

Міністерство освіти і науки України
Класичний приватний університет
Державна наукова установа
«Інститут модернізації змісту освіти»
Киявський університет у Влоцлавеку
Економічно-гуманітарний університет у Варшаві

МАТЕРІАЛИ
міжнародної науково-практичної конференції

**ІННОВАЦІЙНІ
НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ
У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

*29–30 березня 2024 р.,
м. Запоріжжя*

ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ КОМІТЕТ:

Сушенко Т.І. (голова оргкомітету) – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету;

Іваницький О.І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету;

Сушенко А.В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету;

Дяченко М.Д. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету;

Самодумська О.Л. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету;

Зарицька В.В. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Класичного приватного університету;

Захаріна Є.А. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри управління фізичною культурою та спортом Національного університету «Запорізька політехніка»;

Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук, науковий та дидактичний співробітник, Інструктор-викладач (WORP), Інструктор з водного порятунку, Інструктор з плавання і Тренер з плавання, Академія фізичного виховання та спорту, м. Гданськ, Польща;

dr Wiesław Pędziak – Cuiavian University in Wloclawek.

I-66 **Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології :**
матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Запоріжжя,
29–30 березня 2024 р. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 132 с.

ISBN 978-966-397-380-7

У збірнику представлено стислий виклад доповідей і повідомлень, поданих на міжнародну науково-практичну конференцію «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології», яка відбулася 29–30 березня 2024 р.

УДК 001.895:[37.013+159.9](062.552)

© «Державна наукова установа
«Інститут модернізації змісту освіти», 2024
© Класичний приватний університет, 2024
© Куявський університет у Влоцлавеку, 2024
© Економічно-гуманітарний університет у Варшаві, 2024
© Українсько-польське наукове видавництво
«Liha-Pres», 2024

ISBN 978-966-397-380-7

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Викладач ЗВО: роль та функції в сучасних умовах Горицька О. В.	7
Проблема професійної підготовки майбутніх практичних психологів Замахіна С. П.	14
Сучасний стан та проблеми фізичного виховання студентів закладів вищої освіти Лазоренко С. С.	18
Лідерство та менеджмент в освіті Порада О. В.	21
Щодо питання організації самостійної роботи студентів технічного університету при вивченні вищої математики Рудик Т. О.	24
Професійно-педагогічна компетентність майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту в Збройних силах України Ягунов В. В.	28

НАПРЯМ 2. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Підвищення пізнавальної діяльності учнів на уроках математики за допомогою медіаосвітніх технологій Бурцева О. Г.	32
Математичні методи у дослідженні професійної підготовки майбутніх дитячих стоматологів Єфремова О. В.	36
Перформативна природа знання у психології розуміння матеріалу студентами ЗВО Карповець М. В.	38

Розвиток медіативної компетентності як складової soft-skills майбутнього викладача закладу вищої освіти	
Козич І. В.	41
Gamifying foreign language learning	
Nikitina I. P.	44
Загальні компетентності в університетському курсі англійської мови: інтегративний аспект	
Сергєєва Г. А.	47
Специфіка онлайн навчання англійської мови професійного спрямування студентів у немовних закладах вищої освіти	
Синєкоп О. С.	49
Реалізація експериментальних досліджень у процесі професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі	
Трускавецька І. Я.	51
Використання ситуативних завдань у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури	
Хома Т. В.	56

НАПРЯМ 3. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Проблеми та перспективи переходу викладання анатомії у вищій медичній школі України на світові стандарти	
Кобзар О. Б., Дорошенко С. В.	59
Підходи до активізації науково-практичного аналізу отруйних і лікарських рослин здобувачами вищої медичної освіти	
Романенко О. В., Гурняк О.М., Новосад К. В.	63
A multi-level system of higher education in Ukraine	
Shaparenko O. V.	66

НАПРЯМ 4. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

Організація процесу навчання іноземних мов за професійним спрямуванням з урахуванням сучасних викликів	
Орлова Н. В.	69

Критичне мислення та інформаційна грамотність Татаренкова Ю. В.....	73
--	----

НАПРЯМ 5. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Заїкання й афтонгія: історія розвитку, диференційна діагностика Козинець О. В.....	77
Теоретико-методологічні аспекти психологічної реабілітації Кулеша Н. П.....	80
Вплив дивергентного мислення на професійне самовизначення в юнацькому віці Міненко О. О.....	83

НАПРЯМ 6. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Основні аспектні характеристики румінаційного мислення осіб, які постраждали внаслідок травматичних подій Августюк М. М.....	86
Фактори, що впливають на психологічну адаптацію студентів до онлайн-навчання Варакута М. Л.....	89
Мікросоціальна довіра у структурно-функціональній організації соціально-психологічного капіталу людини Вірна Ж. П.....	93
Тривожний тип прив'язаності та його вплив на взаємовідносини Данилова А. С.....	96
Важливість емоційного благополуччя в академічному середовищі Карпенко Г. М.....	100
Етикет як елемент комунікативної компетенції розвитку особистості Корсунська В. В.....	103
Сутнісні характеристики психологічно зрілої особистості Остряк Т. С.....	108

Специфіка зрілої поведінки військовослужбовців Національної гвардії України	
Подлияєва Х. В., Тробюк Н. Ю.	111
Основні підходи до вивчення структури психічного здоров'я військовослужбовців Національної гвардії України	
Тробюк А. В., Тробюк Н. Ю.	116
Психологічні аспекти управлінської діяльності керівника закладу загальної середньої освіти	
Харчук О. А.	119
Суспільство та його аспект впливу на становлення девіації	
Ходотаєв А. А.	121

НАПРЯМ 7. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Напрямки дослідження соціальної відповідальності особи в контексті корпоративної соціальної відповідальності	
Костюк С. П.	124

НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-1>

ВИКЛАДАЧ ЗВО: РОЛЬ ТА ФУНЦІЇ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Горицька О. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри романо-германської філології та методики
викладання іноземних мов
Міжнародного гуманітарного університету
м. Одеса, Україна*

Перед вищою освітою на початку ХХІ століття постало декілька проблемних питань:

- включення системи освіти в Україні у світовий та європейський освітній простір;
- при цьому збереження самобутності української культури;
- шляхи ефективного реформування і реструктуризації вищих навчальних закладів;
- зміна ролей викладача, нові вимоги до його професійної діяльності, зокрема професійна мобільність та адаптивність;
- перехід від передачі знань студентам до формування відповідних компетентностей;
- формування у постійній самоосвіті, потреби в знаннях та самовдосконаленні протягом усього життя;
- впровадження інноваційних технологій навчання та розвитку [3, с. 141].

Щоб відбулися корінні зміни в системі вищої освіти України, як бачимо, багато що залежить і від самих викладачів. Вони повинні добре знати свій предмет, уміти навчати інших, якісно готуватися до занять, розробляти методичні матеріали, пробувати нові методи викладання та контролю, продовжувати вивчати нове, займатися науковою діяльністю, результати якої включати в освітній процес.

Як зазначає Е. Стрига, «викладачі виконують виховну та розвиваючу функцію, при цьому сприяючи формуванню комунікативних навичок, соціального інтелекту студентів. Самі студенти при цьому перестають виступати об'єктами впливу. Викладач залучає їх до підготовки та проведення різноманітних аудиторних та позааудиторних

занять, привчає до рефлексії та самоконтролю, виконує функції куратора» [10, с. 49]. Таким чином, вимальовуються нові ролі, функції педагогів у ВНЗ. Викладач є «мотиватором, натхненником та авторитетом для студентів, що накладає на нього обов'язок безперервного професійного та особистого вдосконалення» [10, с. 50].

Як показують дослідження американських учених Michael Theall та Raoul A. Argeola відповідно соціальних ролей, які на сучасному етапі розвитку суспільства має виконувати викладач, «крім базових функцій (експерт зі свого предмету, практик, дослідник), він має виконувати додаткові функції, пов'язані з мета-професійними навичками. Педагог вищої школи має вміти складати навчальні програми курсів, критично оцінювати власне викладання з метою його вдосконалення, проводити дослідження й у галузі методології. Також йому потрібні знання та навички з теорії навчання й учіння, розвитку особистості студента та групи у цілому, психометрії, управління конфліктами, ресурсами та персоналом, риторики, стилів комунікації, інформаційних технологій, графічного дизайну, написання програм, фінансів. Окрім того, викладач має підтримувати загальну політику закладу, у якому він працює» [5, с. 109–110]. Отже, виходячи з результатів згаданого вище дослідження, можна говорити й про нові ролі викладача: психолог, організатор, експерт, практик, дослідник, методист, консультант, менеджер, оратор, впевнений користувач ПК.

Корисним досвідом, який Україна може перейняти у США, на думку Г. М'ясоїд є «створення міждисциплінарних курсів, що передбачають співпрацю колег з одного або різних вищих навчальних закладів на етапах планування, розроблення, викладання, контролю знань студентів та оцінювання (team teaching)» [5, с. 110].

Викладач-модератор, зазначає С. Гвоздій та О. Устянська «контролює дисципліну в аудиторії, на курсі, знає про всі події, які відбуваються в колективі, вивчає психологічні можливості студентів, знаходить вихід зі складних ситуацій. Результатом його діяльності є відсутність конфліктів, спорів, комфортна атмосфера довіри» [3, с. 148–149]. У даному разі викладачеві знадобляться знання з психології, конфліктології, набір відповідних навичок.

Викладач як фасилітатор надає студентам спеціальні технології групової роботи для створення певного продукту, супроводжує пошук вирішення проблеми. Н. Волкова і А. Степанова зазначають, «технологія фасилітації передбачає визначення мети роботи, учасників, етапів, послідовності завдань, особливостей комунікації, об'єднання енергії та здібностей членів групи, поступове підвищення якості прийнятих рішень, відповідальності студентів, управління навчальною груповою діяльністю з метою вироблення нових навичок, вдосконалення вже наявних» [2, с. 229].

Робота тьютора більше спрямована на суб'єктний досвід студента. Як керівник навчальної групи викладач проводить практичні заняття, підбирає завдання, надає допомогу студентам під час вибору методів та засобів досягнення навчальних цілей, під час вирішення навчальних проблем і підготовки атестаційних робіт, фіксує досягнення [11, с. 141]. Тьютор в свою чергу забезпечує єдність навчального, професійного та соціального середовища, створює механізми зворотного зв'язку [11, с. 141]. Так, «викладачі використовують можливості Viber для забезпечення відповідного зв'язку: створюється постійно діюча група, відкриваються можливості для діалогу, своєчасної реакції на запитання і проблеми, уся необхідна інформація надається всім студентам одночасно. Під керівництвом тьютора студенти теж формують власну стратегію навчання, налагоджують необхідні зв'язки, формують діяльнісний простір. Отже, тьюторський супровід – це технологія, спрямована на створення умов виявлення, реалізації та розвитку індивідуальних можливостей студентів» [11, с. 142].

В освітньому процесі все більше використовуються нові педагогічні технології, наприклад тренінг. Викладач як тренер (коуч) забезпечує інтенсивну групову взаємодію з набуття конкретних навичок, активність учасників, позитивну атмосферу та зворотний зв'язок [8, с. 84]. Він на думку С. Романової «розкриває внутрішній потенціал особистості, розвиває її через делегування відповідальності, освоює інноваційні методику, створює умови для пошуку студентами важливих цілей та темпу просування до них» [8, с. 85].

В багатьох ВНЗ існує практика проведення тренінгів для студентів та викладачів як частина навчального процесу та професійного вдосконалення. Для цього запрошуються тренери з інших організацій, а також деякі викладачі пробують себе як розробники та організатори тренінгів з ораторського мистецтва, гендерної рівності, тайм-менеджменту, написання резюме англійською мовою, уникнення конфліктів. Наш досвід показав ефективність такої форми роботи зі студентами, зростання довіри з їхнього боку до викладачів.

Як зазначає С. Оленець, «куратор студентської групи – це педагог, який використовує різноманітні види та форми виховної роботи з метою організації системи відносин між студентами, яка буде сприяти індивідуальному вираженню та розвитку особистості кожного з них» [7, с. 277]. Він слідкує не лише за реалізацією студентів як майбутніх професіоналів, а й залучає їх до інших сфер життєдіяльності. Куратор інформує про важливі події у ВНЗ, організує збори, проводить культурні, пізнавальні, дозвілєві заходи, сприяє налагодженню доброзичливих відносин з іншими, контролює відвідування занять студентами, їх успішність, проводить профілактичну роботу стосовно шкідливих звичок та протиправної поведінки і т. д.

У педагогічній науці та практиці зустрічається таке поняття як «ментор». Воно передбачає роботу з обдарованими дітьми, які демонструють високі показники успішності та чий потенціал ще не розкритий повністю [1, с. 4–5]. До функцій ментора дослідники відносять, зокрема, інтелектуальне стимулювання, емоційну підтримку та захист, набуття пізнавальної впевненості. М. Бойченко визначає, що «академічне менторство передбачає опікування конкретним учнем задля розкриття його потенціалу в певній сфері тим учителем, який має з ними спільні інтереси» [1, с. 5]. Відповідно «професійне менторство дає змогу студенту набутися досвід опанування в певній професії, спробувати себе в бізнесі, передбачає допомогу в професійній діяльності. Отже, ролі ментора у вищому навчальному закладі можуть виконувати викладачі, роботодавці, студенти старших курсів по відношенню до молодших» [1, с. 6].

Едвайзер, або ж радник чи консультант, як пише Е. Стрига «виступає практиком та може допомогти студентам вибрати тему дослідження, роботу для стажування та після закінчення ВНЗ, дисципліну за вибором» [10, с. 50]. Щоб сучасний викладач міг ефективно виконувати всі перераховані функції, необхідні умови для його інтелектуального розвитку, професійного зростання, систематичної науково-дослідної роботи. Ми мало говоримо про те, що викладач знаходиться в атмосфері інтенсивних вербальних та емоційних контактів із великою кількістю людей, тривалого інтелектуального напруження, ненормованості робочого часу, стагих позаштатних ситуацій. У сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти відповідно до європейських цінностей він має перебудовувати свою свідомість, ментальність, усвідомити себе учасником змін [10, с. 50].

Важливим шляхом реалізації усіх функцій педагога є його доступ до бібліотек, які насичені різноаспектною літературою, архівів, комп'ютерних мереж, іноземних джерел інформації, баз даних. Тут постає питання володіння іноземним мовами, що значно розширить доступ до навчальної, методичної, наукової інформації [6, с. 150]. Окрім того, тут варто нагадати про необхідність високого рівня розвитку критичного мислення для швидкого та ефективного опрацювання масиву інформації.

Для цього одним із напрямів професійного самовдосконалення має бути проходження тренінгів та курсів із розвитку критичного мислення. Щоб полегшити запам'ятовування, можна викладачам рекомендувати декілька мнемотехнічних прийомів. По-перше, складання розширених та стислих конспектів лекцій, зручних у використанні, редагуванні та доповненні. Ці прийоми можуть включати проблемні питання, які лектор на різних етапах аудиторного заняття ставить студентам.

У роздрукованому вигляді конспекти повинні мати вільну колонку, щоб викладач міг робити помітки, вписувати додаткові приклади, випадки з життя, казуси, визначення незрозумілих студентам понять, тобто ретельно готуватися до заняття, а потім проводити рефлексію. Наведення прикладів є важливою частиною будь-якої лекції, оскільки враження від них стане запорукою кращого запам'ятовування інформації студентами.

Під час пояснення складних моментів потрібно використовувати асоціації. Звичайно, лектор не може буквально читати конспект, тому під час підготовки до лекційного заняття можна використати метод римської кімнати, або ланцюжок Цицерона. «Це старовинний, але простий метод запам'ятовування великих текстів, який базується на зв'язку матеріалу, який треба запам'ятати, з частинами добре відомого приміщення. Матеріал поділяється на частини, заучується у різних кутках кімнати. Під час його відтворення викладач подумки переміщується у знайомому приміщенні і пригадує частини лекції» [6, с. 151].

Також важливою частиною роботи викладача є структурування навчального або наукового матеріалу. С. Гвоздій та О. Устянська вказують, що у нагоді стануть «ментальні карти, які спрощують сприйняття матеріалу, показують логічні зв'язки» [3, с. 147]. Викладач має навчити студентів складати ментальні карти, оскільки це буде сприяти розвитку вміння аналізувати, узагальнювати, виділяти головне.

Обов'язковою складовою частиною роботи викладача є наукова діяльність із можливістю публікації результатів своїх наукових пошуків у книгах, журналах, представлення їх на конференціях, зустрічах, форумах. У цьому разі потрібен постійний доступ до мережі Інтернет, щоб педагог отримував актуальну інформацію про наукові заходи, вміння користуватися ПК, корисними комп'ютерними програмами [3, с. 148].

Нововведенням останніх років є академічна мобільність викладачів із метою налагодження наукових зв'язків, обміну інформацією та досвідом у ході зарубіжного стажування, виступу на міжнародних конференціях, семінарах, участі в спільних міжнародних проєктах [6, с. 155]. Для цього також необхідне знання іноземної мови.

Викладач вищого навчального закладу повинен поповнювати багаж знань із тих дисциплін, які він викладає та проводити наукові пошуки з окремих питань, щоб студенти отримували об'єктивну та більш сучасну інформацію. Викладач має займатися самоосвітою одразу у декількох напрямках: засвоєння інноваційних технологій, розширення професійних, педагогічних, методичних, наукових знань, прогресивного педагогічного досвіду [6, с. 156]. Викладач ВНЗ також має усвідомити, що у сучасних умовах студент виступає як замовник освітніх послуг, бажає більш комфортного та якісного навчання. Отже, він має бути

креативним і одночасно гнучким. При цьому важливе вміння до самоорганізації з метою ефективного використання часу: самодисципліна, планування своєї діяльності, відповідальність, режим дня, раціоналізація діяльності.

Перераховані вище якості, вміння та знання викладача вищої школи входять у поняття «професійно-педагогічна культура», яке ми розуміємо як «майстерність, мистецтво педагога, особливий вияв володіння наукою навчання, виховання, розвитку особистості. Вона є особливою діяльністю, яка відрізняється специфічністю, автономністю, поліфункціональністю» [3, с. 149].

Актуальність окресленої проблеми зміни вимог до викладача зумовлена реформуванням системи вищої освіти України, євроінтеграційним курсом нашої держави.

Таким чином, реформування системи вищої освіти, підвищена увага до питань якості освітніх послуг, академічної доброчесності, входження України до європейського освітнього простору спричинили дискусію навколо нових ролей та функцій викладачів. Очевидно, що проста передача готових знань нікому не цікава та не потрібна.

Педагоги вищої школи зараз виступають як теоретики, практики, оратори, організатори, експерти, дослідники, методисти, психологи, менеджери. У педагогічну теорію та практику входять нові поняття: «тьютор», «фасилітатор», «модератор», «коуч», «ментор», «едвайзер» та ін. Аналіз міжнародної практики дає змогу більш чітко визначити сутність цих понять, особливості нових функцій викладача вищої школи. Едвайзер як практик допомагає студентам вибрати тему для дослідження, дисципліну для вивчення або роботу. Ментор забезпечує зростання обдарованості окремих студентів.

Коуч будує заняття як активну співпрацю всіх його учасників. Фасилітатор об'єднує енергію групи для досягнення поставленої мети навчання. Модератор уміє уникати конфліктних ситуацій. Тьютор забезпечує єдність навчального, професійного та соціального середовища. В умовах реформування системи вищої освіти в Україні викладач має усвідомити себе учасником змін, щоб ефективно виконувати свої функції. Важливу роль відіграють знання іноземних мов, вільний доступ до баз інформації, великий обсяг пам'яті, високий рівень розвитку критичного мислення, гнучкість, мобільність, креативність. Від рівня професійно-педагогічної культури викладача, його вміння адаптуватися до нових умов залежить ефективність його освітньої, наукової, методичної, виховної діяльності.

Література:

1. Бойченко М. А. Менторство як форма підтримки обдарованих і талановитих у країнах ЄС та США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 7(41). С. 3–9.
2. Волкова Н. П., Степанова А. А. Фасилітатор як важлива позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 1(15). С. 228–234.
3. Гвоздій С., Устянська О. Професійні ролі викладача вищої школи у підготовці майбутніх фахівців. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1–2(24–25). С. 141–160.
4. Керик О. Використання тренінгових технологій у професійній підготовці фахівців соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2015. № 2(121). С. 136–140.
5. М'ясоїд Г. І. Сучасні вимоги до викладача вищої школи: огляд тенденцій світової педагогічної практики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 3(47). С. 107–113.
6. Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. *Професійна освіта: андрагогічний підхід* : монографія. Житомир : О. О. Євенок, 2018. С. 146–172.
7. Оленець С. Ю. Технології ефективного засвоєння інформації під час навчання у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2016. Т. 16. Вип. 2. С. 275–278. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apsm_2016_16_2_65
8. Романова С. М. Коучінг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка, психологія»*. 2010. № 3. С. 83–97.
9. Рязанцева О. В. Основні уміння викладача дистанційної системи освіти, що сприяють успішній організації навчального процесу. Збірник наукових праць. *Педагогіка та психологія*. 2016. Вип. 55. С. 64–73.
10. Стрига Е. В. Ролі викладача вищого навчального закладу. *Наука і освіта*. 2013. № 5. С. 48–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2013_5_15
11. Яковенко Ю. Л. Корзюк О. В. Нові ролі та функції викладача вищої школи в сучасних умовах. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 23. Т. 2. 2020. С. 140–143.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Замахіна С. П.

*аспірантка кафедри фізичної культури та спорту
Національного університету «Полтавська політехніка
імені Юрія Кондратюка»
м. Полтава, Україна*

Професія психолога нині стала однією із найзатребуваніших і найпопулярніших. Це є свідчення того, що психологічна наука є соціально визнаною, адже суспільство потребує компетентних психологів. Розвиток практичної психології зумовив необхідність підготовки психолога-практика та здійснення правильного професійного відбору, що зазвичай вимагає проведення різнопланових заходів та спостережень протягом тривалого часу.

Професійна підготовка майбутнього психолога, з окресленням подальшого розвитку професії, неможлива без дослідження та класифікації сфер професійної діяльності психолога, як теоретичного, так і практичного спрямування. Адже, професія психолога є багатогранною: вона покликана вирішувати проблеми у багатьох сферах людського життя. В залежності від спеціалізації та завдань, які повинен виконувати психолог, до нього висуваються різні вимоги, але загальна мета повинна залишатися єдиною – допомога людині.

Майбутній психолог має відповідати не лише професійним якостям, а й певним особистісним, оскільки основним завданням закладу вищої освіти є підготовка фахівця, який буде професіоналом своєї справи, конкурентоспроможним на ринку праці.

