від прийнятих соціальних норм. Для правильного розуміння суті цього явища слід точно тлумачити поняття «норма». Соціальна норма – правила поведінки, які історично сформувалися у суспільстві.

До основних форм девіантної поведінки можна віднести правопорушення (суїциди, алкоголізм, проституція, наркоманія, і злочинність).

Девіантну поведінку також розрізняють за типами порушень (права, моралі, етикету та інші); за суб'єктом (індивіди, соціальні групи, організації); за цільовою спрямованістю і

мотивацією (агресія). У діяльності представників колективів і організацій вона може проявлятися у формі хабарництва, бюрократизму, ухилення від сплати податків.

Багато дослідників вивчаючи девіацію прийшли до різних висновків: перші вважають, що це поняття охоплює різні види соціальних патологій (наркоманія, алкоголізм та ін.), другі наголошують, що йдеться про всі відхилення, які відрізняються від схвалюваних суспільства соціальних норм, інші наголошують на охопленні тільки правових норм.

З огляду на це, крім «девіантна поведінка», вживають й інші терміни: аморальна поведінка, ненормальна поведінка, протиправна поведінка, поведінка хворої людини та ін. Дітей, за якими спостерігають певні прояви девіації, характеризують як «важковиховуваних», «дискомфортних» «педагогічно-занедбаних», «незручних», «неприспособлених до школи», «важких», «безнаглядних», тощо.

Переважно девіації виявляються саме у підлітковому віці. Поштовхом до появи відхилень є ігнорування особливостей цього вікового періоду, недооцінка дорослими проблем підлітків. Будь-які проблеми: у школі з однокласниками, непорозуміння з вчителями, труднощі з навчанням – все це може спричинити різного роду відхилення.

У віці 12–14 років підлітки особливо вразливі. У них починається підліткова криза: поступово відходять від думки батьків – до власних бажань, починаючи створювати власну проєкцію цього світу. Часто йдуть наперекір батькам, потребуючи самовираження.

Беручи це до уваги, можна сказати, що набагато легше попередити ці явища, ніж вирішувати наслідки девіантної поведінки.

Тільки своєчасні дії можуть допомогти змінити і попередити девіантну поведінку у підлітків:

1. Потрібно створити сприятливу атмосферу для повсякденного життя підлітка;

2. Навчити жити в грамонії з собою та іншими особистостями;

3. Важлива допомога дитині з боку батьків, значущих дорослих, психологів, педагогів, соціальних працівників у самовираженні, розкритті особистісних можливостей;

4. Сформувати у дитини інтерес для пізнання власного «Я», вивчати всі грані своєї особистості.

Ці заходи потрібно впроваджувати не тільки у формі закликів до цього (через розповіді, лекції), але й засобами практичної психології.

Існує пряма залежність між розвитком такої поведінки у молодого покоління і зростанням у суспільстві злочинних явищ. Бажання вчиняти протиправні дії зростає разом з розвитком девіантної поведінки дітей і підлітків. Тому заходи, спрямовані на профілактику, повинні вводитися повсюдно у всіх навчальних закладах. Їх метою має стати доведення до свідомості підлітків, що за кожен вчинок необхідно нести відповідальність. Існують різноманітні форми профілактичної роботи з дітьми: ігри та тренінги за участю професійних психологів, уроки і лекції на тему девіантної поведінки, пояснюють підліткам те, чому не можна порушувати Конституцію, і чим це загрожує.

Таким чином, ми розглянули проблему девіантної поведінки серед нашого майбутнього – підлітків. Визначили саме на які аспекти потрібно звертати увагу для превенції цього явища. Профілактика та подолання девіацій можливі шляхом навчання людини способів самореалізації, які б стали джерелом особистісного зростання та позитивності Я-концепції, що в цілому сприятиме психологічному благополуччю підлітка або молодой людини.

Науковий керівник: Л.Ю. Кримчак, канд. пед. наук, доц.

А.О. Шмукін

*магістрант, 1-й рік навчання,
спеціальність 053 «Психологія»,*

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

ЕМПАТІЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩА ЯКІСТЬ ПЕДАГОГА

Проблема емпатії як найважливішої особистісної якості має досить тривалу історію вивчення, що йде корінням в давньогрецьку філософію. Спочатку емпатія звучала як симпатія і

трактувалася як духовна об'єктивна спільність, в силу якої люди співчують один одному.

Ця здатність – вміння розпізнати, що відчуває інша людина, проявляється у великій кількості сфер життя, від торгівлі та управління до любовного зв'язку, батьківства і материнства, до жалю і політичної діяльності.

Людські емоції рідко мають форму слів; набагато частіше вони виражаються за допомогою інших сигналів. Ключем до інтуїтивного розуміння почуттів іншої людини є здатність розшифрувати інформацію, що передається невербальними шляхами: інтонацією голосу, жестами, виразами обличчя тощо [1].