Професія психолога вимагає особливої підготовки. Діяльність психолога будь-якого профілю передбачає, в першу чергу, не просто роботу з людьми, а й з їх внутрішнім світом, що є особливостями психіки. Тому сучасна освіта повинна приділяти особливу увагу підготовці майбутніх психологів.

Саме тому проблема професійної підготовки майбутніх психологів стає предметом наукових розвідок українських і зарубіжних учених. Так, вітчизняними науковцями (І. Войціх, 2017; В. Волошина, 2014; В. Панок, 2013; Ю. Приходько, 2017) досліджено процес становлення особистості психолога, його готовність до застосування психологічних методів і методик. Зарубіжні вчені (Albritton, Mathews& Boyle, 2019; McMahon& Nevey, 2017) акцентували увагу у своїх дослідженнях

на специфіці професіоналізму практичного психолога. Праці І. Булах, В. Волошиної, Л. Лохвицької [2]; В. Кузьменко, В. Гальченко [8]; О. Матвієнко, О. Затворнюк [9] присвячені підготовці фахівців психологічного профілю у вищій школі.

Так, В. Панок розроблено структурні компоненти психолого-педагогічної моделі підготовки психологів: мотиваційний, професійно-практичний, особистісно-професійний з акцентуацією на практичній психологічній діяльності; окреслено сучасні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів [10, с. 137]; Г. Гончаровською доведено потребу створення «моделювальних навчально-професійних ситуацій», що сприяють активізації формування вмінь і навичок, які потрібні для виконання професійних функцій психолога [5, с. 32]. У дослідженнях В. Кузьменко, В. Гальченко [8, с. 99] і Т. Ханецька, А. Федоренко [12, с. 104] наголошується на важливості формування особистості психолога-професіонала.

Крім цього у психології досить детально досліджені різноманітні аспекти професійного становлення особистості. О. Асмолов, Г. Балл, Б. Боришевський, В. Власенко, Л. Карамушка, С. Максименко, Т. Яценко та інші розглядають психосеміотичний підхід до визначення успішної діяльності. Тоді як О. Бондаренко, Л. Долинська, Ю. Швалб акцентують увагу на уявленнях про професійний розвиток особистості майбутнього психолога у процесі професійного самовизначення, розкриваючи теоретико-методичні засади активних форм групової психологічної роботи. Науковцями розкрито питання актуальності особистісного зростання психолога під час навчання, розвитку його професійного мислення, комунікативної сфери, ціннісного ставлення до професії; розглядаються умови формування професійно значущих якостей; визначається роль активних методів навчання та інтерактивних методик у процесі професійної підготовки тощо.

Український дослідник О. Бондаренко наголошує на важливості ефективного формування професійних компетентностей практичного психолога, що включає психологічну культуру, професійну свідомість, містить особистісну та професійну зацікавленість, які детермінуються професійним і життєвим досвідом психолога. Формування особистості психолога, за словами вченого, повинно включати в себе: засвоєння декларованих професією соціальних норм, етичних принципів, способів соціальної поведінки; набуття професійної позиції, що має вияв у високому рівні знань та розвитку професійних навичок; наявність цілісної системи уявлень психолога про себе як особистість [1, с. 268].

Кобилянська Т.В. відзначає важливість поєднання професійних і особистісних чинників при одночасній відносній автономії професіоналізму та особистісної спрямованості; необхідність гуманістичної спрямованості психолога, що унеможливорює маніпулятивну стратегію

поведінки; відповідність особистісних якостей загальнолюдським і національно-культурним цінностям; поєднання навчальної діяльності майбутнього практичного психолога з особистісно орієнтованою психокорекційною працею [7, с. 290].

Отже, аналіз і узагальнення наукової педагогічної літератури засвідчує, що професійна підготовка майбутніх практичних психологів має здійснюватися у новій особистісно орієнтованій парадигмі сучасної освіти й передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватись на формування професійної компетентності психолога, а також створення системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набуття професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії тощо.

Незважаючи на те, що проблема професійної підготовки майбутніх психологів досить повно висвітлена у працях як вітчизняних, так і зарубіжних учених, проблема професійної підготовки майбутніх практичних психологів до застосування методик подолання посттравматичних стресових розладів в умовах правового режиму воєнного стану не знайшла належного відображення у науковій літературі. Проте, дослідники відзначають, що на сьогодні «ще не існує детально розробленої моделі психолога-практика, не визначено найголовніші речі – структуру і рівні його професійної освіти, критерії (методики) визначення готовності до професійної діяльності, що зумовлює необхідність інтеграції практичної підготовки фахівця з теоретико-методологічною підготовкою» [13, с. 126].

Література:

1. Бондаренко Л. Ю. Актуальність професії «психолог» у воєнний час. *Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця* : зб. матеріалів II-ї Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, м. Біла Церква, 18 травня 2023 р. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України. 2023. С. 266–273.

2. Булах І. С., Волошина В. В., Лохвицька Л. В. Сучасні освітні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції*. 2019. № 2. С. 20–29.

3. Войціх І. Формування емоційної компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельниц. нац. ун-т. Хмельницький : ХНУ. 2017. 20 с.

4. Волошина В. В. Психологічні технології підготовки майбутнього психолога : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ. 2016. 44 с.

5. Гончаровська Г. Ф. Підготовка психологів до роботи з батьками дітей дошкільного віку, схильних до проявів агресивної поведінки. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 6(2). С. 32–37.

6. Гулько Т., Рибалко Л. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичної культури та спорту в умовах воєнного стану в Україні. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. № 2(10). С. 20–27.

7. Кобилянська Т. В. Формування готовності майбутніх психологів до роботи із сім'ями підлітків у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань. 2019. 459 с.

8. Кузьменко В., Гальченко В. Активізація творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2020. № 9(54). С. 98–106.

9. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 1. С. 215–220.

10. Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. С. 135–141.

11. Приходько Ю. О. Особистісні якості психолога як чинник його професійності. *Наукові пошуки: актуальні проблеми теорії і практики* : збірник наукових статей V Міжнародної науково-практичної конференції (28 квітня 2017 р.). 2017. С. 122–125.

12. Ханецька Т., Федоренко А. Вміння формулювати професійні висловлювання як складова комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутнього психолога. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. № 15(60). С. 99–110.

13. Шеленкова Н. Л Проблема професійної підготовки практичного психолога. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Хмельницький, 9–10 квітня 2020). Хмельницький : ХНУ. 2020. С. 126–127.

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Лазоренко С. С.

*аспірант кафедри теорії та методики фізичної культури
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна*

Фізичне виховання сучасної студентської молоді у закладах вищої освіти є невід'ємною частиною у здійсненні підготовки компетентних, конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців у сфері освіти різних спеціальностей. Тому, важливим здоров'язберезуючим компонентом у майбутній професійній підготовці кадрів належить саме навчальній дисципліні – фізичне виховання. Адже заняття з даного предмету гармонійно забезпечують: високу працездатність впродовж дня, покращує розвантаження психо-емоційного стану, підвищує функціональні можливості організму та сприяє покращенню розумової працездатності, формує певне коло знань про систематичні заняття фізичними вправами з урахуванням майбутньої професії з активною профорієнтацією відмови від шкідливих звичок, які наносять шкоду організму осіб [5].

Фізичне виховання у закладах вищої освіти повинно якісно проводити організацію занять зі здобувачами освіти сформувавши у них не тільки належний рівень фізичної підготовки та здоров'я, але і гарне ставлення до важливості занять фізичної активності протягом всього свого життя. Ось чому, на сьогоднішній день організація фізичного виховання у закладах вищої освіти є перманентним психолого-педагогічним процесом метою якого є сформувати професійно-прикладні рухові якості і навички необхідних для здобувачів освіти для попередження втоми, підвищення працездатності, прискорити відновлення у період університетського навчання, так і в майбутній професійній діяльності [2].

Впродовж останніх років у закладах вищої освіти ми спостерігаємо негативне явище таке, як скорочення обсягу навчальних годин навчальної дисципліни «Фізичне виховання». Таке зменшення годин призводить до вираженого гіподинамічного та гіпокінезійного характеру, що значно погіршує становлення здорового молодого покоління нашої країни.

Прикрою тенденцією є недалуге ставлення закладів вищої освіти України від обов'язкових занять з фізичного виховання. Мало керівників які можуть усвідомити визначну роль фізичного виховання, як обов'язкової навчальної дисципліни під час розробок освітньо професійних програм спеціальностей. Викладання як обов'язкової дисципліни «Фізичне виховання» у плануваннях реалізується тільки для студентів 1 року навчання, а вже студенти старших курсів можуть займатись руховою активність у вигляді підвищення спортивної майстерності або спортивних секціях за власним вибором проте заняття в них не є обов'язковим [4].

Сучасні дослідження вітчизняних вчених пов'язані з вивченням сучасного стану та шляхів вирішення проблем з фізичного виховання студентської молоді вивчали: Т. Ю. Круцевич, А. І. Драчук, С. М. Канишевський, М. Д. Зубалій, О. І. Подлесний, Н. І. Турчина, Б. М. Шиян, А. М. Пономаренко, В. М. Сергієнко. П. М. Оксьом, Н. А. Деделюк, В. М. Єфременко, А. М. Єфременко та інші.

З сьогоднішніми військовими діями за незалежність яку виборює наша рідна Україна навчальна дисципліна «Фізичне виховання» для здобувачів вищої освіти повинна мати модернізоване оновлення освітнього змісту дисципліни з сучасними вимогами сьогодення з супроводом чіткої нормативно-правової бази яка б сприяла загальному збільшенню навчальних годин дисципліни. Ось чому, однією з важливих проблем функціонування системи фізичного виховання в закладах вищої освіти є далеким від досконалості з низкою причин: 1) як і описували раніше це скорочення обсягу навчальних годин навчальної дисципліни; 2) відсутність рівня мотивації до самостійних занять фізичними вправами; 3) низький рівень використання новітніх технологічних додатків та засобів під час занять; 4) недостатнім фінансовим забезпеченням та низькою ефективністю управління фізичним вихованням, яке реалізовується у закладах вищої освіти [3].

Ведення воєнного стану в нашій країні через військові дії призвело до нагальної необхідності перегляду основних векторів державної політики у сфері фізичного виховання. Головним чинником стали виникнення низки проблем: 1) постійні повітряні тривоги, що ускладнюють проведення якісного очного формату викладання дисципліни «Фізичне виховання» в закладах освіти (перехід закладів вищої освіти до дистанційного формату навчання розвиває погіршення фізичної та рухової активності студентів); 2) перехід на змішаний формат (з офлайн на онлайн) навчання (формат онлайн є мало ефективним, бо в більшості випадків викладач не може повністю контролювати правильність виконання студентами вправ і це не дає бажаного результату); 3) призупинено реалізацію оновлених нормативно-правових

документів у сфері фізичної культури та спорту на невизначений час до закінчення військового стану в країні [1; 4].

Тому враховуючи всі чинники організація фізичного виховання у закладах вищої освіти повинна трансформуватись у гнучку модель навчання враховуючи можливості максимальної реалізації фізичної та рухової активності студентів в процесі формування індивідуально-особистісної фізичного виховання студентів з врахуванням безпечних умов від загроз в умовах військового стану з розвитком здоров'язбережувальної компетентності під час самостійного опановування здобувачами освіти фізичної вправи на заняттях в дистанційному форматі навчання.

Отже, фізичне виховання повинне бути обов'язковою навчальною дисципліною у закладах вищої освіти, що забезпечуватиме розвиток фізичних якостей, професійно-прикладних навичок з проведенням обов'язкових занять у відповідності з освітньо-професійними програмами спеціальностей та робочими програмами навчальної дисципліни «Фізичне виховання».

Література:

1. Бабаджанян, В. В., Семаль, Н. В., Беседа, Н. А., Фаріонов, В. М., & Курій, О. В. (2023). Сучасний стан фізичного виховання студентів у закладах вищої освіти під час війни в Україні.
2. Єфременко, А. М., Казак, В. Ю., Петренко, В. І., Недбайло, І. А., & Фоменко, В. В. (2023). Фізичне виховання здобувачів освіти в закладах вищої освіти в сучасних умовах.
3. Єфременко, В. М., & Сироватко, З. В. (2021). Сучасний стан фізичного виховання у закладах вищої освіти в умовах пандемії.
4. Оксьом, П., Азаренков, В., & Бережна, Л. (2020). Сучасний стан та проблеми забезпечення викладання навчальної дисципліни «Фізичне виховання» у закладах вищої освіти України. *Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення*. С. 119–131.
5. Орленко Н. А., Скидан І. В., & Гейченко С. П. (2022) Фізичне виховання студентів ЗВО під час військових дій в Україні. *Фізичне виховання в контексті сучасної освіти* : тези доповідей XVII Міжнародної науково-методичної конференції. С. 68–70.

ЛІДЕРСТВО ТА МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВІТІ

Порада О. В.

старший викладач

*кафедри управління фізичною культурою та спортом
Національного університету «Запорізька політехніка»*

м. Запоріжжя, Україна;

аспірантка кафедри педагогіки

Сумського державного педагогічного університету

імені А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

Ефективне управління у галузі освіти, що адаптується до цілей національної освіти, є ключовим елементом для створення успішної національної освітньої екосистеми та досягнення оптимальних результатів у ній. Лідерство в університетах має унікальні характеристики та створює незвичайні виклики через складну природу академічного середовища, розгалужену організаційну структуру та різноманітні залучені зацікавлені сторони [3].

С. Блек зазначає, що лідерські ролі в академічних установах мають низку аномалій. Зокрема, традиційні керівні посади вищої ланки (віце-канцлер, головний виконавчий директор, президент, віцепрезидент) перегукуються з виконавчими ролями, які є в інших секторах, академічні керівні ролі (такі як декани чи керівники шкіл або коледжів) є незвичайними та мають такі ускладнення, як тимчасовий характер відповідальних осіб. Посади викладачів зазвичай поєднують роль викладача, науковця, дослідника та інституційного громадянина, кожен з яких має керівну відповідальність у тій чи іншій формі, прямо чи опосередковано. Також можна визначити додаткові зовнішні керівні ролі в групах однолітків з предметних дисциплін, дослідницьких проектних командах та зовнішніх професійних організаціях [2].

Слід зауважити, що терміни «лідерство» і «керівництво» у деяких вітчизняних джерелах з менеджменту використовуються як синоніми й перекладають як «leadership», термін «management» тлумачиться як «управління», «керування», «менеджмент». Так, Т. Свонвік підкреслює, що управління за своєю суттю є трансакційним процесом, у якому «керівані» роблять це у власних інтересах, в обмін на певну винагороду чи покарання, чи то фінансове, чи пов'язане з перспективами роботи, чи престижем. Лідерство є складною соціальною конструкцією,

а саме як процес, який відбувається у груповому контексті, включаючи вплив інших на досягнення спільної мети [5].

А. Ключко тлумачить поняття «лідерство» як тип управлінської взаємодії, який ґрунтується на розкритті потенціалу членів команди задля досягнення спільної мети, а лідер – це керівник, який фокусується на розкритті потенціалу членів команди задля досягнення спільної мети [1]. Однак найкращим варіантом топменеджменту/керівництва є випадок, коли формальний керівник є ще й ефективним лідером.

Серед найважливіших завдань, які вимагаються від керівників університетів, можна виокремити такі:

- спільне управління, тобто співпраця між різними викладачами, адміністраторами, персоналом, а іноді й студентами;
- захист академічної свободи;
- зосередження на досвіді студентів, де керівники повинні відповідати потребам освітнього закладу, віддаючи пріоритет успіхам студента, добробуту та доступу до ресурсів і допоміжних послуг, а також забезпечуючи сучасність навчальної програми та методів навчання та досягнення бажаних цілей;
- підтримка збору коштів і грантів;
- сприяння мультикультурній обізнаності, розмаїттю та інклюзії;
- баланс між традиціями та інноваціями;
- розв’язання суспільних проблем [3];
- планування людських ресурсів;
- набір і навчання викладачів;
- управління ефективністю викладачів;
- управління трудовими відносинами тощо.

Зазначимо, що 10 % населення є природженими лідерами, а ще 20 % мають лідерські риси, і за умови правильного навчання та керівництва вони можуть стати чудовими лідерами.

Так, за словами професора Гарвардської школи бізнесу Л. Гілл, зіркові лідери не народжуються з надлюдськими здібностями. Вона зауважує, що «лідерство – це процес саморозвитку ... ніхто не може навчити вас, як керувати; вам потрібно мати бажання та здатність навчитися керувати. Здебільшого ми вчимося на своєму досвіді та зустрічаємося з труднощами» [цит. за: 4].

Найважливішими якостями для успішного лідерства є:

- автентичність;
- допитливість;
- аналітична майстерність;
- адаптивність;
- творчість;

- комфорт двозначністю;
- стійкість;
- емпатія [4].

Університети відіграють вирішальну роль у вихованні лідерських якостей у студентів, підготовці соціально свідомого та ініціативного покоління, готового розв'язувати складні проблеми, тому університетам необхідне ефективне лідерство та керівництво. Сфери освітнього лідерства, лідерства у вищій освіті, лідерства вчителів вимагають подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Клочко А. О. Лідерство як модель ефективного управління освітньою організацією. *Освітнє лідерство: від теорії до практики* : монографія / за наук. ред. В. Р. Міляєвої. Київ ; Кривий Ріг, 2021. С. 47–60.

2. Black S. A. Qualities of Effective Leadership in Higher Education. *Open Journal of Leadership*. 2015. No. 4. P. 54–66.

3. Effective leadership styles for university leaders at all levels. *Academic Leadership Group* : website. URL: <https://www.academicleadershipgroup.com/blog/effective-leadership-styles-for-university-leaders-at-all-levels>

4. Knight R. 8 Essential Qualities of Successful Leaders. *Harvard Business Review* : website. URL: <https://hbr.org/2023/12/8-essential-qualities-of-successful-leaders>

5. Swanwick T. (2019) Leadership and management: what's the difference? *BMJ Leader*. 2019. No. 3. P. 99–100.

ЩОДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ПРИ ВИВЧЕННІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ

Рудик Т. О.

*кандидат фізико-математичних наук,
доцент кафедри математичної фізики та диференціальних рівнянь
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна*

Самостійна робота в сучасному освітньому процесі розглядається як форма організації навчання, що здатна забезпечувати самостійний пошук необхідної інформації, творче сприйняття й осмислення навчального матеріалу під час аудиторних занять, різноманітні форми пізнавальної діяльності студентів на заняттях і в позааудиторний час, розвиток аналітичних здібностей, навичок контролю та планування навчального часу, вироблення вмій і навичок раціональної організації навчальної роботи.

Математичне освітнє ядро є базовим у навчанні, що включає в себе вивчення природничих наук спільно з інженерією, технологією та математикою, і являє собою природничо-математичну освіту (STEM-освіту) як основу конкурентоспроможності та економічного зростання нашої держави, підготовку фахівців нової генерації, здатних до засвоєння знань і розроблення та використання новітніх технологій.

Мета STEM-освіти – підвищити якість освіти, інтегрувати систему освіти України до європейського і світового освітнього простору; формувати і розвивати у студентів навички науково-дослідницької та інженерної діяльності, підприємництво, ранню професійну самовизначеність і готовність до усвідомленого вибору майбутньої професії.

Досягти цих цілей можна під час самостійної роботи студентів (СРС), яка являє собою, з одного боку, вид навчальної роботи, здійснюваний без безпосереднього втручання, але під керівництвом викладача, а з іншого – засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності, формування в них методів організації такої діяльності.

Сьогодні ми працюємо в жорстких умовах війни, коли необхідно допомогти студентам технічного університету організувати самостійну роботу під час дистанційного навчання при вивченні вищої математики.

Весь освітній процес поділяється на аудиторний і позааудиторний. Позааудиторна СРС, як важлива форма освітнього процесу, спрямована на засвоєння змісту освіти та формування фахових компетентностей у позааудиторний час за темами або розділами тем, визначеними робочою програмою навчальної дисципліни для самостійного вивчення. Якість навчання багато в чому залежить від того, як організовано позааудиторну СРС з вивчення предмета. Уміння самостійно поповнювати й оновлювати знання, вести пошук інформації, аналізувати інформацію, структурувати її, аргументовано висловлювати свою точку зору стають актуальними вимогами до особистих і професійних якостей сучасного фахівця.

СРС є обов'язковим компонентом освітнього процесу. В навчальній робочій програмі з вищої математики на приладобудівному факультеті Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського відведено на СРС 90 годин (50% всього обсягу дисципліни) на першому курсі і, відповідно 108 годин (60% всього обсягу дисципліни) на другому курсі. СРС забезпечує закріплення отриманих на лекційних заняттях з вищої математики знань шляхом набуття навичок осмислення та розширення їхнього змісту, навичок розв'язування актуальних проблем формування загальнокультурних і фахових компетентностей, науково-дослідницької діяльності, підготовки до практичних занять, складання заліків та іспитів.

Завданнями організації СРС є:

- розвиток здатності працювати самостійно, формування самостійності мислення та прийняття рішень;
- розвиток активності та пізнавальних здібностей студентів, розвиток дослідницьких вмінь;
- стимулювання самоосвіти та самовиховання;
- розвиток здатності планувати та розподіляти свій час.

Крім того, СРС нерозривно пов'язана з формуванням таких важливих компетенцій, як здатність застосовувати знання на практиці та здатність знаходити, обробляти й аналізувати інформацію з різних джерел.

Умови ефективності СРС:

1. Забезпечення правильного поєднання об'ємної аудиторної та самостійної роботи.
2. Методично правильна організація роботи студента в аудиторії та поза нею.
3. Забезпечення студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення процесу самостійної роботи на процес творчий.
4. Контроль за організацією і перебігом самостійної роботи та заходів, що заохочують студента за її якісне виконання.

Важливо поступово змінювати відносини між студентом і викладачем. Якщо на перших курсах викладачеві належить активна творча позиція, а студент найчастіше ведомий, то в міру просування до старших курсів ця послідовність має деформуватися в бік спонукання студента працювати самостійно, активно прагнути до самоосвіти. Виконання завдань самостійної роботи повинно вчити мислити, аналізувати, враховувати умови, ставити завдання, розв'язувати проблеми, що виникають, тобто процес самостійної роботи поступово повинен перетворюватися на творчий.

Під час СРС необхідно більш активно здійснювати керування процесом отримання і засвоєння знань студентами. Певний внесок у розв'язання цього завдання має внести ретельніша розробка і впровадження в процес навчання сучасних, науково обґрунтованих навчальних і методичних посібників, які за використаними в них способами подання знань відходять від традиційного виконання, характерного для більшості навчальної літератури.

Для підвищення ефективності СРС навчальні посібники повинні також доповнюватися методичними посібниками, які виконують лише керівну та направляючу роль. Організаційно-контролююча функція навчального посібника проявляється під час переходу до активних форм навчання, що сприяє розвитку у студентів навичок самостійної роботи.

СРС повинна проходити під керівництвом викладача у формі ділової взаємодії. Студент отримує вказівки щодо виконання самостійної роботи, а викладач виконує функцію контролю виконаних завдань.

У роботі [1, с. 119] наведено результати анкетування студентів другого курсу з метою з'ясування труднощів навчання та їхніх причин. Студентам запропонували за трибальною шкалою оцінити такі причини: складний і об'ємний матеріал, недостатній час на підготовку, невміння організувати свій час, невміння систематизувати матеріал, відсутність навичок самостійної роботи.

Як показало анкетування [1, с. 119], основними причинами труднощів навчання студенти називають складний та об'ємний матеріал і недостатній час на підготовку. Водночас такі причини, як невміння систематизувати навчальний матеріал, відсутність навичок самостійної роботи з літературою більшість студентів не вважають вагомими. Навіть на другому курсі студенти не пов'язують успішність з рівнем сформованості навчальних вмінь та організацією власної діяльності. Тому необхідна цілеспрямована робота з формування прийомів навчальної діяльності під час організації самостійної роботи.

Ефективна реалізація самостійної роботи залежить від зацікавленості в досягненні результату, тобто від стійкої мотивації.

Одним із методів активізації навчальної діяльності є створення проблемної ситуації [2, с. 117]. Проблемні ситуації ставлять студента перед необхідністю вибору в процесі ухвалення рішення, що формує не тільки його волю, а й його мислення.

Практичний досвід проведення позааудиторних СРС показав, що систематично проведена самостійна робота за правильної її організації сприяє отриманню студентами глибших і міцніших знань порівняно з тими готовими знаннями, які вони отримують під час аудиторних занять від викладача.

За ретельно продуманої методики проведення самостійних робіт прискорюються темпи формування у студентів умінь і навичок практичного характеру.

Література:

1. Rudyk T., Sulima O., Danilenko A. Reasons of low motivation to study higher mathematics among technical university students and ways to eliminate them. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. Київ, 2022. Вип. 90. С. 118–123.

2. Рудик Т. О., Суліма О. В. Формування математичної компетентності майбутніх бакалаврів у процесі навчання математики в технічному університеті. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реальність та перспективи*. Київ, 2021. Вип. 80. Том 2. С. 116–121.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ – ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В ЗБРОЙНИХ СИЛАХ УКРАЇНИ

Ягунов В. В.

*доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник
науково-дослідної лабораторії наукового супроводження розроблення
нормативів і стандартів з фізичної підготовки і спорту
науково-дослідного центру проблем фізичного виховання,
спеціальної фізичної підготовки і спорту
Національного університету оборони України
м. Київ, Україна*

Необхідність відбиття російської агресії та забезпечення територіальної цілісності України, орієнтація вітчизняної військової освіти на компетентнісну парадигму військово-професійної підготовки майбутніх офіцерів, поширення інтеграційних процесів у системі військової освіти згідно зі стандартами НАТО актуалізують проблему військово-професійної підготовленості майбутніх офіцерів як суб'єктів військового управління. Одним із напрямів розв'язання цієї педагогічної проблеми є суттєве покращення професійно-педагогічної підготовки (далі – ППП) майбутніх офіцерів – фахівців фізичного виховання та спорту Збройних сил України (далі – майбутніх офіцерів), що має реалізовуватися шляхом їх військово-професійної підготовки як офіцерів – військових професіоналів і суб'єктів військового управління в тактичній ланці управління та педагогічної підготовки як фахівців фізичного виховання та спорту військовослужбовців у Збройних силах (далі – ЗС) України. Для цього вони згідно компетентнісним і суб'єктно-діяльнісним методологічними підходами до їх ППП мають формувати цінності та мотивацію сумлінної військово-професійної та фахової видів діяльності у системі фізичного виховання та спорту військовослужбовців, володіти ґрунтовними військово-професійними та педагогічними знаннями, сформованими військово-професійними та педагогічними практичними навичками та вміннями, у тому числі найголовніше сформувалися як суб'єкти військово-професійної (як офіцер – суб'єкт військово-професійної діяльності) та фахової (як військовий педагог – фахівець фізичного виховання та спорту військовослужбовців) видів діяльності.

Вважаємо, що проблема ППП майбутніх військових фахівців за спеціальністю 017 – фізична підготовка та спорт для ЗС України як офіцерів – військових професіоналів у тактичній ланці управління та педагогів у системі фізичного виховання військовослужбовців нині набуває особливої методологічної, теоретичної та прикладної актуальності.

Основними характеристиками ППП майбутніх офіцерів визначаємо системність, контекстність, інтегральність, процесуальність, екстремальність і суб'єктність. Наприклад, відповідно до системного підходу їх ППП є інтегративною цілісністю в системі військової освіти, що має загальні характерні властивості, до яких належать єдність, взаємозв'язок і взаємозумовленість усіх її компонентів – цільового, ціннісно-мотиваційного, змістовного, суб'єктного, методичного, контрольнорегувального та результативного, які об'єднані єдиною метою – формувати професійно-педагогічну компетентність майбутніх офіцерів. Системотворювальними компонентами цієї системи вважаємо ціннісно-мотиваційний, суб'єктний і результативний компоненти, а змінними складовими виступають відповідно всі інші компоненти, а стрижневим компонентом, що визначає зміст і специфіку взаємодії та актуалізації всіх інших компонентів, вважаємо ціннісно-мотиваційний: “1. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців визначає їх ставлення до свого професійного буття, смислу професійної діяльності та становлення її творчим суб'єктом. 2. Цінності й мотивація обіймають стрижнєве місце в структурі професійної компетентності фахівців... 3. Зміст цього компонента складають потреби, мотиви та цінності професійного буття конкретного фахівця. 4. Система цінностей і мотивації професійного буття конкретного фахівця реалізує аксіологічну, стимуляційну та регулятивну функції у процесі набуття професійної освіти майбутнім фахівцем, а згодом професійної діяльності та самоактуалізації як суб'єкта конкретного виду професійної діяльності” [1, с. 215].

Отже, відповідно до функціонально-системного та компетентнісного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців *ППП майбутніх офіцерів* визначаємо як сукупність послідовних взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів – цільового, ціннісно-мотиваційного, змістовного, суб'єктного, методичного, контрольнорегувального та результативного, які об'єднані єдиною метою – забезпечувати гарантоване формування їх професійно-педагогічної компетентності як, з одного боку, суб'єктів військового управління тактичної ланки управління, а з іншого – організаторів та управлінців у сфері фізичного виховання та спорту військовослужбовців.

Зауважимо, що науковцями пропонуються різні поєднання компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців. Проте можна

визначити основні з них. З урахуванням того факту, що в основі визначення їх сукупності є розуміння ППП майбутніх офіцерів як військово-педагогічного процесу в ВВНЗ, що забезпечує отримання інтегрованого результату – сформованості їх професійно-педагогічної компетентності, то можемо узагальнити **основні компоненти їх ППП** таким чином: цільовий, ціннісно-мотиваційний, змістовний, процесуальний чи діяльнісний, методичний, операційний, контрольно-корегувальний і результативний чи оцінно-результативний.

Відповідно, результатом їх ППП є сформована **професійно-педагогічна компетентність** як офіцера тактичної ланки управління та фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців у ЗС України, яка визначається нами як цілісне та стійке професійно важливе психічне утворення чи інтегральний результат їх ППП, що відображає професійну позицію як суб'єкта військово-професійної та фахової – педагогічної – видів діяльності в ЗС України та її цінності та мотивацію, теоретичну та діяльнісну підготовленість до цієї діяльності, сформованість професійно важливих якостей, серед яких найважливішим є професійна суб'єктність як офіцера та фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців. Вона включає не лише професійні та фахові – педагогічні – знання, уміння, навички, а насамперед цінності та мотивацію, професійно важливі якості, професійну суб'єктність, що забезпечують успішну реалізацію військово-професійних і фахових функцій та найголовніше – суб'єкту здатність бути офіцером – суб'єктом військового управління та фахівцем фізичного виховання та спорту військовослужбовців.

Вважаємо, що *інтегрованим результатом ППП майбутніх офіцерів* є сформована **професійно-педагогічна компетентність** як суб'єкта військово-професійної та фахової – педагогічної – діяльності у військах, що представляє складне інтегральне професійно важливе психічне утворення, яке формується у процесі набуття ними професійно-педагогічної освіти в ВВНЗ, проявляється, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у військово-професійній діяльності як суб'єктів військового управління в тактичній ланці управління та фаховій – педагогічній – діяльності як фахівців фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у ЗС України.

Інтегрованим проявом професійно-педагогічної компетентності є їх професійна суб'єктність як офіцера і фахівця фізичної підготовки та спорту військовослужбовців.

Основними чи мінімально необхідними **компонентами професійно-педагогічної компетентності майбутнього офіцера** вважаємо такі: ціннісно-мотиваційний (цінності та мотивація професійно-педагогічної діяльності як суб'єкта військового управління); когнітивний (операційно-діяльнісний, педагогічні та організаційно-управлінські знання як

військового менеджера); операційно-діяльнісний (практичні навички, вміння та здатності як суб'єкта військового управління тактичної ланки управління); педагогічний (педагогічні знання як фахівця за спеціальністю 017); організаційно-управлінський (організаційно-управлінські навички, вміння та здатності як начальника фізичної підготовки у військовій частині); індивідуально-психічний (професійно важливі якості як військового менеджера та організатора фізичної підготовки та спорту військовослужбовців); суб'єктний (сприйняття самого себе як військового професіонала та фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців).

Доведено згідно з провідними ідеями та принципами компетентнісного та суб'єктно-діяльнісного методологічних підходів до ППП наступні поняття знаходяться у безпосередній залежності та у логічній послідовності утворюють такий змістовний і процесуальний ланцюжок: “професійна підготовка” – “військово-професійна підготовка” – “професійно-педагогічна підготовка” – “професійно-педагогічна компетентність офіцера – фахівця фізичного виховання та спорту”.

Доведено, що результатом ППП майбутніх офіцерів є сформована їх професійно-педагогічна компетентність як офіцерів тактичної ланки управління та фахівців фізичного виховання та спорту в ЗС України, що представляє системне та водночас контекстне професійно важливе психічне утворення чи інтегральний результат їх професійно-педагогічної підготовленості, який відображає професійну позицію як суб'єкта військово-професійної та фахової видів діяльності в ЗС України та її цінності та мотивацію, теоретичну та діяльнісну підготовленість до цієї діяльності, сформованість професійно важливих якостей, серед яких найважливішим є професійна суб'єктність як офіцера та фахівця фізичного виховання та спорту військовослужбовців.

З'ясовано, що професійно-педагогічна компетентність майбутнього офіцера як суб'єкта військово-професійної та фахової – педагогічної – діяльності у військах представляє складне інтегральне професійно важливе психічне утворення, яке формується у процесі набуття ними професійно-педагогічної освіти в ВВНЗ, проявляється, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у військово-професійній діяльності як суб'єктів військового управління в тактичній ланці управління та фаховій – педагогічній – діяльності як фахівців фізичної підготовки та спорту військовослужбовців у ЗС України.

Література:

1. Ягунов В. В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. № 6(64). С. 207–219. DOI: 10.33099/2617-6858-22-70-6-207-219.

НАПРЯМ 2. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-7>

ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Бурцева О. Г.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри математики і фізики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Запоріжжя, Україна*

Сучасні зміни в суспільстві висувають нові вимоги до підготовки школярів у системі середньої освіти, які повинні отримати систематизовані знання, уміння та навички з метою їх ефективного використання у житті та подальшому навчанні. Але це може відбутися лише за умов вмотивованості та цілеспрямованості пізнавальної діяльності учня. Тому активізація такого роду діяльності є одним з основних напрямів покращення освітнього процесу у закладах середньої освіти. Найважливішою проблемою середньої освіти є підвищення якості навчання, що полягає у стимулюванні й доведенні якості активності пізнавальної діяльності школяра до рівня самоосвіти та здатності самореалізувати цей принцип на певному етапі навчання. Одним з основних напрямків підвищення ефективності навчання є мотивування учнів у їхній навчально-пізнавальній діяльності. Зараз зміщуються акценти із набуття певного рівня знань до вміння постійно здобувати нову інформацію, активно діяти, приймати рішення, адаптуватися до мінливих умов і вимог сучасності. Виникає необхідність не просто закладати в учня певні знання, а розвивати в нього самостійне, творче, критичне мислення, уміння вільно взаємодіяти із використанням широкого спектру інформації, що відображає різні точки зору на одну й ту ж проблему. Якщо розглядати такий підхід до системи середньої освіти, то роль Інтернет-технологій стає очевидною.

Треба відмітити той факт, що традиційні форми та методи навчання, що залишилися на теперішній день без суттєвих змін, уже не можуть

повністю реалізувати інтелектуальні можливості учнів, які значно зросли, не можуть задовольнити і прагнення самої особистості до якості та результативності навчання. Тому, важливою проблемою сьогодні залишається питання урізноманітнення навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Сучасним школярам доступно багато джерел інформації, але часто саме наявність готової інформації сприяє розвитку пасивності. Зникає прагнення до пошуку, пізнання, творчості, тобто діяльності. Щоб стимулювати пізнавальну діяльність учнів, треба процес навчання сконструювати з максимальним наближенням до запитів і можливостей школярів, а максимально зацікавити навчальним матеріалом можна за допомогою медіаосвітніх технологій.

Методика проведення уроку зазнає змін при використанні медіаосвітніх технологій, але при цьому з'являється можливість застосування ефективних та більш раціональних методичних прийомів. Водночас, практичний досвід свідчить, що медіаосвітні технології значно впливають на всі сторони навчання: на його зміст, методи, організаційні форми і навіть рольове призначення вчителя. Інтерес до вивчення предмета багато в чому залежить від того як проходять уроки [1]. Застосування комп'ютерної техніки на уроках математики дозволяє зробити урок нетрадиційним, яскравим, насиченим, наповнюючи його зміст знаннями з інших наочних галузей, що перетворюють математику з об'єкта вивчення в засіб отримання нових знань.

Ось чому вчителі повинні бути психологічно й професійно підготовленими до можливої зміни змісту й структури їхньої діяльності, стати активними учасниками комп'ютерної науково-технічної революції в галузі освіти. Додаток Kahoot! – це сервіс для освітніх проєктів. Дає змогу створювати інтерактивні навчальні ігри, що складаються з низки запитань із кількома варіантами відповідей. Kahoot! – це порівняно новий сервіс для створення онлайн вікторин, тестів і опитувань (Kahoot! – онлайн-сервіс для створення вікторин, дидактичних ігор і тестів).

Наведемо стандартний алгоритм роботи із додатком Kahoot! (рис. 1, рис. 2):

- Вчитель готує тест, вікторину чи опитування.
- На уроці вчитель заходить на сайт <https://kahoot.com/> під своїм логіном та паролем.
- Виводить сайт на екран.
- Натискає Play it, вибирає Classic.
- Генерується ПІН-код опитування.
- Вчитель контролює реєстрацію учнів.
- Включає запитання.

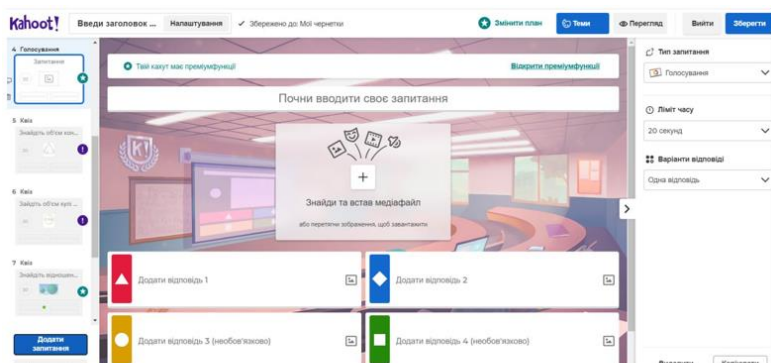


Рис. 1

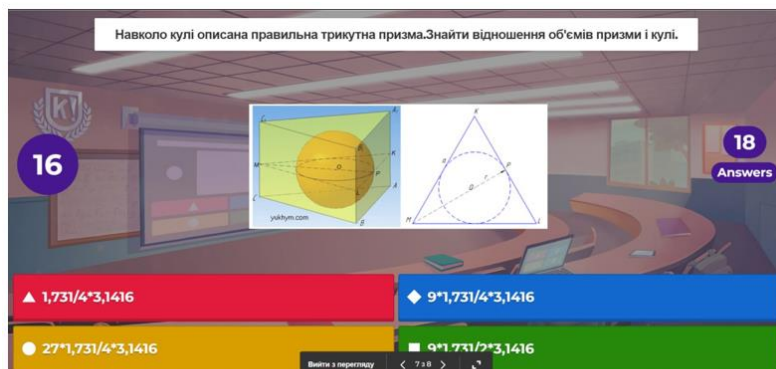


Рис. 2

– Учні заходять на своїх смартфонах на сайт kahoot.it і вводять ПІН-код.

– Вводять прізвище та ім'я, відповідають на запитання зі свого смартфона.

– На екран виводяться результати з кожного питання та загалом за опитування [2].

Застосування медіаосвітніх технологій є перспективним, оскільки дозволяє:

- комплексно вирішувати освітні, виховні та розвиваючі завдання;
- поставити кожному, хто навчається (за рахунок можливостей, що надаються засобами ІКТ) конкретні завдання в залежності від його здібностей, мотивації, рівня підготовки;

- застосувати різні типи електронних засобів навчального призначення, що активізують навчальну діяльність;

- частково звільнити викладача від виконання інформаційної, тренувальної та контролюючої функцій;
- формувати у школярів навички самостійного оволодіння знаннями;
- стимулювати позитивну мотивацію навчання за рахунок інтегрування всіх форм наочності;
- здійснити навчальну діяльність з негайним зворотним зв'язком та розвиненою системою допомоги.

Застосування медіаосвітніх технологій є перспективним, оскільки дозволяє: комплексно вирішувати освітні, виховні та розвиваючі завдання; поставити кожному, хто навчається конкретні завдання в залежності від його здібностей, мотивації, рівня підготовки; застосувати різні типи електронних засобів навчального призначення, що активізують навчальну діяльність; частково звільнити викладача від виконання інформаційної, тренувальної та контролюючої функцій; формувати і учнів навички самостійного оволодіння знаннями; стимулювати позитивну мотивацію навчання за рахунок інтегрування всіх форм наочності; здійснити навчальну діяльність з негайним зворотним зв'язком та розвиненою системою допомоги.

Література:

1. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волощенко ; за наук. ред. В. В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
2. Kahoot! – онлайн-сервіс для створення вікторин, дидактичних ігор і тестів. <https://naurok.com.ua/kahoot-onlayn-servis-dlya-stvorennya-viktorin-didaktichnih-igor-i-testiv-151085.html>

МАТЕМАТИЧНІ МЕТОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИТЯЧИХ СТОМАТОЛОГІВ

Єфремова О. В.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри стоматології дитячого віку
Львівського національного медичного університету
імені Данила Галицького
м. Львів, Україна*

У професійній підготовці майбутніх дитячих лікарів-стоматологів поєднуються кілька аспектів, що відображають сутність сучасного освітнього середовища у медичному закладі вищої освіти та вимоги до кваліфікованої діяльності фахівців означеної спеціальності. До таких факторів відносимо врахування у навчанні студентів таких складників:

– ознайомлення студентів з інноваційними методами, технологіями і засобами надання стоматологічних послуг пацієнтам дитячого віку, доцільність яких має наукове обґрунтування та підтвердження в ході практичної апробації і свідчить про рівень професійної компетентності сучасного фахівця;

– використання інноваційних педагогічних технологій, упровадження яких у медичних ЗВО дає змогу оптимізувати і підвищити ефективність професійної підготовки студентів;

– засвоєння майбутніми дитячими стоматологами специфіки розвитку організму дитини, психологічних особливостей та сприйнятливості дітей до взаємодії з лікарем-стоматологом.

Відтак поєднання різноспрямованих моментів у професійній підготовці фахівців цієї спеціальності зумовлює проведення наукової дослідно-експериментальної роботи в напрямі оновлення педагогічної діяльності викладачів та навчально-пізнавальної діяльності студентів. Водночас результативність такої роботи викладачів-дослідників потребує підтвердження, що зумовлює використання методів математичної статистики в проведених педагогічних дослідженнях у системі вищої стоматологічної освіти.

Дослідники вказують, що досліджувані явища і процеси, що відбуваються в освітньому середовищі, «необхідно представити в числовому еквіваленті та математично опрацювати» [1, с. 5], позаяк «без статистичної обробки та теорії ймовірності результати вимірювань не можуть вважатись вірогідними» [1, с. 15].

Зазвичай дослідники використовують показники середніх величин, що формуються на обчисленні середнього арифметичного значення (середнього балу) сформованості досліджуваної якості на основі урахування кількості осіб, які виявили різні рівні цієї якості у числовому виразі в балах.

Другим важливим показником різноманітності рівнів сформованої якості є дисперсія, яка вказує на «розсіювання вихідних даних щодо середньої арифметичної величини (у квадраті)» [1, с. 36]. Для обчислення дисперсії використовується показник середнього балу (СБ) та проводяться такі математичні розрахунки: різницю між числовим значенням СБ та числовим показником кожного рівня сформованості досліджуваної якості необхідно піднести до квадрату і поєднати з кількістю осіб, які виявили відповідний рівень, шляхом множення. Отриману суму всіх добутоків поділити на загальну кількість учасників експерименту.

Для проведення порівняльного аналізу між результатами наукового дослідження в різних групах використовується параметричний критерій Фішера (F-критерій). В обчисленні цього критерію враховується числове значення дисперсій, що визначається на різних етапах експериментального дослідження. Відношення між більшою і меншою дисперсіями дає змогу встановити показник критерію Фішера.

Про достовірність отриманих результатів експериментальної роботи свідчить зіставлення обчислених показників F-критерію (F-обчисл.) з його граничним значенням (F-гран.), поданим у таблицях. Враховували висновки дослідників, якщо $F\text{-обчисл.} \geq F\text{-гран.}$, то розходження між вибірками статистично вірогідне; якщо $F\text{-обчисл.} \leq F\text{-гран.}$, то розходження між вибірками статистично недостовірне [1, с. 53].

Отже, оновлення професійної підготовки майбутніх дитячих стоматологів потребує перевірки доцільності й ефективності використання сучасних педагогічних технологій в освітньому середовищі медичних закладів вищої освіти. Проте отримані результати потребують доведення їх достовірності на основі використання математичних методів.

Література:

1. Гаркуша С. В. Методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях : навчально-методичний посібник для аспірантів. Чернівці, 2019. 72 с.