Емпатія є одним з важливих професійно значущих особистісних якостей педагога. Педагогічна емпатія має велике значення у відносинах між учасниками освітнього процесу, сприйняття один одного, у встановленні взаєморозуміння між ними. Емпатія у педагогів, як базовий професійний навик, повинна виявлятися у формі співчуття. Співчуття призводить до активізації відносин теплоти, довіри, турботи, відвертості, підтримки на адресу дитини, високий рівень розвитку емпатії викликає зацікавленість і чуйність в адресу об'єкта емпатії, а також формує боязнь образити інших. Педагогічна емпатія це розуміння емоційного внутрішнього світу всіх учасників педагогічного процесу, їх моральна підтримка. Емпатійний педагог – це той фахівець, який здатний щиро проявити любов до дитини, зрозуміти і прийняти індивідуально-психологічні особливості, і, відповідно, увійти в його становище. У це поняття ми включаємо здатність педагога ставити й коригувати професійно значущі цілі, усвідомлювати мотиви діяльності партнера по спілкуванню, бути стратегом своєї діяльності, самостійно вибудовувати плани і дії, оцінюючи їх ефективність.

Викладачі з нерозвиненою емпатією здатні поводитися нетактовно по відношенню до дитини, не розібравшись в проблемній ситуації вдаватися до невиправданих покарань. Вони абсолютно не здатні стати на місце дитини, зрозуміти його дитячу психологію. «Коли хтось розуміє, як відчувається або бачиться мені, без бажання аналізувати або судити мене, тоді я

зможу «розквітати» і «рости» у цьому кліматі» – так описує емпатичне розуміння Карл Р. Роджерс» [2].

Щоб побудувати з учнем дружні довірливі відносини викладачу необхідно прийняти дитину такою, яка вона є, з його поведінковими та емоційними реакціями, переживаннями, планами і тим, як вона дивиться на життя. Педагогові важливо розуміти, що соціальна взаємодія – це двосторонній процес, важливо навчитися показувати дитині, що життя дорослої людини також наповнена емоціями, почуттями і переживаннями на своєму особистому прикладі. Тому при спілкуванні з дитиною головне не тільки проявляти свої емоції, почуття, але і коментувати, що в даний момент відчуває дорослий, з метою збагачення поведінкового і емоційного досвіду свого підопічного. Чи працює процес емпатії, перевіряється тим, як встановлено зворотний зв'язок у процесі спілкування, що виникає під час комунікативної взаємодії педагога і вихованців. Емоційний зворотній зв'язок встановлено успішно тільки тоді, якщо педагог помічає в себе специфічні характерні ознаки емпатії, уміння через поведінку дітей, через їх очі та обличчя вловлювати загальний психологічний настрій, відчувати у процесі спілкування момент змін в емоційних станах дітей, а також їх готовність працювати, своєчасно бачити відключення окремих дітей із спільної діяльності [3].

Розвиток емпатійних переживань пов'язано з безоцінним прийняттям дитини викладачем. Це виражається у зверненні до дитини тільки на ім'я, тому що власне ім'я є потужним стимулом встановлення контакту, у вербалізації почуттів, тобто відображення у мові, «приєднання» до емоцій дитини, в емоційному відображенні його стану, де обов'язковий компонент – «активне слухання».

Головна вимога для викладача є вміння аналізувати, відчувати, що відбувається з учнем, пояснити, спрогнозувати поведінку дитини в конкретній життєвій ситуації, незалежно від обстановки поставити себе на місце дитини, а потім проаналізувати власну реакцію – почуття, думки, поведінку.

Емпатія стає професійно значущою особистісною якістю для педагога, що визначає його як суб'єкта професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: Миф, 2013. 560 с.
2. Овчаренко Е.Р. Развитие эмпатии как профессионально значимое личностное качество педагога. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. X междунар. науч.-практ. конф. Часть I. Новосибирск: СибАК, 2011.
3. Семеновских Т.В. Педагогическая психология: учеб. пособ. Тюмень: ФГБОУ ВПО Тюменский государственный университет, 2013. 219 с.

*Науковий керівник: І.В. Гаркуша, PhD зі спец.
27.00.01 «Теорія та історія соціальних комунікацій», доц.*

Наукове видання

Міжнародна науково-практична конференція
студентів, аспірантів та науковців

**СУЧАСНА ВИЩА ОСВІТА:
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Тези доповідей

19 березня 2020 р.

(українською, російською та англійською мовами)

Комп'ютерна верстка *А.Ю. Такій*

Підписано до друку 21.03.2020. Формат 60×84/16.

Ум. друк. арк. 13,72. Тираж 200 пр. Зам. № .

ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».
49000, м. Дніпро, вул. Січеславська Набережна, 18.
Тел. (056) 720-71-54, e-mail: rio@duan.edu.ua
Свідоцтво ДК № 5309 від 20.03.2017 р.

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».
49052, м. Дніпро, вул. В. Ларіонова, 145.
Тел. (056) 794-61-05, 04

Свідоцтво ДК № 4765 від 04.09.2014 р.