ПЕРФОРМАТИВНА ПРИРОДА ЗНАННЯ У ПСИХОЛОГІЇ РОЗУМІННЯ МАТЕРІАЛУ СТУДЕНТАМИ ЗВО

Карповець М. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри психології*

*Національного університету «Острозька академія»
м. Острог, Україна*

Одним із сучасних напрямків дослідження людської діяльності, а також психологічної природи знання і розуміння як результату цієї діяльності є перформативні студії (*performative studies*). У цьому руслі сформувались такі напрямки як перформативна психологія та педагогіка, завдання яких вивчити як відбувається становлення і розвиток особистості через перформанс. Зважаючи на інтенсивні трансформації вищої освіти в світлі глобалізації, діджиталізації [4], штучного інтелекту, війни й зміни клімату, все більше постає питання як і для чого здобуваються знання. Психологічна природа цього процесу полягає у вивченні як ефективності (чи не ефективності) методик, що призводять до кращої результативності, так і наслідків для студентів, їхнього психоемоційного стану.

Як переконують представники перформативної теорії [5], залучення перформансу відкриває більш гнучкі траєкторії для навчання та особистісного розвитку, зокрема в продукуванні та засвоєнні знання. Класичний філософський та психологічний підходи тлумачили пізнання як відсторонену форму спостереження за світом, результатом якого отримане знання тлумачилось як відповідність отриманих значень до пізнаваної реальності. Скажімо, у теорії пізнання Рене Декарта мисленнєва та тілесна реальність не перетинаються, а швидше доповнюють одна одну, де пріоритет надається мисленню. Подібне твердження пропонує Ігнатенко І.В., коли зазначає що розумінням є «встановлення істотних зв'язків або відношень між предметами реальної дійсності за допомогою застосування знань» [1]. У цій парадигмі чітко протиставляється суб'єкт та об'єкт, де перший поступово осягає завдяки логіці (ідеї) й досвіду (верифікації) сутність тих чи тих предметів.

Такий же алгоритм відповідав освітньому процесові усіх рівнів: пізнання розпочиналось від простих процесів і ускладнювалось більш складними когнітивними операціями (про що чудово описали когнітивні психологи, як-от Жан Піаже), що відповідало отриманим знанням. Натомість перформанс як процес взаємодії між учасниками

шляхом наслідування, ритуалу і відтворенню знання зміщує важливість результатів пізнавальної активності на процесуальність. Іншими словами, найбільш важливим психологічним аспектом у освітньому перформансі є те, що він «фокусується на процесуальному складникові освітнього процесу, де такі психологічні процеси як тілесно-емоційне включення, переживання та розуміння відіграють фундаментальну роль» [3, с. 38]. Перформативна ж природа знання передбачає його зближення із мовленнєвою та тілесною діяльністю як ключовими елементами перформансу.

У мовленні, що супроводжується дією, студенти проговорюють матеріал, пробуючи досягнути його значення у перформансі. Важливо, що у перформативній теорії виокремлюються перформативи як особливі висловлювання, де слово збігається із дією. Наявність таких висловлювань робить нашу реальність більш видимою, значущою для людини. Водночас важливо додати, що освітній процес не обмежується перформативами, хоча й вони відіграють суттєву роль, а відкривають можливості до різноманітних мовленнєвих висловлювань, важливих для продукування знання. Мовлення у перформансі є не тільки засобом для відтворення знання, а середовищем для активної взаємодії між студентами, які колективно творять знання, емоційно переживають моменти істини.

Тілесна взаємодія уможливорює невербально «вплести» отримане знання в інсценізований досвід. У цьому сенсі тіло є засобом вираження або «середовищем навчання» [5, с. 174]. Тіло не просто *щось* виражає, передаючи інформацію від суб'єкта до суб'єкта, але воно *вже* є чимось. У перформативній дії тілесна практика стає автономним повідомленням завдяки своїм вербальним і невербальним можливостям. Якщо удосконалити класичне визначення про розуміння, то тіло стає своєрідним медіумом для встановлення зв'язків між знанням і світом. Навіть метафізичні проблеми, як-от природа добра та зла, можуть бути перформативно обіграні завдяки тілесності. Завдяки ритуалу та інсценуванню/представленню, які Крістоф Вулф вважає найважливішими елементами перформативності [6], студенти роблять знання видимим, а отже сутнісно важливим. Окрім того, ритуальне (від)творення знання зближує студентів, формує між ними соціальні зв'язки, важливі для професійної самосвідомості [2] та подальшого життя. Навіть якщо окремі студенти не беруть участь в ритуалі, але його значення і виконання має сильний психоемоційний резонанс, процес пізнання однаково перформативно відбувається. Особливо це актуально для дистанційного навчання, коли студенти не можуть безпосередньо брати участь в освітніх процесах, але, за умови успішного перформансу, усі учасники освітнього процесу можуть бути залучені, відчуваючи свою важливість у тій чи тій освітній події.

Таким чином, перформативна природа знання у психології розуміння передбачає як його процесуальну (пізнання завдяки мовленнєвій та тілесній взаємодії), так і результативну складову (опредмечення і верифікація знання завдяки інсценуванню або представленню). Знання для студентів постає не стільки віддзеркаленням природи навколишнього світу, а елементом їхнього особистісного становлення та соціалізації, наближуючись до ціннісно-сислової сфери особистості, що є фундаментальною складовою для професійного та соціального становлення людини.

Література:

1. Ігнатенко І. В. Психологічна характеристика тексту й проблеми його розуміння. *Library.udpu.org.ua*. Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/6/visnuk_19.pdf
2. Каламаж Р. В. Психологія професійної самосвідомості студентів : навчально-методичний посібник. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015.
3. Карповець М. В. Психологічна методологія перформансу в освітньому процесі вищої школи. *Національні записки «Острозької академії»*. Серія «Психологія». 2022. № 16. С. 36–43.
4. Bowen W., Kelly L. Higher Education in the Digital Age. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2013.
5. Even S., Schewe M. Performative Teaching, Learning, Research. Schibri-Verlag, 2016.
6. Wulf, C. Zur Genese des Sozialen: Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld: Transcript Verlag, 2005.

РОЗВИТОК МЕДІАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ SOFT-SKILLS МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Козич І. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
Запорізького національного університету
м. Запоріжжя, Україна*

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти вимагає умінь та навичок долати конфліктні ситуації й розв'язувати конфлікти в процесі виконання поставлених завдань, функцій та обов'язків.

Сучасні вимоги до вищої освіти, зміни в інформаційних технологіях та зростання доступності інформації, разом зі змінами в суспільному житті, що потребують наявності широкого спектру знань та компетенцій у сучасних фахівців, а також здатності швидко адаптуватися до умов, що змінюються, вимагають від сучасних ЗВО забезпечення освітнього процесу високої якості, з орієнтацією його на поєднання традицій та інновацій в освіті та формування якісного фахівця для сучасного ринку праці.

Потреба України в механізмах медіації збільшується з урахуванням викликів сьогодення, які в більшій мірі стосуються політичного, економічного, соціально-демографічного життя суспільств, і не оминають таку важливу сферу як освіта. Життєві виклики сьогодення формують вимоги до професійних компетентностей. Окрім знань і вмінь навчати інших, сучасний педагог має володіти цілим набором softskills («м'яких» навичок), які сприятимуть налагодженню комунікації в колективі, створення команди однодумців, креативно вирішувати поставлені завдання, бути ініціативним, критично мислячим, медіаграмотним тощо.

Розвиток медіативної компетентності майбутнього викладача зовключає до себе багато аспектів як-от формування soft skills. Медіативна компетентність є складовою системи soft skills майбутніх викладачів зов, оскільки медіація забезпечує мовну взаємодію між двома або більше співрозмовниками, коли пряме спілкування між ними неможливе через певні обставини.

Медіативна компетентність включає: розуміння природи суперечностей і конфліктів між людьми; формування конструктивного

відношення до конфліктів; володіння навиками неконфліктного спілкування у важких ситуаціях; уміння оцінювати і пояснювати виникаючі проблемні ситуації; наявність навиків врегулювання конфліктними явищами; уміння розвивати конструктивне начало виникаючих конфліктів; уміння передбачати можливі наслідки конфліктів; уміння конструктивно регулювати суперечності і конфлікти; наявність навиків усунення негативних наслідків конфліктів [1, с. 52].

Компетентність, за ствердженнями більшості вчених (Н. Бібік, Л. Даниленко, С. Вітвицька, Л. Маслак та ін.), – це рівень знань, вмінь та особистих якостей осіб певного соціально-професійного статусу, характеризує міру відповідності знань, вмінь, розуміння тощо реальному рівню складності виконуваних завдань та відображає ступінь усвідомлення себе як фахівця, представника певної професійної групи (Антонова, & Маслак, 2011; Бібік, 2004; Вітвицька, 2011; та ін.).

Медіативна компетентність входить до структури професійної компетентності поряд із такими видами професійної компетентності як-от: спеціальна, соціальна, особова; соціально-психологічна, така, що складається з комунікативної, перцептивної (когнітивною) компетентності, конфліктологічна компетентність. Однак досліджень з питань розвитку і формування медіативної компетентності майбутнього викладача зовсім недостатньо, особливо як складової soft-skills.

Аналізуючи сучасні українські педагогічні словники, ми не знаходимо визначення «м'яких» навичок. Проте сам термін «прижився» в педагогічному середовищі й багато хто ним не лише керується в роботі, а й намагається розвивати на практиці.

Насправді, це словосполучення прийшло до нас із європейських і світових практик, й означає набір соціально-комунікативних навичок, які дозволяють людині вільно адаптуватися в конкретній ситуації, вирішувати поставлені завдання, бути успішною. «Soft skills» – «м'які, соціальні та навички успішності» охоплюють навички комунікації, лідерство, креативність гнучкість (адаптивність), відповідальність, уміння працювати в критичних умовах, уміння працювати з інформацією, стресостійкість, уміння залагоджувати конфлікти, працювати в команді, керувати своїм часом, самостійно приймати рішення, критично мислити. «М'які» навички, або особистісні навички, важче виміряти, але вони не менш важливі, ніж технічні навички.

До особистісних навичок належать:

- організаційні (тайм-менеджмент, управління фінансами й організація простору);
- комунікативні (управління конфліктами, командування, нетворкінг, уміння спілкуватись);
- життєві (стресостійкість, гнучкість, адаптивність і емоційна стабільність, емпатія);

- когнітивні й інформаційні (креативність, логіка, менеджмент знань та інформації);
- мовні (володіння рідною й іноземними мовами);
- технічні й медіа (медіаграмотність, письменницькі навички).

На думку Тюріної В.О. Soft skills або гнучкі вміння і навички – це «комплекс неспеціалізованих, надпрофесійних навичок, які є важливими для кар'єри і детермінують успішне виконання професійних обов'язків, високу ефективність праці і не пов'язані з конкретною предметною галуззю, тобто є наскрізними» [2, с. 26].

Розглянемо, яким чином soft skills, необхідні для розвитку медіативної компетентності майбутнього викладача зво. Здатність працювати в команді є надзвичайно важливим умінням. Його формуванню сприяють такі методи активного навчання як тренінги, рольові або ділові ігри. Розвиток цієї навички набуває великої актуальності в умовах дистанційного навчання, коли здобувачі є роз'єднаними та не мають можливості набути відповідних соціальних навичок. Роботу в команді в такому разі можна реалізувати за допомогою створення груп у месенджерах або соцмережах. Працюючи в команді, здобувач набуває соціальних навичок, необхідних йому для успішної комунікації з людьми, що мають різні психологічні характеристики, що може в перспективі допомогти у вирішенні спору.

Важливим для майбутнього викладача зво є і вміння працювати з інформацією. Зважаючи на засилля цифрового контенту, розрахованого на максимальне спрощення споживання, й уникнення змістовного аналізу, формування цієї навички є провідним завданням для викладачів. Вміння працювати з інформацією розвивається під час роботи з текстами, їх аналізом. Для майбутнього викладача навичка якісної роботи з інформацією стане у нагоді під час ознайомлення з конкретною справою, виділенням її суттєвих аспектів.

Різноманітність виникаючих конфліктних ситуацій на всіх рівнях професійної діяльності може викликати у майбутнього викладача зво конфліктофобію. Оптимізувати конфліктну поведінку дозволяють знання по теорії і практиці конфлікту: структура і динаміка конфліктної ситуації, конфлікту; типологія і види виробничих конфліктних ситуацій, конфліктів; типологія опонентів і “важких” людей; мотивація конфлікту; об'єктивні і суб'єктивні конфліктогени; конфліктогенність (саногенне мислення, знання про природу конфліктних емоцій, ціннісні орієнтації); форми конфлікту; активні і пасивні конфліктні стратегії; стилі конфліктної поведінки і їх застосовність в різних ситуаціях; способи і прийоми вирішення конфліктних ситуацій і конфліктів; поняття стресу [3, с. 63].

Таким чином, медіативна компетентність визначається як інтегральна характеристика суб'єктивної сторони професійної праці викладача

зво, його якість як суб'єкта праці, поєднання психічних властивостей; психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, здатність виконувати певні трудові функції в ситуаціях міжособистісного конфлікту з суб'єктами професійної діяльності.

Література:

1. Вітвицька, С. С. (2011). Компетентнісний та професіографічний підходи до побудови професіограми магістра освіти. *Вісник Житомирського державного університету. (Педагогічні науки)*. 57. 52–58.

2. Тюріна В. О. Стрес-менеджмент як визначальне професійно значуще уміння майбутнього працівника поліції. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України*. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 25 берез. 2022 р.). Харків : ХНУВС, 2022. С. 25–27.

3. Ларіна Н. Інституційні засади формування медіаційної компетентності публічних службовців в Україні. *Аспекти публічного управління*. 2022. Том 10. № 6. С. 61–69.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-11>

GAMIFYING FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Nikitina I. P.

*Senior Lecturer at the Department of International Relations
and Social and Humanitarian Disciplines,
Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs
Dnipro, Ukraine*

Different types of learning activities contribute to different perceptions and memorization of material. Such types of educational work as lectures, reading, audio-visualization and demonstration are passive forms of learning and have low rates of memorizing information. While discussion, practice, teaching others and using new material in real situations are active forms of learning and will contribute to the development of competencies. The perception and memorization of information when presenting material with gamification elements is equated to the assimilation of information applied in practice or even through use in real life.

Gamification is the use of game practices and mechanisms in a non-game context to engage users in solving problems [1]. Compatible actions to achieve the goals, virtuality and countdown (completing a task in a limited

time) are elements of the gamified process. Gamification in foreign language learning has gained popularity as an innovative and engaging approach to enhance the effectiveness of language acquisition.

Gamification can be effectively integrated into STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education to enhance engagement, motivation, and learning outcomes [2]. It offers a wide range of opportunities to make STEM education more engaging, interactive, and effective by leveraging the inherent appeal of games to motivate and inspire students in their learning journey. But gamification can be a powerful tool to enhance English language learning by making lessons more engaging, interactive, and enjoyable.

First of all, it may be Vocabulary games, such as word puzzles, matching games, or vocabulary races, can help students learn and reinforce new words and phrases in a fun and interactive way. There are several platforms available for implementing gamification in educational settings, including English language learning. For example, *Kahoot!* [3]. It is a game-based learning platform that allows educators to create and share quizzes, surveys, and discussions. Gamified grammar quests or challenges can present students with grammar exercises in the form of interactive quizzes, puzzles, or mini-games. Students can earn points, badges, or rewards as they progress through the challenges, motivating them to master grammar concepts.

Duolingo [4] and *Quizlet* are popular language learning apps that offer bite-sized lessons, interactive exercises, and rewards to motivate learners to practice and improve their language skills, English vocabulary, grammar, listening, and speaking skills. These apps often incorporate elements like leveling up, earning points, and competing with friends to motivate learners. Language challenges and quests can motivate students to achieve specific language learning goals, such as mastering a certain number of vocabulary words, completing a grammar exercise, or practicing speaking skills. Students can track their progress and earn rewards as they complete each challenge.

Classcraft [5] is a gamified classroom management system that transforms the classroom into a role-playing adventure. Students earn points, level up, and unlock rewards as they complete assignments and demonstrate positive behavior. The game features modern graphics. The functionality of the service is constantly updated, one of the key partners of *Classcraft* is Google, so all applications developed by it are perfectly generated with this gaming platform.

There are several platforms (*The Story Engine*, *Write or Die*, etc) and resources specifically designed for storytelling and creative writing games. Storytelling games can spark creativity and imagination in writing activities. Collaborative storytelling games, where students take turns adding to a story, can also encourage communication and collaboration skills. *Storium* [6] is an

online platform that combines elements of storytelling and role-playing games. Players collaboratively create and develop stories by writing narrative scenes and responding to prompts and challenges. Storium provides a structured framework for storytelling and encourages creativity and collaboration among participants.

Overall, gamification offers a variety of engaging and interactive opportunities to enhance English language learning and make lessons more enjoyable and effective for students of all ages and proficiency levels. It introduces elements of competition, rewards, and challenges, which can significantly boost learners' motivation. The competitive nature of games can encourage learners to actively participate and strive for improvement. While gamification shows promise in language learning, its effectiveness may vary depending on individual preferences and learning styles. Additionally, the integration of gamification should be complemented by a well-rounded language curriculum to ensure comprehensive language development.

References:

1. Гейміфікація. Матеріал з Вікіпедії – вільної енциклопедії. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Гейміфікація>
2. Nikitina I. P., Ishchenko T. V. About Some Aspects of Stem Education. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій. 2022. С. 99.*
3. Kahoot! [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://kahoot.com/kahoot-kids-ukr/>
4. Duolingo. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://ru.duolingo.com>
5. Огляд використання онлайнгри Classcraft у навчальних цілях. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://vseosvita.ua/news/ohliad-vykorystannia-onlainhry-classcraft-u-navchalnykh-tsiliakh-5432.html>
6. Storium. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://storium.com/game/world-serpent-inn/chapter-1/scene-1>

ЗАГАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УНІВЕРСИТЕТСЬКОМУ КУРСІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ІНТЕГРАТИВНИЙ АСПЕКТ

Сергєєва Г. А.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов*

*Харківського національного університету мистецтв
імені І.П. Котляревського
м. Харків, Україна*

Формування компетентностей є основною метою та прогнозованим результатом навчання в сучасних закладах вищої освіти. На основі визначення рамки компетентностей, які є важливими в аспекті конкурентоздатності випускників на сучасному ринку праці та побудови успішної кар'єри в певній професійній сфері, укладаються освітньо-професійні програми, програми навчальних дисциплін та зміст освіти, що в них закладається. У цьому зв'язку зазначимо, що йдеться не тільки про суто професійні, спеціальні компетентності, які безумовно є визначальними для підготовки фахівця, але й про загальні компетентності, які в науковому дискурсі позначаються терміном «гнучкі навички» (англ. soft skills).

Гнучкі навички доповнюють фахові навички (англ. hard skills). Однак, з огляду на те, що сучасний світ є несталим, постійно і стрімко змінюється, знання швидко застарівають, що передбачає періодичну зміну сфер професійної діяльності та навчання протягом життя, вміння швидко вчитися, ефективно пристосовуватись до нових умов і знаходити нестандартні рішення є важливим, а значення гнучких навичок зростає. Отже, це питання є важливим і актуальним в різних його аспектах. В цій публікації розглянемо розвиток гнучких навичок в аспекті їх імплементації в процес викладання іноземної мови в університеті та висловимо міркування щодо окремих питань.

Хоча гнучкі навички вважаються універсальними, для різних професійних сфер певні навички є пріоритетними, а отже немає їх вичерпного переліку та єдиної класифікації. Тому, серед важливих аспектів, на які потрібно звернути увагу, є, по-перше, відповідь на питання, які саме з переліку гнучких навичок будуть важливими для працевлаштування студентів відповідного фаху в найближчому майбутньому, та формування яких навичок може бути гармонійно і ефективно інтегроване у викладання курсу англійської мови. Розглядаючи питання формування гнучких навичок на заняттях

з англійської мови у студентів спеціальності «Менеджмент», дослідниці Ж. Діденко виділяє, зокрема, комунікативні навички, що допомагають виконувати завдання, спрямовані на взаємодію з іншими людьми, особистісні навички, пов'язані з особистими якостями, та професіональні навички, необхідні для виконання завдань, пов'язаних з професійними обов'язками, маючи на увазі загальнопрофесійні навички в широкому сенсі [1, с. 268].

В цьому аспекті слід відзначити певні позитивні зміни. Зокрема, якщо раніше перелік гнучких навичок, які можуть викладатись в мовному курсі, визначався певною мірою інтуїтивно, виходячи з розуміння та уявлення про вимоги до фахівців певної сфери, то тепер можемо спиратись на дані емпіричних досліджень, зокрема на нещодавно розроблену Кембриджським університетом рамку для розвитку життєвих навичок “The Cambridge Life Competencies Framework” на основі дослідження вимог роботодавців до основних навичок для працевлаштування [2].

Серед дидактичних проблем, пов'язаних з інтеграцією вивчення іноземної мови та формуванням загальних компетентностей, є питання створення спеціальної навчальної літератури, яка б передбачала розвиток гнучких навичок. Слід зауважити, що ця складова до певної міри реалізовується в курсі іноземної мови, однак, на наш погляд, це поки що не є системним процесом, а формування гнучких навичок часто має другорядне значення при плануванні та організації навчання, що можна побачити аналізуючи навчальні літературу. Зокрема, у дослідженнях з цієї проблематики акцентується увага на відсутності необхідних практичних матеріалів [1, с. 267]. Проте це питання також вирішується і вже є посібники, в яких гнучкі навички інтегровані та формуються в процесі виконання завдань, спрямованих на формування мовних та мовленнєвих навичок, зокрема можемо згадати серію посібників “Empower” (second edition) видавництва Cambridge University Press.

Важливим аспектом також є усвідомленість студентом того, що і для чого він вивчає, це підвищує мотивацію вивчення англійської мови. Також важливо зауважити на ролі викладача, яка полягає в тому, щоб інтегрувати гнучкі навички в навчальну діяльність, пояснити студентам, які універсальні компетентності формуються при вивченні англійської мови та чому вони є важливими. В аспекті викладання мови, важливим є навчати студентів мови, яка дозволить їм продемонструвати ці навички, та включати види навчальної діяльності, які забезпечать практичне застосування гнучких навичок, які формуються.

Отже, ідея інтегративного курсу полягає в тому, щоби не тільки розвивати гнучкі навички в мовному курсі, але й наблизити викладання мови до реального життя, зробити його актуальною і важливою складовою професійного розвитку студента. Огляд показав, що питання,

пов'язані з організацією інтегративного навчального курсу, який би передбачав усвідомлене формування гнучких навичок в університетському курсі іноземної мови, зокрема в аспекті створення навчальних матеріалів, які б забезпечували комфортні умови для ефективного поєднання цих двох складових, залишаються актуальними та потребують наукового дослідження як теоретичних, так і практичних аспектів.

Література:

1. Діденко Ж. Формування м'яких навичок ("soft skills") на заняттях англійської мови у майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35, том 2. С. 266–271.

2. "The Cambridge Life Competencies Framework". URL: <https://cambridge.org/clcf>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-13>

СПЕЦИФІКА ОНЛАЙН НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТІВ У НЕМОВНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Синекон О. С.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2
Національного технічного університету України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна*

Умови сьогодення, спочатку ковід, а потім війна, внесли свої корективи в освітній процес усіх закладів вищої освіти (ЗВО) і в тому числі немовних ЗВО. Незважаючи на це, студенти повинні отримувати повноцінну освіту, а викладачі, у свою чергу, повинні організувати освітній процес у ефективний спосіб. Вирішення проблеми є впровадження онлайн навчання. У зв'язку з цим перехід з очного навчання в онлайн потребує ретельного освітнього переформатування.

Різні аспекти впровадження онлайн навчання розглянуті Гунченко Ю. В., Король Т. Г. (вивчали можливості застосування безкоштовного онлайн-додатка Text Analyzer) [1], Zhovnir M., Shevchenko O., Leshchenko T. (досліджували переваги і недоліки мобільного

програмного забезпечення у навчанні) [4], Майєр Н. В., Коваль Т. І. (здійснили відбір цифрових засобів для формування ІКТ компетентності майбутніх викладачів іноземних мов) [2], Синєкоп О., Коваль Т., Матвієнко О., Зенею Л. (аналіз цифрових інструментів для використання у тестовому контролі рівня сформованості професійно орієнтованої англомовної компетентності ІТ студентів у закладах вищої освіти) [3] та іншими.

Безперечно, що очне навчання на відміну від онлайн має свої переваги. Зокрема: очне навчання найсприятливіше для особистої взаємодії в процесі професійно орієнтованого англомовного спілкування, для швидкого зворотного зв'язку в реальному часі. Також таке навчання дозволяє використовувати більш широкий діапазон вправ для розвитку мовленнєвих навичок і вмій у студентів, а краще контролювати процес формування професійно орієнтованої англомовної компетентності.

Онлайн навчання / електронне навчання, пов'язане з використанням цифрових технологій для дистанційної презентації освітнього контенту студентам. Серед переваг такого навчання є гнучкість темпу навчання, можливість навчатися на відстані, розвиток самостійності у студентів, персоналізація навчання, доступ до широкого спектру цифрових інструментів. Однак онлайн навчання має і низку недоліків, а саме: технічні проблеми (відсутність інтернету), бракування зворотного зв'язку, взаємодії учасників комунікації та особистої підтримки, які потрібні студентам.

Онлайн навчання охоплює асинхронний і синхронний формат його реалізації. Так, асинхронне навчання означає, що студенти вивчають іншомовний матеріал в різний час, без взаємодії з викладачем або зі своїми одногрупниками в реальному часі. Цей формат забезпечує гнучкість, оскільки студенти можуть отримати доступ до контенту у будь-який зручний для них час. Навпаки, синхронне навчання відбувається в режимі реального часу, коли студенти та викладачі одночасно беруть участь у живих онлайн-зустрічах в Zoom, Teams, Google Meet. Синхронне навчання сприяє миттєвому зворотному зв'язку, співпраці та взаємодії комунікантів, імітуючи традиційне освітнє середовище в аудиторії. Отже, обидва формати мають свої переваги та недоліки, а також можуть комбінуватись відповідно до умов освітнього процесу, які складаються.

Для асинхронного формату навчання раціональним є використання Google Class, Moodle, Google Forms. Вони дозволяють розроблювати вправи для розвитку навичок і вмій в аудіюванні і читанні (вправи True/False, multiple choice, matching), письмі (вправи на створення різноманітних типів текстів). Для синхронного формату навчання ще додаються Zoom, Teams, Google Meet, які дозволяють безпосередньо

організувати живу комунікацію між студентами та викладачем. Додатково уможливлено використання Kahoot, Learning Apps тощо.

Збалансоване поєднання обох форматів реалізації онлайн навчання забезпечить ефективне професійно орієнтоване англомовне навчання студентів немовних закладів вищої освіти.

Література:

1. Гунченко Ю. В., Король Т. Г. Використання програмного додатка Text Analyzer для визначення рівня перекладацької складності тексту. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2021. 51(3). С. 20–24. http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v51/part_3/5.pdf

2. Майєр Н. В., Коваль Т. І. Цифрові засоби для формування ІКТ-компетентності майбутніх викладачів іноземних мов. *Іноземні мови*. 2023. № 1. С. 50–57. <https://doi.org/10.32589/1817-8510.2023.1.278112>

3. Синєкоп О., Коваль Т., Матвієнко О., Зеня, Л. Цифрові інструменти у тестовому контролі сформованості в ІТ студентів професійно орієнтованої англомовної компетентності. *Іноземні мови*. 2023. № 3. С. 20–25. <http://fl.knlu.edu.ua/article/view/290247>

4. Zhovnir M., Shevchenko O., Leshchenko T. Incorporating educational smartphone apps for teaching Ukrainian as a foreign language to medical students. *Advanced education*. 2023. № 22. P. 103–122. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.274964>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-14>

РЕАЛІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ

Трускавецька І. Я.

*докторантка, доцент кафедри природничих дисциплін
і методики навчання*

*Університету Григорія Сковороди в Переяславі
м. Переяслав, Україна*

У контексті реалізації Концепції «Нова українська школа», важливим аспектом професійної підготовки вчителів природничої освітньої галузі є формування експериментально-дослідницьких умінь

і навичок у закладах загальної середньої освіти майбутніми вчителями природничих дисциплін. Забезпечення освітнього процесу передбачає науково-дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти шляхом виконання дослідів, проведення спостережень, експериментів тощо. Майстерність педагога проявляється у здатності відтворити складний матеріал зрозумілим і, водночас, доступним і цікавим для учасників освітнього процесу.

Питання професійної підготовки учителів до експериментальних досліджень природничої освітньої галузі вивчали Н. Корягіна, Г. Ягенська, А. Степанюк, Н. Грицай, Ю. Пахомов, О. Анічкіна, А. Грабовий, О. Ярошенко, Л. Величко, Т. Засекіна, О. Федчишин, С. Мохун та ін.

Проаналізувавши низку навчально-методичних і наукових праць, стверджуємо, що експеримент у галузі природничої освіти – це систематично організоване дослідження або спостереження, яке проводиться із метою отримання нових знань, підтвердження гіпотези або визначення закономірностей природнього середовища.

Важливим аспектом у пізнанні цілісної картини світу є експериментальні дослідження, що вирізняються не тільки цікавістю і динамікою, але й реальністю відображення живих систем, біологічних і фізичних явищ, хімічних процесів тощо. Наприклад, демонстраційний експеримент із добуванням амонію хлориду («Дим без вогню»), запропонований О. Анічкіною, може бути виконаний на уроках хімії із учнями 7 класу при вивченні теми «Вступ» та 10 класу «Неметалічні елементи та їхні сполуки» [1, с. 65]. У процесі професійної підготовки учителів зі спеціальностей 014. 05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини) та 014.15 Середня освіта (Природничі науки) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, проводять зазначений експеримент на заняттях із освітнього курсу «Хімія загальна, неорганічна та фізколоїдна». У ході експерименту, майбутні фахівці здобувають уміння використовувати діяльнісний підхід, набувають досвіду роботи з хімічними речовинами, розвивають практичні навички та інтелектуальні здібності до вивчення хімії, як основної складової природничих наук.

Експериментальні досліді, описані в працях А. Грабового та Ю. Пахомова, визначаються своєю актуальністю та ефективністю у контексті організації занять із хімії. Автори у своєму дослідженні пропонують розробки хімічних експериментів ужиткового характеру, а саме: «Визначення запаху води органолептичним способом», «Визначення забарвлення води», «Визначення кислотності фруктів», «Виявлення етанолу в кефірі, молочній сироватці» тощо [3, с. 11]; «Вирощування кристалів», «Виділення крохмалю із картоплі», «Виявлення крохмалю у харчових продуктах і овочах», «Очищення забрудненої води», «Виявлення жиру в різних плодах» тощо [7, с. 23].

Основні вимоги до системи шкільного фізичного експерименту в сучасних умовах викладання фізики висвітлено в науковій статті О. Федчишин. Авторка доводить ефективність застосування віртуального фізичного експерименту в умовах дистанційного навчання. У якості середовища для моделювання електричних схем пропонує використати програмне забезпечення *Proteus від Labcenter Electronics*, РНЕТ-симуляцій тощо [8, с. 52].

Наведем приклади експериментів, які дозволяють учасникам освітнього процесу природничої галузі глибше зануритися у навколишній світ. Наприклад, на одному з уроків біології пропонується дослідити вплив лікарських препаратів на ріст і розвиток рослин. Для проведення досліді необхідні лікарські засоби: *мінерального походження* (активоване вугілля, кальцію глюконат); *природнього походження* (екстракт валеріани); *синтетичного походження* (цитрамон, аналгін, ацетилсаліцилову кислоту). Кожен засіб потрібно розчинити в 250 мл води, далі на ватні диски в ці розчини «висаджуємо» насіння пшениці. За результатами спостереження зробити висновки. У ході експериментального дослідження доведено, що:

1) найшвидше проросла пшениця у розчині з лікарськими засобами синтетичного походження, але на 5 день загинула;

2) у розчині з лікарськими засобами мінерального походження (активоване вугілля), дуже швидко з'являються корінці та розвивається добре коренева система рослин;

3) у розчині з лікарськими засобами природнього походження, пагони та листки набагато більші та зеленіші, ніж в інших розчинах.

При вивченні теми «Невидимий світ живої природи» пропонується із учнями 6 класу провести спостереження за розвитком міцелію цвілевого гриба роду Мукор. Для цього берем 3 чашки Петрі, в одну ставимо скибочку хліба та змочуємо водою; в другу розміщуємо цибулину розрізану навпіл; у третю – скибочку хліба та «щіпку» кухонної солі. У результаті дослідження виявлено, що міцелій цвілевого гриба роду Мукор у чашці № 1 розвивається дуже добре та швидко; у чашці № 2 – розвивається дуже повільно; в чашці № 3 – не розвивається зовсім. Робимо висновки, що в хлібниці, де зберігають хліб треба насипати щіпку сухої кухонної солі, яка буде перешкоджати утворенню цвілі на хлібобулочних виробах.

Запропоновані приклади спрямовані на розвиток дослідницьких навичок та аналітичних умінь здобувачів освіти, інтегруючи знання із природничих дисциплін і реалізовано їх на заняттях із курсу «Stem-технології у навчанні біології» за ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Підготовка майбутніх учителів до експериментальних досліджень природничої освітньої галузі спрямована на навчання студентів таким чином, щоб учень/учениця отримували не готові, не зрозумілі для них факти та явища природи, а з допомогою учителя могли б експериментувати, досліджувати та вивчати світ природи самостійно [6, с. 31]. Зокрема, важливо виокремити здатність учителя дотримуватися правил техніки безпеки на лабораторних заняттях із природничих дисциплін; забезпечити організацію виконання експериментів, дослідів, спостережень тощо; розпізнавати об'єкти, організмів і речовин, фіксувати результати експериментальної роботи та володіти методикою проведення. Для досягнення очікуваних результатів пропонується запровадити в ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)», «Середня освіта (Природничі науки)», «Середня освіта (Хімія)», «Середня освіта (Фізика)» такі освітні компоненти, як: «Експериментальні дослідження природничої освітньої галузі», «Експериментальні підходи у навчанні природничих дисциплін», «Техніка шкільного експерименту природничих дисциплін», «Хімія харчових продуктів» тощо.

Отже, розвиток експериментальних умінь і навичок є однією із ключових педагогічних умов готовності вчителів природничої освітньої галузі до професійної діяльності в закладах загальної середньої освіти. У процесі професійної підготовки учителів за ОПП «Середня освіта (Біологія та здоров'я людини)» та «Середня освіта (Природничі науки)» Університету Григорія Сковороди в Переяславі експериментальні дослідження використовуються при викладанні освітніх компонентів «Методика навчання біологічних дисциплін», «Дослідницька діяльність школярів із біології», «STEM-технології у викладанні біології», «Зоологія», «Ботаніка», «Методика навчання хімії», «Хімія загальна, неорганічна та фізикоїдна» тощо. Доведено, що залучення здобувачів освіти до експериментальної роботи не лише знайомить їх із експериментальним характером природничих дисциплін, а й сприяє розвитку креативного мислення, пізнавальної активності, розв'язування експериментальних задач та формування практичних організаційних, комунікативних умінь і дослідницьких навичок.

Література:

1. Анічкіна О. В. Формування вмінь проведення хімічного експерименту в школі майбутніми вчителями природничих дисциплін : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2016. 308 с.
2. Величко Л. П. Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. К. : Генеза, 2006. 330 с.

3. Грабовий А. Хімічний експеримент ужиткового характеру на позаурочних заняттях із хімії. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2014. № 3. С. 10–16.

4. Грицай Н. Б. Активізація пізнавальної діяльності учнів основної школи у позакласній роботі з біології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2008. 230 с.

5. Засекіна Т. М. Особливості шкільного курсу фізики в контексті реформи нової української школи. *Фізика та астрономія в рідній школі*. 2020. № 2(149). С. 2–6.

6. Корягіна Н. В. Підготовка майбутніх учителів до експериментальних досліджень з галузі природознавства : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2015. 277 с.

7. Пахомов Ю. Д., Буждиган Х. В., Луцишин В. М. Роль домашнього експерименту та його особливості в умовах змішаного та дистанційного навчання. *Тенденції і проблеми розвитку сучасної хімічної освіти* : збірник наукових праць III Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. ред. Л. Я. Мідак ; Прикарпатський нац. універ. ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ : Супрун В. П., 2023. С. 18–23.

8. Федчишин О., Мохун С., Чопик П. Віртуальний фізичний експеримент як засіб удосконалення фахових компетентностей здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання. *Фізико-математична освіта*. 2023. Том 38, № 2. Вип. 38(2). С. 50–55.

9. Ягенська Г. В., Степанюк А. В. Формування дослідницьких умінь школярів у галузі природничих наук (друга половина XX – початок XXI століття) : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. 282 с.

10. Ярошенко О. Г. Методична підготовка майбутніх учителів : реальний стан і шляхи до вдосконалення. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 69–73.

ВИКОРИСТАННЯ СИТУАТИВНИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Хома Т. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Україна*

Підготовка сучасних учителів фізичної культури вирізняється низкою вимог, з-поміж яких: сформованість професійної компетентності, володіння соціокультурними поглядами та морально-етичними якостями, здатність креативно та неординарно розв'язувати педагогічні ситуації. У Стратегії розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року окреслено основні цілі і завдання, що базуються на створенні для здобувачів освіти необхідних умов для заняття руховою активністю та формування ставлення до занять фізичною культурою і спортом як до важливої складової здорового способу життя [4]. Для реалізації ключової мети окреслено систему завдань, зокрема розроблення інноваційних підходів до проведення уроків фізичної культури як органічної складової здорового способу життя, враховуючи роботу в інклюзивному середовищі та проведення занять зі здобувачами освіти з особливими освітніми потребами; сприяння у впровадженні всеукраїнськими спортивними федераціями в освітній процес та позакласну роботу з фізичного виховання в закладах освіти популярних серед дітей та молоді видів спорту [4]. У зв'язку з цим, актуальною залишається проблема напрямів реформування підготовки майбутніх учителів фізичної культури у закладах вищої освіти.

Означене питання у фокусі наукових досліджень Н. Белікової, О. Котової, В. Наумчука, І. Шапошнікової, Г. Суханової. Ключовим аспектом залишається проблема набуття здобувачами вищої освіти фахових умінь та навичок, спрямованих на усвідомлення важливості фізичного виховання, збереження здоров'я учнів, здатність вирішувати складні педагогічні ситуації у професійній діяльності, спираючись на принцип педагогіки партнерства, моделювати спортивно-оздоровчу роботу в закладах загальної середньої освіти та прогнозувати її результати.

За дослідженнями О. Котової, Г. Суханової, майбутнім педагогам важливо зосередити увагу на змісті уроків фізичної культури. У процесі

їх організації і проведення необхідно формувати в учнів систему компетентностей: соціальних (здатність до співробітництва, розв'язання життєвих проблем, взаєморозуміння, соціальної активності, формування фізичної культури особистості, основ здорового способу життя), мотиваційних (формування громадських і особистісних уявлень про престижність високого рівня здоров'я та фізичної підготовленості, здатність до навчання, прояву творчості в застосуванні рухових дій у різних за складністю умовах, адаптивності) та функціональних (здатність до оперування знаннями про закономірності рухової активності, знаннями з історії фізичної культури та спорту, розширення рухового досвіду з метою розвитку фізичних якостей і рухових здібностей відповідно до вікових особливостей, засвоєння термінологічних та методичних компетентностей), які відображають ієрархію вимог до фізкультурно-спортивної діяльності [3, с. 113–114].

Процес модернізації уроків фізичної культури висвітлює О. Аксьонова, яка визначає першочерговим завданням упровадження нових модулів, проведення інтегрованих уроків, оновлення їх структурних складових, застосування формувального оцінювання, поєднання рухових завдань із інтелектуальними, врахування вимог щодо проведення уроків фізичної культури в класах з інклюзивним навчанням, запровадження кардіотренувань [1].

Оновлення системи фізичного виховання й модернізація уроків фізичної культури залежать від фахової компетентності педагога. Особистісний професійний розвиток учителя фізичної культури, за Н. Беліковою, включає сукупність низки якостей: відкритість для інновацій у професійній діяльності; інтегративний спосіб мислення щодо вибору моделей педагогічної взаємодії; здатність до самооцінки та самоаналізу професійної діяльності; володіння мотиваційним та ціннісним аспектами, спрямованими на формування здоров'язберезувальної компетентності школярів [2].

У процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури акцентуємо увагу на вирішенні педагогічних ситуативних завдань, максимально наближених до реальної професійної діяльності. Мета таких завдань – сформувати у здобувачів вищої освіти уміння швидко й креативно знаходити вихід із ситуації, що склалась на уроці фізкультури, шукати компроміс у розв'язанні конфліктів, ефективно комунікувати з учнями, колегами, батьками, мотивувати школярів до спортивної діяльності. Серед ситуативних завдань на практичних заняттях з фахових дисциплін пропонувалися наступні.

Учениця 9 класу має відмінні результати з усіх навчальних предметів. Однак виконання нормативів з фізичної культури викликає певні труднощі, школярка невпевнена у собі, боязко виконує завдання. Як у цій ситуації повинен діяти вчитель фізкультури? Чи є оцінка

за виконання нормативів ключовою при виставленні тематичних, семестрових оцінок?

Учень 11 класу – переможець багатьох спортивних змагань. На уроках фізкультури він демонструє лідерство й намагається привернути на себе увагу. Інші учні не задоволені такою поведінкою однокласника. Яку позицію у цьому випадку повинен займати учитель фізичної культури? Як уникнути конфлікту між учнями в класі?

Учень 6 класу з'явився на урок фізичної культури без форми та змінного взуття. Вчитель не допустив його до уроку і поставив двійку. Чи правильно вчинив учитель фізичної культури? Відповідь обґрунтуйте.

Вважаємо, що під час розв'язання ситуативних завдань студенти вчаться приймати правильні педагогічні рішення, аналізувати власну поведінку, шукати способи, що стабілізують середовище у класі, сприяють всебічному формуванню особистості школяра.

Таким чином, використання ситуативних завдань у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури впливає на організацію їх професійної діяльності, а також на соціально-психологічний клімат у колективі та міжособистісні відносини.

Література:

1. Аксьонова О. Першочергові завдання сучасних учителів фізичної культури щодо підвищення рівня фізичної активності учнів і учениць Нової української школи. *Педагогічні науки та освіта*. Випуск XL–XLI. 2022. С. 6–14.

2. Белікова Н. Основні напрями професійного розвитку вчителя фізичної культури крізь призму освітніх інновацій. *Молодіжний науковий вісник*. 2019. С. 85–89.

3. Котова О., Суханова Г. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя фізичної культури відповідно до вимог нової школи. *Сучасний стан і перспективи вдосконалення національної системи фізичного виховання і спорту в умовах війни та у післявоєнний період* : збірник матеріалів II науково-практичної конференції 19–20 квітня 2023 року, присвяченої 75-й річниці кафедри фізичного виховання ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, 2023. С. 112–115.

4. Про затвердження Стратегії розвитку фізичної культури і спорту на період до 2028 року. Постанова Кабінету Міністрів України від 4 листопада 2020 р. № 1089. Київ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1089-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.03.2024).

НАПРЯМ 3. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-16>

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПЕРЕХОДУ ВИКЛАДАННЯ АНАТОМІЇ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ НА СВІТОВІ СТАНДАРТИ

Кобзар О. Б.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри описової та клінічної анатомії
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна*

Дорошенко С. В.

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри описової та клінічної анатомії
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна*

Впровадження кредитно-трансферної системи в українській навчальній простір передбачав суттєве удосконалення освітнього процесу відповідно до вимог законодавства України в сфері освіти [1, 2], адаптацію нормативно-правової бази та викладання навчальних дисциплін вищої медичної освіти в початкових закладах до міжнародних стандартів [3] та стандартів якості Всесвітньої федерації медичної освіти [4]. На основі аналізу навчальних планів, навчальних програм, підручників, атласів та посібників університетів Північної Америки, Євросоюзу та України проведено дослідження дидактичних підходів викладання анатомії у вищій медичній школі провідних західних країн та України, проаналізовані причини та наслідки деформації навчального процесу в Україні, запропоновані можливі шляхи реформування базової підготовки лікарів у відповідності до світових стандартів якості знань.

Аналіз навчальних програм та методичних матеріалів, підручників та посібників США, Канади, країн ЄС засвідчив, що три складові анатомії людини (gross anatomy) – системна, топографічна та клінічна анатомія, – є рівноцінними та обов'язковими [5]. В залежності від

рівнів медичної освіти та обраної лікарської спеціальності використовуються два дидактичні підходи викладання навчального змісту дисципліни – регіональний (топографічний) та системний. Регіональний (топографічний) підхід передбачає, що в кожній ділянці або регіоні тіла вивчають всі анатомічні утвори цієї ділянки (кістки та їх з'єднання, м'язи, фасції та клітковинні простори, органи, судини, нерви тощо) розглядають в органічній єдності, послідовно та комплексно. Системний підхід передбачає вивчення кожної системи органів в рамках всього тіла людини без деталізації взаємозв'язків органів та тканин в окремих регіонах.

Зафіксовано, що системний принцип викладання змісту анатомії застосовується на рівні середньої та середньої спеціальної медичної освіти США та Канади, Західної Європи, причому, викладення навчального матеріалу з фізіології та загальної анатомії об'єднані в одну навчальну дисципліну [7, 8]. Регіональний (топографо-анатомічний) принцип викладання змісту анатомії є пріоритетним для підручників, посібників, атласів та методичних документів (програм, тестових систем, ситуаційних задач, клінічних кейсів тощо), які використовуються у вищій медичній школі та у післядипломній спеціалізованій вищій медичній освіті США, Канади та Західної Європи [5, 6, 9, 10].

Зовсім інше становище з викладанням анатомії склалося в українських вищих навчальних закладах. Описова (системна) анатомія людини, яка визначена обов'язковим базовим компонентом підготовки лікаря в обсязі 14 кредитів, вивчається виключно за системним (функціональним) принципом викладання [11, 12], що описує не детальну будову ділянок тіла людини, а будову структур, які виконують певні функції систем. Топографічна (регіональна) анатомія, в курсі якої будова тіла людини викладається за регіональним принципом [13, 14], віднесена до необов'язкових вибіркових дисциплін з об'ємом в 3 кредити. Клінічна анатомія, яка є комплексом специфічних для кожної лікарської спеціальності знань з топографічної та системної анатомії і викладається за регіональним (топографо-анатомічним) принципом [15], на додипломному рівні в Україні не вивчається взагалі, або вибіркове вивчення топографічної анатомії помилково визначається як вивчення клінічної анатомії.

Панівний системний принцип викладання анатомії в Україні – це повернення в позаминуле століття, до створення М.І. Пироговим предмету оперативна хірургія та топографічна анатомія. На сучасному етапі такий підхід до викладання анатомії є неконкурентним на світовому ринку медичної освіти і не відповідає світовим тенденціям.

Проведений авторами аналіз практики викладання в Україні дисципліни «Анатомія людини» дає підстави стверджувати, що виключно системний принцип викладання анатомії в медичних університетах

України є архаїчним і не відповідає світовим тенденціям анатомічної освіти.

Зазначене потребує оперативної реалізації законодавчо-нормативних, інституціональних, фінансово-матеріальних, методологічно-інформаційних та кадрових заходів відповідного спрямування, зокрема таких як:

- в умовах війни відновити роль МОЗ та МОН України в керуванні єдиним загальнодержавним процесом підготовки лікарів, а саме в організаційних, координуючих, змістовних та контрольних функціях;

- створити оптимальні для воюючої країни нові освітньо-професійні програми підготовки спеціалістів (ОПП) всіх лікарських спеціальностей;

- розробити та затвердити на основі міждисциплінарних інтегративних зв'язків та оптимальних обсягів фундаментальних та клінічних дисциплін нові Типові навчальні плани підготовки спеціалістів в умовах воєнного стану для всіх лікарських спеціальностей з акцентом на професійно-орієнтовані предмети, обов'язкові для виконання в державних та недержавних вищих медичних навчальних закладах;

- передбачити за світовими стандартами в нових Типових навчальних планах трирівневу систему викладання обов'язкової навчальної дисципліни «Анатомії людини» (системна анатомія людини, топографічна анатомія людини, клінічна анатомія людини та оперативна хірургія);

- перекласти найпоширеніші іноземні, або створити вітчизняні підручники, посібники, атласи, системи контролю знань та інші навчально-методичні матеріали з використанням загальносвітової практики регіонального (топографічного) викладання навчального змісту.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» № 1556 -VII від 01.07.2014 р. зі змінами від 18 лютого 2016 № 1017-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

2. Про затвердження переліку спеціальностей, здобуття ступеня освіти з яких необхідне для доступу до професій, для яких запроваджено додаткове регулювання : наказ Міністерства освіти і науки України від 22.05.2020 № 673. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-pereliku-specialnostej-zdobuttya-stupenya-osviti-z-yakih-neobhidne-dlya-dostupu-do-profesij-dlya-yakih-zaprovadzheno-dodatkoveregulyuvannya>

3. Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualification. Official Journal of the European Union.2005. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32005L0036>

4. BASIC MEDICAL EDUCATION WFME GLOBAL STANDARDS FOR QUALITY IMPROVEMENT The 2020 Revision URL: <https://wfme.org/wp-content/uploads/2020/12/WFME-BME-Standards-2020.pdf>

5. Moore K. L. Clinically oriented anatomy. 4th edition / Moore K. L. Dalley A. F. Philadelphia, Pennsylvania : Lippincott Williams & Wilkins, 1999. 1183 p.

6. Drake L. R. Gray`s Anatomy for Students. 3'd Edition / Drake L. R., Vogl A. W., Mitchell A. W. M. Churchill Livingstone Elsevier Inc. 2014. 1191 p.

7. Gunstream S. E. Anatomy and Physiology. 4th edition. McGraw-Hill College ; Study Guide edition, 2009. 560 p.

8. Michajlik A. Anatomia I fiziologia czlowieka / Michajlik A., Ramotowski W. Warszawa : PZWL, 2023. 626 s.

9. Неттер Ф. Г. Atlas of Human Anatomy Атлас анатомії людини / переклад 7-го англ. вид.: двомовне вид. ; Френк Г. Неттер ; наук. ред. перекладу Л. Р. Матешук-Вацеба, І. Є. Герасимюк, В. В. Кривецький, О. Г. Попадинець. К. : ВСВ «Медицина», 2020. 736 с.

10. Wachke J. Anatomie Das Lehrbuch Sobotta / Wachke J., Bockers T. M., Paulsen F. Deutschland:Elsevier GmbH, 2019. 866 s.

11. Анатомія людини: підручник : у 3 томах. Том 1 / Бобрик І. І., Ковешніков В. Г., Лузін В. І., Роменський О. Ю. ; під ред. В. Г. Ковешнікова. Луганськ : «Шико» ТОВ «Віртуальна реальність», 2005. 368 с.

12. Анатомія людини : підручник. У 3 томах / Головацький А. С., Черкасов В. Г., Сапін М. Р., Парахін А. І., Ковальчук О. І. Вид. 7-ме, доопрацьоване. Вінниця : Нова книга, 2019. 1200 с. : іл.

13. Ахтемійчук Ю. Т., Оперативна хірургія і клінічна анатомія : підручник. 5-те видання / Ю. Т. Ахтемійчук, Ю. М. Вовк, С. В. Дорошенко, О. Б. Кобзар, М. П. Ковальський, І. Л. Первак, В. І. Півторак, К. О. Прокопець, Н. Ю. Радомська, О. А. Радомський, М. В. Пархоменко, Т. Т. Хворостяна ; за ред. М. П. Ковальського. Київ : ВСВ “Медицина”, 2018. 504 с.

14. Клінічна анатомія та оперативна хірургія. Т. 1 : підручник / В. І. Півторак, О. Б. Кобзар, С. М. Білаш [та ін.] за ред. В. І. Півторака, О. Б. Кобзаря. Вінниця : Нова Книга, 2021. 568 с.

15. Бурих М. П., Ахтемійчук Ю. Т. Сучасні підходи щодо вивчення будови людини та клінічна анатомія. *Клінічна анатомія та оперативна хірургія*. Т. 1, № 1. 2002. С. 7–12.

**ПІДХОДИ ДО АКТИВІЗАЦІЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОГО
АНАЛІЗУ ОТРУЙНИХ І ЛІКАРСЬКИХ РОСЛИН
ЗДОБУВАЧАМИ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ**

Романенко О. В.

*доктор біологічних наук, професор, завідувач кафедри біології
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна*

Гурняк О.М.

*кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри біології
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна*

Новосад К. В.

*кандидат біологічних наук,
науковий співробітник відділу ботаніки
Національного науково-природничого музею
Національної академії наук України;
асистент кафедри біології
Національного медичного університету імені О. О. Богомольця
м. Київ, Україна*

Освітньо-професійними програмами, за якими в Україні відбувається підготовка здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» за спеціальністю 223 «Медсестринство» і за спеціальністю 227 «Терапія та реабілітація», передбачено формування в студентів природничо-наукової компетентності, для забезпечення чого відповідними закладами вищої освіти окрема увага зосереджується у першому випадку на навчальній дисципліні «Медична біологія», а у другому – на навчальній дисципліні «Медична біологія» або схожій за змістовим наповненням навчальній дисципліні, як наприклад: «Біологія», «Біологія індивідуального розвитку», «Біологія з основами генетики», «Біологічні аспекти фізичної терапії, ерготерапії» [1].

Виходячи з потреби у формуванні в студентів розуміння місця людини в системі живої природи і дбайливого ставлення до представленої там біоти, а також розвитку гармонійних відносин

з останньою за використання природних ресурсів для задоволення запитів суспільства, актуальним питанням постає проведення науково-практичного аналізу представників рослинного світу, що мають медичне значення. Багато з них є продуцентами різноманітних біологічно активних сполук, що використовуються людиною в медицині та фармації [2], проте відомо також понад 10 тисяч видів представників світової флори, що належать до категорії отруйних, причому в Україні таких налічується більше трьохсот.

Обізнаність медичного працівника з небезпечними для людини рослинами і грибами сприяє оперативному наданню необхідної допомоги людині, яка постраждала від контакту з ними або внаслідок їх споживання в їжу. Відомості про таких організмів містяться в навчальних книгах з медичної біології [3; 4; 5], висвітлюються під час лекційних та практичних занять з відповідної дисципліни, при цьому актуалізувати інтерес здобувачів освіти до згаданих вище питань має зосередження їхньої уваги на представлених саме в Україні видах згаданої біоти, у тому числі на тих, що трапляються в місцевості, де знаходиться заклад вищої освіти, в якому навчаються студенти. Для прикладу, студентам розташованого в місті Києві закладу вищої медичної освіти особливо цікавою буде подана викладачем інформація про характеристику урбанofлори Київського мегаполісу, в якій налічується серед іншого: 1) понад сто адвентивних видів, контакт з якими буває небезпечним для людини через можливий негативний у певних випадках вплив на шкірний покрив, на діяльність серцево-судинної системи, травної системи або центральної нервової системи тощо [6]; 2) біля сорока видів, що належать до групи фармакопейних лікарських рослин і відрізняються за своїм природоохоронним статусом [7], причому деякі з них трапляються в Національному природному парку «Голосіївський» [8]. Акцентуації уваги на аналізі важливих з медичної точки зору рослин здобувачами вищої освіти сприятиме також їх ознайомлення під контролем викладача з тими лікарськими рослинами, яких можна зустріти на визначених ділянках території Національного ботанічного саду імені М.М. Гришка НАН України, а крім того з наявними в колекціях Національного науково-природничого музею НАН України та Національного Гербарію України Інституту ботаніки ім. М.Г. Холодного НАН України гербарними зразками отруйних та лікарських рослин. Така діяльність має на меті формування у тому числі екологічної обізнаності особистості студента [9].

Виходячи з наведеного вище, взаємодію закладів вищої медичної освіти з науковими установами необхідно розглядати як вагомий чинник забезпечення підготовки кваліфікованих фахівців для сфери медицини.

Література:

1. Романенко О. В., Гурняк О. М. Природничо-наукова складова у підготовці фахівців з реабілітації в закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*, 2024. № 1(221). С. 64–72.
2. Основи екології : навчальний посібник / О. В. Романенко, О. В. Костильов. Київ : Фітосоціоцентр, 2001. 150 с.
3. Медична біологія : посібник з практичних занять / О. В. Романенко, М. Г. Кравчук, В. М. Грінкевич, О. В. Костильов ; за ред. О. В. Романенка. 2-ге вид. Київ : ВСВ «Медицина», 2020. 472 с.
4. Медична біологія : підручник / В. П. Пішак, Ю. І. Бажора, Ш. Б. Брагін, З. Д. Воробець, С. І. Дубінін, Г. Ф. Жегунов, Л. Є. Ковальчук, В. О. Корольов, О. В. Костильов, Н. А. Кулікова, Р. П. Піскун, О. В. Романенко, О. Г. Слесаренко, М. В. Стеблюк, С. М. Федченко ; за ред. В. П. Пішака, Ю. І. Бажори. Видання 3-тє. Вінниця : НОВА КНИГА, 2017. 608 с.
5. Медична біологія : посібник з практичних занять / О. В. Романенко, М. Г. Кравчук, В. М. Грінкевич, Н. Б. Власова-Шаніна, О. В. Костильов ; за ред. О. В. Романенка. Київ : Здоров'я, 2005. 372 с.
6. Новосад К. В., Романенко О. В. Екологія. Отруйні адвентивні рослини в урбанофлорі мегаполіса. *Challenges, treats and developments in biology, agriculture, ecology, geography, geology and chemistry : International scientific and practical conference proceedings, 2–3 July 2021*. Lublin : «Baltija Publishing», 2021. P. 20–22.
7. Новосад К. В., Новосад В. В., Романенко О. В. Лікарські рослини аквальных та гідрофільних флорокомплексів урбанофлори Києва та їхня репрезентативність в Національному природному парку «Голосіївський». *PLANTA+. ДОСЯГНЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті доктора хімічних наук, професора Ніни Павлівни Максютіної (до 95-річчя від дня народження) (Київ, 20–21 лютого 2020 р.). Київ : ПАЛИВОДА А. В., 2020. С. 315–319.
8. Романенко О. В., Арсан О. М., Кіпніс Л. С., Ситник Ю. М. Екологічні проблеми київських водойм і прилеглих територій ; за ред. О. В. Романенка. Київ : Наукова думка, 2015. 192 с.
9. Погоріла І. О. Романенко О. В. Психолого-педагогічні аспекти організації екологічної освіти у вищих навчальних закладах. *Екологія: вчені у вирішенні проблем науки, освіти і практики* : збірник доповідей учасників Міжнародної науково-практичної конференції (24–25 травня 2007 р., м. Житомир). Житомир: Видавництво «Державний агроекологічний університет», 2007. С. 230–234.

A MULTI-LEVEL SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE

Shaparenko O. V.

*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Foreign Language Training,
European Integration and International Cooperation,
Research Institute UIPA of Kharkiv National University
named after V. Karazin
Kharkiv, Ukraine*

The transition of humanity from industrial to scientific and information technologies, the expansion of cultural and informational contacts between peoples and states, and the intensification of competition between them; the European choice of Ukraine in a new world architecture have caused her entering European and global educational spaces. The reform of the higher education system in Ukraine is characterized by the search for an optimal match between established traditions in Ukrainian higher education and new trends associated with entering the world educational space. In this context, the following trends are observed:

- the development of a multi-level system in many universities of Ukraine which provides greater mobility regarding the pace of learning and the choice of a future specialty. It forms the graduate's ability to master new specialties on the basis of the university education received;
- digitalization of higher educational institutions – including application of modern information technologies, wide connection to the Internet and intensive development of distance learning forms for students;
- the universityzation of higher education in Ukraine and the process of integration of all higher education institutions with the leading universities in the country and abroad, which leads to the emergence of university complexes;
- the transfer of Ukrainian higher education to self-financing;
- restoration of higher professional education and reshaping it in accordance with world standards [4].

Therefore, we are observing the transition of Ukrainian universities to “the mode of research and experimental work on the approval of new curricula, educational standards, new educational technologies and management structures” [5].

In this context, a multi-level educational process suggests the provision of the opportunity to achieve the level of education that corresponds to the

capabilities and interests of a person at each stage of education. Each level is a period that has its own goals, terms of study and characteristic features. The moment of completion of training at each stage is a qualitative completion of education. Thus, a multi-level system of higher education is focused on three levels: bachelor's, master's, doctoral. The formation of a system of multi-level continuous education as a single educational space involves the integration of various educational and professional institutions [6].

The effectiveness of the functioning of such a system is achieved by coordination and interaction of curricula and programs, which will allow to raise the level of fundamental, general cultural, humanitarian and socio-economic training. Besides, conditions are created for the optimal use of personnel potential and the educational and material base of educational institutions. In addition, there are more opportunities for individualizing the learning process, ensuring freedom of choice, and determining an individual education trajectory [2].

The main premise of the conceptual development of multi-level education is the maximum use of the individual capabilities of the person, improving the quality of education through the development of individual styles of students' educational activities and providing equal opportunities for this development. The implementation of this idea in practice is carried out by building a fairly flexible and extensive structure of education, distinguishing between scientific level and professional education, using new technologies in education and the concept of continuous education [5].

To sum up, training of a new generation specialist is a complex, multifaceted and long process; achieved only under the condition of continuous multi-level education. The system of multi-level education is considered by scientists as a system of interdependent elements that has internal integrity, comes from the model of the future activity of a specialist in different fields, ensures their continuous socio cultural, professional and personal development and is, in turn, an element of a wider system – a continuous, life-long education.

References:

1. Lambert J., Chapman J., Lurie D. Challenges to the four-channel model of flow: Primary assumption of flow support the moderate challenging control channel. *Journal of Positive Psychology*. 2013. № 8. P. 395–403.

2. Маслюк Р. В. Проблема реалізації багаторівневої професійної підготовки учителів фізичної культури. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/4106/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%9C%D0%B0%D1%81%D0%BB%D1%8E%D0%BA%20%D0%A7%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B0%D1%81%D0%B8.pdf

3. Міжнародні нормативно-правові акти про освіту та їхній вплив на формування державної політики в галузі освіти України. *Комітет Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій* : Верховна Рада України – 2012. URL: https://kno.rada.gov.ua/news/Publikatsiji/VI_skl/73183.html

4. Опубліковано Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки | Міністерство освіти і науки України (mon.gov.ua). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/opublikovano-strategiyu-rozvitku-vishoyi-osviti-v-ukrayini-na-2022-2032-roki>

5. Освіта в сучасній Україні / Педагогіка вищої школи. URL: https://pidru4niki.com/12461220/pedagogika/osvita_suchasniy_ukrayini

6. Потапюк Л. М. Система сучасної освіти та перспективи її реформування. / Робоча програма навчальної дисципліни *Педагогіка і методика викладання у вищій школі* : Кафедра інженерної педагогіки, психології та українознавства : Луцький національний технічний університет. 2016. URL: https://elib.lntu.edu.ua/sites/default/files/elib_upload/ENP%20%D0%9F%D0%BE%D1%82%D0%B0%D0%BF%D1%8E%D0%BA%20%D0%9B.%D0%9C/page7.html

НАПРЯМ 4. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-19>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ З УРАХУВАННЯМ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

Орлова Н. В.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Черкаського національного університету
імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

Організаційні та процедурні аспекти освіти в сучасних умовах повномасштабної збройної агресії, бойових дій, ракетних обстрілів і атак дронів потребують постійної уваги і гнучкості підходів до вибору методів і форм роботи з боку освітян, представників всіх ланок. Таким чином питання, що стосуються найдоречніших підходів до навчання іноземних мов за професійним спрямуванням (далі – ІМПС) лишаються насущними тривалий період. Під час розробок методик навчання ІМПС, що орієнтуються лише на лінгвістичні або когнітивні засади, можуть бути не враховані психологічні особливості, серед яких особливо виділяють тривожність [1]. Адже складова тривожності відіграє важливу афективну роль у процесі навчання ІМПС, тісно переплітаючись з обсягами і якістю запам'ятовування та відтворення іншомовного матеріалу [1; 2; 3].

Дослідження тривожності в контексті навчання ІМПС зосереджувалися на реактивній тривожності з її характером, прив'язаним до ситуації [1]. Були виокремлені три складові частини тривожності, пов'язаної з навчанням ІМПС. Перша складова стосується побоювання спілкування, що утворюється через нездатність студента адекватно виражати обмірковані думки та ідеї. Другим компонентом є страх негативної оцінки з боку оточення, яка з'являється через потребу студента справляти тільки позитивне враження на людей навколо. Третім елементом виступає тестова тривожність, тобто страх перед

іспитами, як передчуття в очікуванні негативної оцінки своїх знань [1, ст. 162].

Крім того, ситуативна тривожність співвідноситься з фізіологічними системами, що беруть участь у виявленні загрози зі сторони навколишнього світу, і бачиться такою, що відображує зовнішній реактивний компонент тривожності. Ситуативна тривожність як минулий інтенсивний емоційний стан пов'язана з тимчасовою підвищеною активністю симпатичної нервової системи, але без специфічних патологічних станів [6]. Результати досліджень показали, що ситуативна тривожність асоціюється з підвищеною функціональною конективністю мережі пасивного режиму роботи мозку (*Default Mode Network*) у задніх/вентральних областях, таких як передклин'я та задня поясна звивина, а також збільшеною функціональною конективністю у салієнтній мережі, або мережі визначення значущості (*Salient Network*), у скроневих долях, таких як передцентральна звивина, полюсна площина та острівець [6]. Подібне явище розглядається як дві сторони функціональності ситуативної тривожності: мережа пасивного режиму роботи мозку пов'язана з самогенерованими думками, тривожними роздумами або румінаціями (*ruminations*) та блуканням розуму (*mind wandering*), представляючи внутрішній компонент ситуативної тривожності, тоді як мережа визначення значущості асоціюється з когнітивним контролем, репрезентуючи поведінкову модальність під час зіткнення зі стресорами/стимулами [6]. Відповідно ситуативну тривожність можна описати як тимчасову поведінку уникнення, під час якої порушуються ланцюги уваги, розташовані у передклиновій звивині [6]. До того ж ситуативна тривожність часто супроводжується нервовою поведінкою, соматичними скаргами, м'язовою напругою, тривожними думками, втомою і труднощами з концентрацією уваги [4; 5]. Доробок Ганса Айзенка підтверджує роль і вплив тривожності в контексті навчання та пам'яті [7]. Ним були розглянуті та пояснені негативні наслідки тривожності у навчанні, а саме те, як він зазначав, що студентам з високим рівнем тривожності приходиться розподіляти свою увагу між пізнавальними процесами, пов'язаними з навчальними завданнями, і власним станом. І, як результат, спостерігається зниження показників успішності, що призводить до недостатнього рівня сформованості іншомовної компетенції [7]. П. Макінтаер і Р. Гарднер вплив тривожності на когнітивні процеси під час вивчення другої мови, а також розробляли керівництво щодо створення академічного середовища з низьким рівнем тривожності [8; 9]. Високий рівень ситуативної тривожності спричиняє порушення уваги, знижує здатність до запам'ятовування і відтворення інформації [4; 5].

У студентів першого курсу нелінгвістичних спеціальностей підмічається невисокий рівень інтересу до занять з ІМПС. Серед причин

декретують низьку базу підготовку, через яку, в наслідку, з'являються очікування невдачі, страх помилок, тривожність через відчуття неспроможності подолати психологічні бар'єри. Отже, недостатній рівень володіння іноземною мовою студентів породжує тривожність, що генерується через усвідомлення недостатності своїх знань для активної ефективної роботи під час занять, очікування негативної оцінки та несхвальних відгуків з боку як викладача, так і одногрупників, призводить до пасивності під час навчального процесу, абсентеїзму, що в свою чергу ще більше знижує рівень знань студентів, підвищує рівень ситуативної тривожності, що продукує і поступово закріплює внутрішній спротив вивченню мови. Як наслідок, під згубний вплив високого рівня ситуаційної тривожності підпадає і страждає процес опанування лексичного матеріалу як важливої складової процесу формування іншомовної компетенції.

Використання форм роботи, які можуть забезпечити приближення до повноцінного іншомовного середовища з предметним, тобто фахово-спрямованим і актуальним наповненням, підтримуватиме вихід здобувачів освіти за межі особистої фіксації та спрощеного функціонування в межах негативного гальмівного досвіду вивчення ІМПС.

Враховуючи рекомендації в контексті навчання ІМПС студентами для зниження рівня ситуативної тривожності можна скористатися певними підходами, методиками і формами роботи. Створення сприятливої атмосфери на заняттях для зниження гальмівного впливу ситуативної тривожності, що є характерним для процесу навчання ІМПС за допомогою впровадження особистісно-гуманного підходу (*методу «оберненого» навчання – Flipped learning*), створення доброзичливої атмосфери в дусі терпимості й прийняття, усвідомлення права на помилки в процесі навчання, а також тематичної орієнтації в бік фахових дисциплін, реалізуючи принцип професійної спрямованості навчання, буде сприяти підвищенню зацікавленості студентів у вивченні ІМПС.

Для ефективного вивчення ІМПС навчальний процес має бути організованим в умовах сприятливого психологічного клімату, що є важливим для зниження рівня ситуативної тривожності [10]. Адже через неї у студентів виникають мовні бар'єри, які поступово перетворюються на внутрішній спротив навчанню ІМПС. Впровадження системно-інтегративного підходу, де поєднані особистісно орієнтований, диференційований та професійно орієнтований підходи, буде ефективним способом для створення умов для успішного вивчення ІМПС студентами немовних спеціальностей ЗВО. Такий підхід має охопити реалізацію на заняттях методики «оберненого» навчання, що сприятиме кращій гнучкості та мобільності студентів [10].

Також інтегрований підхід має включати створення лексико-тематичних ментальних карт, як форму роботи, що спрямована на

запам'ятовування та активізацію відтворення тематичного лексичного матеріалу, так і вид самоконтролю для перевірки правильності відтворення і доречності вживання лексики в процесі розробки і створення ментальних карт [11]. Використання ментальної карти як вербально-зорової опори, створеної власноруч на основі опанованого лексичного матеріалу, робить процес навчання цікавим, гнучким, професійно-орієнтованим і особистісно-вмотивованим, що сприяє зниженню рівня тривожності як на заняттях, так і під час виконання самостійних видів робіт, що позитивно впливає на ефективність вивчення ІМПС [11].

Література:

1. Brown, H. Douglas (5th ed.) Principles of language teaching and learning. White Plains, NY : Pearson Education. 2007.
2. Horwitz E. K., Young D. J. Language anxiety: From theory and research to classroom implications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 1991.
3. Scovel, T. (1991). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research, in Horwitz, E. K. – Young, D. J. (eds.) Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. Pp.15–24.
4. Spielberger C. D. Anxiety: Current trends in theory and research. N.Y.,1972. Vol. 1.
5. Lau, J. Y. F., Eley T. C., Stevenson, J. Examining the State-Trait Anxiety Relationship: a Behavioral Genetic Approach. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2006. Vol. 34. № 1. Pp. 19–27. DOI: 10.1007/s10802-005-9006-7
6. Saviola F., Pappaianni E., Monti A. et al Trait and state anxiety are mapped differently in the human brain. / F. Saviola, E. Pappaianni, A. Monti et al Scientific Reports. 2020. 10:11112. DOI: 10.1038/s41598-020-68008-z
7. Eysenck H. J. Anxiety, learning and memory: a reconceptualisation. *Journal of Research in Personality*. 1979. № 13. Pp. 363–385.
8. MacIntyre P. D., Gardner R.C. Language anxiety: Its relation to other anxieties and top-processing in native and second languages. *Language Learning*.1991. № 41. Pp. 513–534.
9. Gardner R. Social psychology and second language learning. The role of attitudes and motivation. London : Sage. 1985. 205 p.
10. Орлова, Н. В., Шавровська Н. В. (2021) Психолого-педагогічні умови формування іншомовної компетенції студентів. *Проблеми сучасної психології* : науковий журнал. Запоріжжя : Видавничий дім «Гельветика», 2021. № 2(21). 114 с. (С. 57–65).
11. Orlova N. V. Efficiency of Mind Mapping for the Development of Speaking Skills in Students of Non-linguistic Study Fields. *Освіта і наука* : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. 2017. № 6. С. 151–161.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ТА ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ

Татаренкова Ю. В.

викладач спецдисциплін, спеціаліст першої кваліфікаційної категорії

Відокремлений структурний підрозділ

«Фаховий коледж харчових технологій та підприємництва

Дніпровського державного технічного університету»

м. Кам'янське, Дніпропетровська область, Україна

У сучасному світі інформація є одним з найважливіших ресурсів. Сучасний етап суспільного розвитку фіксується терміном «інформаційне суспільство». Стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, зростання об'ємів накопиченої суспільством інформації – це низка факторів, які створюють для суспільства і кожної людини непросте завдання. Воно полягає в тому, щоб суб'єкт заволодів інформацією, а не інформація заволоділа суб'єктом. Для цього необхідно вміти аналізувати свої інформаційні потреби, обирати інформацію, оцінювати її достовірність, вірно інтерпретувати дані. Цей перелік може поповнюватися інформаційними компетенціями, які необхідні сучасній людині.

Поняття інформація можна розглядати в залежності від контексту, в якому воно використовується. У якості синонімів для визначення поняття «інформація» використовуються такі – ресурс, який має різні формати, способи пакування, середовище передавання і методи доставки; досвід людства; джерело, яке може надати незліченну кількість даних; потенційні знання. Важливими є перше і останнє з перерахованих визначень інформації. У першому фіксується така властивість інформації як ресурсоемність, потенційна можливість розвитку. Останнє визначення свідчить, що будь-яка інформація лише потенційно є знанням, «інструментом знання», але не вся інформація дійсно стає знанням.

Інформація стає знанням лише тоді, коли людина її структурувала, осмислила і здатна застосовувати її у вирішенні певних задач. У процесі формування знання важливі не тільки пізнавальні здібності та установки суб'єкта, але і його цінності та переконання, а також цінності суспільства у цілому. Адже знання виникає лише за допомогою пошуку необхідної інформації, обміну, розповсюдженню, дискусії та вільній науковій або творчій діяльності.

Інформаційно освічена людина здатна виявляти, розміщувати, оцінювати інформацію і грамотно її використовувати. Інформаційна

грамотність може бути визначена як набір компетенцій, який необхідний для отримання, розуміння, адаптації, генерування, зберігання і представлення інформації, яка використовується для аналізу проблем і прийняття рішень. Виокремлюють три етапи роботи з інформацією.

1. Етап отримання інформації. На цьому етапі суб'єкт, по-перше, визначає, яка інформація йому потрібна, по-друге, вирішує, у яких джерелах він буде цю інформацію шукати, і, по-третє, знаходити інформацію.

2. Етап оцінки інформації. Суб'єкт отримує інформацію з джерел, відбирає її, аналізує, синтезує, узагальнює та інтерпретує.

3. Етап використання інформації. Суб'єкт осягає інформацію, передає і використовує інформацію у відповідності з вимогами законодавства і етичними нормами.

Інформаційна грамотність означає вміння раціонально і ефективно відбирати інформацію, критично і компетентно оцінювати інформацію, точно і творчо використовувати інформацію.

Критичним мисленням називають особливий вид розумової діяльності людини, для якого властиві: систематичність, комплексність, послідовність, ясність, достовірність, взаємоузгодженість, глибина, доказовість, несуперечність.

Критичне мислення відрізняється від догматичного. Догматичне мислення базується на незмінному прийнятті істини, норм або цінностей (догм). Догматичне мислення є основою будь-якої релігії, але пошук істини і достовірної інформації несумісний з таким підходом. Як наука, так і будь-яка інформаційна діяльність повинна базуватися на критичному мисленні, тобто на готовності до пошуку нових фактів, норм і цінностей, котрі можуть продемонструвати фактичну хибність, логічну необґрунтованість або неприйнятність раніше установлених положень.

На етапі одержання інформації суб'єкт визначає і формулює свої інформаційні потреби для вирішення конкретної задачі або проблеми. Далі він визначає свої інформаційні ресурси, які можуть містити необхідну інформацію (це можуть бути друковані та електронні джерела), обирає ті джерела, які найкраще відповідають поставленій задачі. На цьому етапі критичність мислення має особливо важливе значення у процесі відбору джерел інформації. За однією з класифікацій джерела інформації діляться на три категорії: первинні, вторинні й третинні.

У перинних джерелах міститься оригінальна, а отже, нова інформація. Ця інформація не була змінена, інтерпретована чи проаналізована. В залежності від сфери пошуку інформації, до цих джерел відносяться, наприклад, дослідницькі звіти, академічні роботи, патенти, фотографії, щоденники, особисті листи, нормативні акти тощо.

Першоджерела є джерелами інформації, які гарантують максимальну об'єктивність. Однак зазвичай первинні джерела можуть бути дуже складними для розуміння нефахівцями або навіть недоступні для масового використання. У цьому випадку доречно використовувати вторинні джерела інформації, у яких інформація первинних джерел інтерпретується, аналізується або узагальнюється. Вторинні джерела можуть містити не менш авторитетну й об'єктивну інформацію, ніж первинні. Важливим видом достовірних вторинних джерел є наукові журнали з рецензією. У багатьох сферах як вторинне джерело використовується метааналіз. Метааналіз – це статистичний аналіз, який поєднує результати багатьох наукових досліджень. Він може бути виконаний, коли існує кілька наукових досліджень, що стосуються одного і того ж питання у кожному окремому дослідженні.

Третинні джерела містять об'єднану інформацію з первинних та вторинних джерел (реферати, словники, енциклопедії тощо). Обираючи третинні джерела необхідно розуміти ступінь компетентності автора такого об'єднання, а також надійність використання ним первинних і вторинних джерел.

Отже, на першому етапі інформаційної діяльності необхідно максимально критично поставитися до вибору джерел, щоб досягти балансу між доступністю джерела і впевненістю в достовірності інформації, яка в ньому міститься.

На другому етапі відбувається оцінка якості інформації. У цьому випадку критичне мислення є основним інструментом, яке дозволить оцінити достовірність отриманої інформації, провести порівняльний аналіз отриманої з різних джерел інформації, синтезувати дані в єдине ціле. Потім інтерпретувати їх в контексті вже відомих даних, визначити необхідність в отриманні додаткової інформації.

Третій етап полягає у застосуванні знайденої та обробленої інформації для вирішення конкретних задач або проблем. На цьому етапі необхідне вміння розробити структуру і обґрунтувати висновки у відповідності з отриманою інформацією. При цьому використовуються практично всі аспекти критичного мислення, включаючи здатність змінювати свою позицію, якщо вона суперечить достовірній інформації. На цьому етапі інформація переходить у знання.

Таким чином, критичне мислення є основою інформаційної грамотності, забезпечуючи адекватність і ефективність інформаційної діяльності на кожному її етапі.

Література:

1. Значення критичного мислення в житті сучасного суспільства / Арбелаз-Кампілло Д. Ф., Тацій В. Я., Рохас-Багамон М. Дж.,

Данильян О. Г. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2020. № 3(46). С. 11–27.

2. Остряньська Н. В. Особливості формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів / Н. В. Остряньська, В. О. Васюренко. *Сучасні аспекти виховання студентської молоді*. Міжнар. наук.-практ. конф. : тези доповідей. Харків : ХНУМГ, 2013. С. 183–185.

3. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільство-знавчої освіти. Запоріжжя : Просвіта, 2009. 268 с.

4. Юрченко О. А. Реалізація програми ЮНЕСКО «Інформація для всіх» в Україні. *Бібліотекознавство. Документознавство. Інформологія*. 2014. № 3. С. 66–71.

НАПРЯМ 5. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-21>

ЗАЙКАННЯ Й АФТОНГІЯ: ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ, ДИФЕРЕНЦІЙНА ДІАГНОСТИКА

Козинець О. В.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри логопедії та логопсихології

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

м. Київ, Україна

Питанням діагностики та подоланню зайкання присвячено чимало праць вітчизняними й зарубіжними дослідниками з різних галузей науки, зокрема: логопедії (постановка мовленнєвого дихання, відновлення темпу, ритму, інтонації, відпрацювання навичок чіткої дикції, уточнення значень слів, удосконалення граматичної складової, структурування зв'язного мовлення тощо), психології та психотерапії (подолання психоемоційного напруження, страхів, зниження тривожності, нормалізація самооцінки, підвищення емоційної стійкості, налагодження процесу комунікації тощо), неврології та фармакотерапії (апробування препаратів, що знижують патологічну активність мозку, мінімізують м'язові спазми і водночас дозволяють нервовим імпульсам повноцінно потрапляти у мовленнєві м'язи та голосові зв'язки), фізіотерапії, лікувальної фізичної культури (навчання адаптивним способам релаксації, зняття м'язових блоків тощо) [7].

Проблема темпо-ритмічних порушень (куди входить зайкання й афтонгія) у дітей та дорослих є мультидисциплінарною та висвітлюється у численних джерелах різної наукової літератури.

Згідно з сучасними уявленнями **зайкання** (від лат. *balbuties* – запинання) – поліморфний розлад мовлення, порушення комунікації у вигляді дискоординації плавності, ритму, виникнення окремих запинань, повторів ряду звуків і складів унаслідок мовленнєвих судом через перенапруження чи стреси (за Ю. Рібцун [7]); порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату (за Л. Беляковою [6]).

Під **афтонгією** в літературі довгий час розуміли мовленнєве порушення, яке відрізнялося від заїкання, хоча також характеризуалося судомоподібним станом мовленнєвої мускулатури [1]. Для більш точного розуміння цього порушення та його діагностики більш детальну увагу зосередимо саме на ньому, адже про заїкання вже написано багато, в той час як афтонгія залишається майже не висвітленою взагалі.

Перший випадок афтонгії опублікований Пантелем (Panthele). 12-річний хлопчик, батько якого раптово помер, під час похорону втратив свідомість. Коли за 15 хв. опритомнів, не зміг говорити, хоч у нього не було паралічу порожнини рота або чи зіву. Коли він хотів говорити, *з'являлися судоми у м'язах гортані та припинялися лише тоді, коли хлопчик відмовлявся від спроби говорити*. При натисканні на м'язи гортані рукою судоми припинялися і мовлення ставало можливим. Хворобливі явища трималися 3 дні й після двох тижнів знову з'явилися на 2 дні, потім більше не проявлялися [1].

Подібну історію хвороби опублікував Флері (Fleury). Мова йшла про 34-річного чоловіка, в якого після операції видалення мигдаликів з'явилися *розлади чутливості органів артикуляції та смаку, а також втрата голосу, припливи крові й загальні судоми*. Він також не міг вимовити ні слова, так як при кожній такій спробі його язик впирався в піднебінну дугу й зберігав це положення доти, поки він не припиняв спроби говорити. Завдяки проносним засобам, які зменшили приплив крові, за 5 днів вдалося зняти його незвичне мовленнєве порушення [5].

Третій випадок описав Гутцманн (Gutsmann). У 18-річного хлопця, який у 9 років переніс запалення легень, залишився *параліч голосових зв'язок*. Цей параліч зник за 7 років і на зміну його прийшло інше мовленнєве порушення: за будь-якої спроби говорити в нього з'являлася *ядуха і великі м'язи гортані судомно скорочувалися*. Поки тривали судоми, він не міг говорити. Протягом трьох тижнів він «вилікувався» шляхом гімнастичної терапії по Гутцманну [1, 2].

Сарбо (Sarbo) доводив, що описані хворобливі явища – *істеричної природи* і тому не заслуговують на окрему назву (афтонгія). На думку Сарбо, в даних випадках першопричиною є те, що дуже часто дає поштовх до розвитку істерії, а саме – **психічний шок**. У спостереженнях Флері, крім того, зустрічалися яскраві істеричні супутні явища, як розлад чутливості та смаку. Відсутність істеричних супутніх явищ двох інших випадків не дає нам право виключити істерію, так як існує моносимптоматична форма цього страждання, за якої може бути очевидним тільки *один* істеричний розлад [4].

Гутцманн вивчав другу групу мовленнєвих розладів, довгий час відому під назвою афтонгії і визнав її приналежною до заїкання [2]. Гангофер (Ganghofer) описав як афтонгію мовленнєве порушення

в 19-річного кравця, яке проявлялося в тому, що він іноді не міг говорити, причому судоми з'являлися на обличчі та язиці. В розмові зі сторонніми цей розлад з'являвся частіше ніж, у сім'ї і в присутності друзів. Гангофер описує судоми таким чином: коли пацієнт починав говорити, його язик притискався до піднебіння або висовувався між губами. Одночасно спостерігалися судоми лицьової мускулатури. Після того, як ці явища зникали, пацієнт міг вимовити кілька слів досить легко, потім знову повторювалися судоми. Вони іноді тривали до 10 хвилин. При співі та декламації ніякого порушення не спостерігалось. Пацієнт здійснював супутні рухи правою ногою, рідше – лівою [1]. В описаному випадку, на думку Е. Фрешельса, можна побачити риси асоціативної афазії.

Гопманн (Норманн) опублікував кілька історій хвороб, які містять симптоми, за якими раніше був би поставлений діагноз «афтонгія». У 10-річного хлопчика, коли він хотів говорити, виявлялися наступні явища: він нахилив голову, торкаючись підборіддям грудей, і при цьому закривав очі. На всій мускулатурі язика з'являлися так звані *тонічні судоми*. Щоки злегка роздувалися, в області кута рота й щік з'являлися посмикування, час від часу чувся звук цмокання. Цей стан тривав приблизно 30 секунд, після чого хлопчик міг говорити безперешкодно, доки знову не повторювалася судома [5]. Другий випадок Гопманна стосувався дівчини, яка, коли хотіла говорити, стояла з *трохи відкритим ротом, не в змозі вимовити жодного слова*.

Як підсумок, Гопманн говорить, що афтонгія не становить особливої картини хвороби і що цією назвою можна користуватися для позначення повної втрати мовлення, яка раптово з'являється при відомих обставинах чи в стані напруження [3, 5].

А Е. Фрешельс вважав, що є повна підстава афтонгію *не вважати самостійною хворобою* і так, як обидва головні симптоми (тимчасова повна нездатність говорити й судоми в області 12-ї пари черепно-мозкового нерва) можуть бути приписані з одного боку асоціативній афазії, а з іншого боку – істерії, то взагалі не вбачав необхідності застосовувати особливих методів лікування [1].

Література:

1. Fröschels, Emil: The Psychosomatic Approach to Speech Disturbances. Journ. of Speech Dis., 10, 3, 221. 1945.
2. Gutzmann, H.: Das Stottern. Frankfurt: Rosenheim. 1898.
3. Hoepfner, Th. Über assoziative aphasia. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten 1923.
4. Hoepfner, Th.: Assoziative Aphasie (Stottern). I. Kongr. int. Ges. Logop. u. Phoniatr. Wien 1924, S. 18. Leipzig-Wien: F. Deuticke. 1925.

5. Johnson, Wendell and William H. Colley: The Relation Between Frequency and Duration of Moments of Stuttering. Journ. of Speech Dis., 10, 1, 35. 1945; <https://doi.org/10.1044/jshd.1001.35>

6. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. К. : Видавничий Дім «Слово», 2019. 376 с.

7. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-22>

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Кулеша Н. П.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

Національного університету «Острозька академія»

м. Острог, Україна

Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) дає визначення реабілітації: «Реабілітація являє собою сукупність заходів, покликаних забезпечити особам з порушенням функцій в результаті хвороб, травм та уроджених дефектів пристосування до нових умов життя в суспільстві, в якому вони живуть». Термін реабілітація походить від латинського слова *habilis* – «здатність», *rehabilis* – «відновлення здатності» [5, с. 145].

Реабілітація – комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин внаслідок змін стану здоров'я, соціального статусу, втрати близьких людей, навичок навчальної діяльності, соціальної дезадаптації та ін., які супроводжуються стійкими розладами функцій організму (інвалідністю), захворюваннями, залежністю, втратою соціального статусу, роботи, житла, близьких людей і тяжкими переживаннями таких втрат, скоєнням злочинів тощо. Передбачає якнайшвидше і найбільш повне відновлення повноцінного функціонування різних категорій населення [1, с. 15].

Поняття «реабілітація» досліджувалось у таких напрямках, як реабілітація в особистісному контексті (Т. Титаренко), рольова (П. Горно-

стай), психологічна (С. Холостова), середовищна (Т. Мосійчук). Актуальне завдання психічної реабілітації – розробка ефективних методів відновлення особистісних установок, спрямованих на подолання наслідків кризових і екстремальних ситуацій. Максименко С. Д. аналізує такі види криз: вікова, життєва (зумовлена травматичними подіями), стосунків, професійна, невротична, духовна та смисложиттєва або екзистенційна [2, с. 78].

Розуміння психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової й екзистенційної підтримки людини або суспільства у складних життєвих ситуаціях, які виникають під час їхнього особистісного й соціального життя. Також, психологічну допомогу розглядають, як вид допомоги, яку надає кваліфікований психолог людині або групі людей з метою підвищення психофізіологічних станів, пізнавальних процесів, поведінки, спілкування, реалізації індивідуальної а також, групової діяльності. У контексті нашого дослідження слід виокремити, що в психологічній літературі найчастіше аналізується поняття «психологічна реабілітація» як комплекс профілактичних, лікувальних та евакуаційних заходів, що забезпечують збереження психічного здоров'я людей як основи їх психічного здоров'я [3, с. 87].

За дослідженням О. Білінова, П. Криворучко, В. Марченко під поняттям «психологічна реабілітація», як основою діяльності психолога з клієнтами, відображається певна реальність, деяка психосоціальна практика, поле діяльності якої є сукупність питань, ускладнень і проблем, що причетні до психічного життя людини [4, с. 137].

Л. Прохоренко, О. Бабяк та Н. Баташева зазначали, що реабілітація – це комплекс взаємозв'язаних і взаємообумовлених психологічних впливів, серед яких діагностично-прогностичні, організаційно-методичні, корекційно-розвивальні, консультативні, просвітницько-профілактичні, які включають комплекс заходів, спрямованих на оцінку когнітивного розвитку, емоційної, соціальної стійкості, їх готовності до навчальної діяльності та спрямовані на покращення емоційного стану людини та його соціалізацію в суспільстві [2, с. 73].

Психологічну реабілітацію використовують як допомогу різним верствам населення, зокрема особам, які пережили психотравмуючі та надзвичайні події, особам з обмеженням життєдіяльності, девіантною поведінкою, стресовими розладами. Під час такого виду реабілітації виконують такі завдання: ефективна організація реабілітаційного процесу особистості (групи); визначення основних етапів та послідовності надання психологічної допомоги особистості відповідно до специфіки їхнього травмуючого досвіду; відбір оптимальних технік та реабілітаційних заходів; організація та здійснення ефективної супервізії для психологів, які залучені до такого виду роботи [1, с. 22].

Психологічна реабілітація також сприяє: профілактики психічного здоров'я, пропаганді здорового способу життя, підвищенню добробуту громадськості/суспільства загалом; означенню та корекції психічного стану осіб, які належать до групи ризику через їх професійну діяльність або психотравмуючий досвід, до яких належать військові, медики, що перебувають чи перебували в зоні військових дій, а також особи, пов'язані з екстремальними чи надзвичайними ситуаціями, на зразок волонтерів або капеланів. Психологічна реабілітація спрямована на: корекцію цілісного та якісного функціонування психічних функцій, психічних процесів і психологічних індивідуально-особистісних показників; підвищення рівня та якості життя, забезпечення максимального рівня відновлення працездатності в короткий термін, покращення функцій організму та відновлення сил; психологічну роботу з членами родини, з метою їхньої адаптації до умов життя з особою з обмеженням життєдіяльності [4, с. 57].

Отже, під час війни важливо піклуватися про психологічний стан та психічне здоров'я людей та застосовувати спеціальні методики та техніки для їхньої психологічної реабілітації та підтримки. Психологічна наукова література на цю тему є наразі актуальною, що підтверджує здійснення науковими вченими дослідження не лише теоретичного напрямку а й практичного.

Література:

1. Коляда Н., Салат Н. Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими потребами в Україні. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2020. Вип. 2(5). Р. С. 13–25. DOI: <https://doi.org/10.31499/2618-0715.5.2020.220765>
2. Лефтеров В., Самара О. Особливості психологічної адаптації осіб, які переживають травматичні події війни. *Disaster and crisis psychology problems*. 2022. Вип. 1(3). С. 73–83. DOI: <https://doi.org/10.52363/dcpp-2022.3.7>
3. Макаренко С. Соціально-психологічна реабілітація учасників бойових дій. *Психологічний журнал*. 2018. 13(3). С. 86–95. DOI: [10.31108/2018 том 13iss3pp86-95](https://doi.org/10.31108/2018 том 13iss3pp86-95)
4. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с. <https://core.ac.uk/download/pdf/160006893.pdf>

ВПЛИВ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Міненко О. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Центральноукраїнського державного університету
імені Володимира Винниченка
м. Кропивницький, Україна*

У сучасному світі важливе місце займають проблеми формування творчої особистості та розвитку дивергентного мислення у молоді, адже від рівня сформованості у них багатовекторного мислення, що допомагає вирішувати проблеми й швидко адаптуватися в умовах інформаційної глобалізації суспільства, що стрімко змінюється, залежить особистісне самовизначення та професійне зростання майбутнього фахівця.

Дж. Гілфорд визначав дивергентне мислення як тип мислення, який йде у різних напрямках. Такий тип мислення допускає зміну шляхів розв'язання проблеми, приводить до несподіваних висновків та результатів. Проте він не зводить творче мислення до одного лише дивергентного мислення; на його думку воно ще охоплює чутливість до проблем, здатність до ревізачення тощо. До думки Дж. Гілфорда близькі погляди і вітчизняних дослідників О. Матюшкіна, А. Брушлінського, В. Шадрікова та ін. Так, вони вважали, що інтелект і креативність не тільки не пов'язані, але представлені взаємопротилежними процесами [1].

Дивергентне мислення тісно пов'язане з активністю пізнавальних процесів і високою чутливістю сенсорики. Пізнавальна сфера творчо спрямованих юних особистостей відрізняється наявністю загальних понять, широких категорій, синтетичністю сприйняття навколишнього світу, високим рівнем гнучкості. Це новий погляд на старі істини, вихід за межі стереотипів, який не може не впливати на процес професійного самовизначення в юнацькому віці. Становлення висококваліфікованого, мобільного, активного, креативного і конкурентоспроможного професіонала можливе лише за умов всебічного розвитку особистості, його якостей, здібностей, професійного мислення та творчого потенціалу. Професійне мислення – це важлива складова професійної майстерності майбутнього фахівця будь-якої галузі діяльності, яка забезпечує успішне виконання професійних задач, прийняття оригінальних управлінських рішень,

генерування альтернативних рішень є втіленням професійних компетенцій особистості та умовою її професійного розвитку [2].

Як вважає Щербакова І. М., розвиток особистості передбачає появу психічних новоутворень у діяльності суб'єкта. Коли в юнацькому віці проявляються нові психологічні компоненти, то особистість ускладнюється, відбувається розгортання внутрішнього плану, який має кожна людина. Психологічними компонентами дивергентного мислення є гнучкість розуму; систематичність і послідовність мислення; готовність до ризику та відповідальності за прийняте рішення; винахідливість; творча уява тощо [3].

Творча особистість, тобто людина, яка має потребу у саморозвитку, самовдосконаленні, здатна думати по-новому, самостійно ставити перед собою цілі, пропонувати нестандартні рішення, чинити опір рутинності, орієнтуватися насамперед на майбутнє дуже цінується на сучасному ринку праці як цінний трудовий ресурс для підприємств, що прагнуть розвиватись та ставати новаторами. Креативний тип особистості з дивергентним мисленням притаманний всім новаторам незалежно від виду діяльності.

На думку А. Маслоу до основних рис творчої особистості слід віднести когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність у невизначених і складних ситуаціях. Він розглядав креативність людини як цінність, що надає людському життю якийсь сенс і, одночасно, як шлях до досягнення повного психічного здоров'я, ототоженого з самореалізацією [2].

Таким чином, розвиток дивергентного мислення безумовно допомагає в усвідомленні юною особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності, здійснює вплив на професійне мислення і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до певного спеціаліста.

Від розвитку такої здібності як дивергентне мислення залежить швидкість, глибина, легкість і міцність процесу оволодіння знаннями, набуття умінь і практичних навичок. Але сама здібність дивергентно мислити не зводиться до знань й умінь. Знання неможливо придбати без мисленевих зусиль, проте і мислення неможливо без знань. На думку Поденко А. В., навчальність є здібністю до набуття знань, а дивергентне мислення (креативність) – здібністю до перетворення знань (з нею пов'язані уява, фантазія, породження гіпотез). Розвиток цієї здібності має відбуватись протягом всього життя [2].

Однак, наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. дивергентності (креативності) стали приділяти більше уваги як фактору, безумовно більш важливому в структурі обдарованості (як такого, що домінує над інтелектом). Враховуючи той факт, що високреативні люди, як правило,

мають інтелект як мінімум вище середнього рівня, то значущість дослідження креативності набула більшого значення, ніж вивчення власне інтелекту без дослідження креативності. З огляду на це, Бельська Н. А. вважає, що профорієнтаційні дослідження при цьому отримали нові, більш вагомі, акценти [4].

Можна зробити висновок, що сучасний світ, з його швидкими темпами розвитку, постійними нововведеннями та глобальними змінами, налаштовує юнаків і юнок на те, що для досягнення видатних результатів у різних сферах діяльності часто потрібен не високий інтелект у його звичному розумінні (тобто не те, що вимірюється за допомогою IQ), а якась інша складна якісна своєрідність психіки особистості – здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язування проблемних задач. Тому вивчення та виявлення рівня розвитку дивергентного мислення в юнацькому віці є необхідною умовою розв'язання проблеми його впливу на професійне самовизначення у цьому віці та в майбутньому.

Література:

1. Міненко О. О., Мамчур І. В. Дивергентне мислення як складова особистісно-професійних якостей управлінського консультанта. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. 2023. Том 34(73). № 4. С. 26–32.
2. Поденко А. В. Соціально-психологічна характеристика організаторських здібностей у студентів. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 31. Серія : Психологічні науки* : збірник наукових праць у 3-х т. Чернігів : ЧДПУ, 2015. № 31. Т. 3. С. 5–8.
3. Щербакова І. М. Психодіагностика професійного самовизначення особистості : навч.-метод. посіб. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2012. 324 с.
4. Діагностика креативності у профорієнтаційній роботі : методичні рекомендації / Н. А. Бельська, М. Ю. Мельник, М. М. Новгородська. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 72 с.

НАПРЯМ 6. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-24>

ОСНОВНІ АСПЕКТНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУМІНАЦІЙНОГО МИСЛЕННЯ ОСІБ, ЯКІ ПОСТРАЖДАЛИ ВНАСЛІДОК ТРАВМАТИЧНИХ ПОДІЙ

Августюк М. М.

*доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри міжнародних відносин
Національного університету «Острозька академія»
м. Острог, Україна*

Нерідко, як і всім іншим суб'єктам пізнання, особам, які постраждали внаслідок травматичних подій, притаманне раціональне та нераціональне мислення. В основі раціонального мислення лежить логічне мислення з основою на фактах, направлене на успішне вирішення тих чи тих проблем, тоді як нераціональним є нелогічне мислення (інші назви в психологічній літературі – «викривлене мислення», «когнітивні викривлення», або «ментальні фільтри»), основу якого складають упереджені думки або стрес, що, як правило, провокують невдачі, непорозуміння і відповідне поглиблення нераціональності [1; 5; 6]. Раціональні думки виникають у менш стресових ситуаціях, а також у ситуаціях, подібних до тих, що вже мали місце у минулому. Нераціональне мислення, навпаки, провокують ситуації, які породжують високий стрес, нові ситуації, які ще не мали місця, а також великі очікування, нервування або незнання того, як знайти вихід із кризової ситуації [1; 5; 7].

Беручи початок від метакогнітивних знань і вірувань, румінації (з англ. – *rumination*, тобто так зване «розумове переживання») як нав'язливий тип мислення провокують виникнення тих самих (переважно негативних) думок, які витісняють іншу психічну діяльність. За допомогою металевих фільтрів розум переконує нас, що в певних подіях є тільки погане, і це посилює негативні думки та емоції. Простий спосіб розпізнати ментальний фільтр – застосувати рівняння: $A + B = C$, де A – активуюча подія, тобто тригер, що призводить до дезадаптивних реакцій, B – негативні автоматичні думки / переконання (тут і криються ментальні фільтри), а C – наслідки або сприймання

ситуації [1; 5; 7]. В системі когнітивного оцінювання емоцій (з англ. – *cognitive assessment system, CAS*) проміжною ланкою виступає чинник М, тобто метакогнітивні думки / переконання. Метакогнітивним аспектом є оцінювання ефективності власного мислення або емоційних думок, а також рівень довіри до власних думок, що розмежує надмірну впевненість із крайнім сумнівом [1; 6].

Емоційні думки часто супроводжуються безліччю релевантних думок додаткового або другого порядку, необхідних для сприймання та регуляції процесів керування емоціями. У контексті метакогнітивної системи розглядають вплив метакогнітивних процесів на первинні (первинний емоційний досвід, тобто настрої як безпосереднє проживання емоцій) та вторинні емоційні думки (думки та самосприймання емоцій, керування емоційними процесами, тобто додаткові знання, здатні контролювати відповідний настрої) [1; 6]. Як показують численні психологічні дослідження, впевненість у собі може призвести до більш стійкого (а, отже, – ефективнішого) сприймання інформації, а також істотно впливає на самооцінювання [1; 6; та ін.]. Відповідно до цього, емоційні переживання актуалізуються на вторинному, метакогнітивному рівні, оскільки настрої викликає почуття впевненості у правильності ходу мислення. Цілком імовірно є використання вторинних емоційних думок для перевірки або знецінення інших емоційних думок на первинному рівні пізнання [1; 6; та ін.].

Прикладами румінаційних думок можуть бути: 1) румінації як реакція на стрес («А що було б, якби я ось так сказав/-ла?», «У тій чи тій ситуації потрібно було зробити по-іншому!»), 2) румінації-зосередження на потенційному негативі («Що буде, якщо я захворію?», «А що про мене подумують інші у тій чи тій ситуації?», 3) непродуктивні «пошуки сенсу» під час депресій («Чому в мене депресія?», «Чому в мене проблеми, яких немає в інших?», «Чому це відбувається саме зі мною?», «Я ніколи не зможу це зробити!») [3; 1; та ін.].

Намагання осіб, які постраждали внаслідок травматичних подій, змінити спосіб своїх реакцій на думки має сприятливий вплив на глибше осмислення проблеми. Виявлення малоадаптивних метакогнітивних переконань і надання клієнту альтернативних шляхів та способів реагування на симптоматику тривоги, переживань, румінацій тощо є одним із напрямків діяльності метакогнітивної терапії (МКТ) (з англ. – *metacognitive therapy, МСТ*), що, на відміну від традиційної когнітивної терапії, продукує зміну не лише змісту думок, але й способу мислення [3; 8; 2; 4].

Література:

1. Августюк М. М. Емоційний інтелект у дискурсі точності метакогнітивного моніторингу : монографія. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2023. 374 с.
2. Августюк М. М. Основні підходи до характеристики психосоціальної реабілітації: метакогнітивна проєкція. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія : Психологія*. Київ, 2024. Том 35(74), № 1. С. 49–54.
3. Крупельницька Л. Ф. Психотерапія у постнекласичній парадигмі : посібник. К. : ГО «МНГ», 2023. 176 с.
4. Avhustiuk M. M. Metacognitive aspects of psychosocial recovery and rehabilitation: A brief overview. Prospects for Pedagogical and Psychological Research. *The International Scientific Conference* : Riga, the Republic of Latvia, February 7–8, 2024. Pp. 66–68.
5. Beck A. T. Cognitive therapies and emotional disorders. New York, NY : New American Library, 1976. 356 p.
6. Briñol P., Petty R. E., Rucker D. D. The role of meta-cognitive processes in emotional intelligence. *Psicothema*, 2006. Vol. 18. P. 26–33.
7. Burns D. D. The feeling good handbook. New York, NY : Morrow, 1989. 587 p.
8. Wells A. Advances in metacognitive therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*, 2013. Vol. 6, No. 2. Pp. 186–201.

ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТАЦІЮ СТУДЕНТІВ ДО ОНЛАЙН-НАВЧАННЯ

Варакута М. Л.

аспірантка

Класичного приватного університету

м. Запоріжжя, Україна;

викладач кафедри психології

*Вищого навчального приватного закладу
«Дніпровський гуманітарний університет»*

м. Дніпро, Україна

*Науковий керівник: **Зарицька В. В.***

доктор психологічних наук, професор,

завідувач кафедри практичної психології

Класичного приватного університету

м. Запоріжжя, Україна

З появою інтернет-технологій та віртуального навчання освітній процес відчутно змінився. Онлайн-освіта стала не просто альтернативою традиційному навчанню, але і важливим компонентом сучасної освітньої системи. Вона відкриває нові можливості для студентів навчатися на відстані, обирати зручний графік, та вибирати курси з усього світу. Однак, разом із цим, виникають нові виклики, пов'язані з психологічною адаптацією студентів до онлайн-навчання.

Психологічна адаптація студентів до онлайн-освіти є складним та багатограним процесом, що включає в себе адаптацію до віртуального середовища, зміну навчальних стратегій, та впорядкування власного часу. Цей процес також залежить від численних факторів, які впливають на студентів під час їхнього переходу до онлайн-навчання.

Наукове співтовариство в останні роки активно вивчає фактори, що впливають на психологічну адаптацію студентів до нової реальності онлайн-навчання. Дослідники намагаються розібратися, які чинники сприяють або гальмують процес адаптації.

Деякі дослідження, проведені Р. Бредлі, Б. Браун, Г. Келлі, та О. Козьменко, вказують на те, що студенти у закладах вищої освіти, незалежно від їхнього місця навчання, зазнають труднощів під час онлайн-навчання, які пов'язані з професійно-особистісними якостями викладача, фактори, що стосуються організації дистанційної освіти у ЗВО та ті, що відносяться до студентів і їхньої активної участі у навчальному процесі.

Поняття «результативність» у контексті освіти визначається як успішність студентів, оцінювана на основі успішного завершення навчального курсу та відсутності академічних заборгованостей. О. Козьменко наголошує на важливості розуміння успіху студентів як першого кроку у розробці стратегії вищих навчальних закладів. Після ідентифікації факторів, що впливають на результативність дистанційного навчання, заклад вищої освіти може розробити стратегію надання практичної підтримки студентам з метою підвищення їхньої ефективності [5].

В свою чергу успішність студентів у дистанційному навчанні залежить від ряду факторів які зосереджені на взаємодії внутрішніх особистісних рис та результативності дистанційного навчання. Обмежені навички саморегуляції, рівень мотивації та рівень підтримки з боку батьків можуть бути потенційними чинниками, що обмежують успішність впровадження цифрових навчальних методик (М. Бьорнерт-Рінглеб та ін.).

Також важливий внесок до розуміння факторів, що впливають на ефективність дистанційної освіти, був зроблений в роботі С. Хромаліка та Т. Кошалки [8]. Згідно з їхніми дослідженнями, результативність учасників дистанційного навчання визначається рівнем мотивації та здатністю до саморегуляції. Мотивація має вагоме значення в будь-якій сфері діяльності особи, проте під час навчання вона виступає як один із основних чинників, які впливають не лише на академічні результати, але й на процес адаптації до навчання в цілому. Оскільки від успіху адаптації залежить не лише вивчення предметного матеріалу, але й особистісний розвиток та самореалізація студента.

Ще одним значущим фактором, який відіграє важливу роль у студентській навчальній діяльності, є самоефективність. Дослідження, проведені О. Музика та Т. Гальцевою, вказують на те, що самоефективність може сприяти підвищенню академічного та соціально-емоційного розвитку студентів [1; 6]. Аналогічні висновки, щодо взаємозв'язку між самоефективністю та успіхами у цифровому навчанні, були отримані у роботах З. Ржевської-Штефан, М. Кебрічі, А. Ліпшуец та Л. Сантьягу [7; 9].

Термін «самоефективність», який був введений американським дослідником А. Бандурою, вказує на те, що високий рівень самоефективності може позитивно впливати на віру в власну здатність долати виклики і досягати поставлені цілі. Дослідження також підкреслюють, що високий рівень самоефективності може впливати на когнітивні та мотиваційні процеси і відігравати ключову роль у передбаченні навчальної поведінки.

В контексті українських наукових досліджень, спрямованих на аналіз впливу факторів стосовно студентів на процес онлайн-навчання, була виявлена важлива взаємозалежність між рівнем мотивації

студентів і результативністю дистанційної освіти (за дослідженням З. Ржевська-Штефан). З урахуванням того, що онлайн-навчання передбачає більший обсяг самостійної роботи, внутрішня та зовнішня мотивація студентів стають визначальними факторами. У дослідженнях розглядалися аспекти, пов'язані із зовнішньою та внутрішньою мотивацією, причому здатність до самостійного навчання вважалася фундаментом мотивації, а мотивація щодо навчальної діяльності студентів у дистанційній формі навчання розглядалася як необхідна передумова для їх активної навчально-пізнавальної діяльності.

На даний момент виявлено низький рівень розвиненості навичок самостійної пізнавальної діяльності у студентів перших курсів. Подібні результати були підтверджені у дослідженні, проведеному М. Лісовенко, І. Беловою та В. Вікторовим, де вказано на існування суб'єктивних перешкод у процесі здобуття знань під час дистанційного навчання, що передбачає значну самомотивацію студентів для самостійного навчання та високий рівень самоорганізації.

Було проведено аналіз здатності до самоконтролю, який вважається важливим фактором для успішного онлайн навчання. У дослідженні було відзначено, що під час дистанційного навчання виникають потенційні загрози, які впливають на якість навчального процесу через низький рівень мотивації та самоконтролю студентів. Також було виявлено взаємозв'язок між мотивацією та самоконтролем, що має вплив на результативність онлайн навчання. Особливо важливою стає роль самоконтролю в умовах дистанційного навчання, коли відсутній зовнішній контроль викладача, і студенти мають активно зосереджувати свою увагу на навчальному матеріалі.

В дослідженнях С. Юе, І. Бйорк, Р. Бйорк, проведених у науковому співтоваристві, розглядалася роль безпосередньої взаємодії студентів з викладачами у контексті дистанційного навчання. Вони досліджували, як ця взаємодія впливає на якість навчання. За результатами цих наукових досліджень стало зрозуміло, що успішне дистанційне навчання передбачає активну роль викладача у створенні мотивації для студентів та побудові структурованої освітньої програми [10]. Ця активна позиція викладача сприяє розвитку когнітивних навичок студентів, включаючи їх здатність використовувати різні інструменти та технології для вирішення завдань. Крім того, дослідники визнали важливість метакогнітивних навичок, які дозволяють студентам планувати, керувати та оцінювати свої навчальні процеси. Науковці також підкреслюють значення соціоафективних навичок студентів, які включають їх здатність ефективно взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу.

Роблячи висновок, важливо враховувати, що дослідження впливу самоефективності, мотивації, самоконтролю та академічної підтримки

на студентів у сфері онлайн-навчання мають високий потенціал для подальших досліджень. Розуміння цих факторів та їх взаємозв'язків може сприяти розробці індивідуальних стратегій психологічної адаптації студентів. Збільшення самоефективності та мотивації студентів, а також розвиток їхніх навичок самоконтролю може сприяти успішній адаптації до онлайн-навчання.

Важливою є також роль академічної підтримки, яка може включати психологічну та академічну допомогу студентам. Психологічна адаптація студентів вимагає уваги та реагування з боку освітніх установ і викладачів на їхні потреби та психологічний стан. Подальші дослідження у цій області можуть сприяти забезпеченню якісної освіти та психологічного комфорту студентів у онлайн-середовищі.

Література:

1. Гальцева Т. О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту. Серія : Психологічні науки*, 2015. Вип. 4. С. 110–114.

2. Зарицька В. В. Емоційний інтелект як складова готовності особистості до професійної діяльності. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*. 2014. Вип. 49. С. 42–51. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpu_psykhol_2014_49_7

3. Зарицька В. В. Професійно-формувальні передумови розвитку емоційного інтелекту. *Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. Психологія*. 2009. 215 с. С. 108–118.

4. Зарицька В. В. Психологія емоційного інтелекту. Запоріжжя : ОЛДІ-ПЛЮС, 2022. 428 с.

5. Козьменко О. І. Аналіз впливу різноманітних чинників на успіх студентів в університеті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Випуск 63(59). С. 82–85.

6. Музика О. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 3–4. С. 83–93, URL: <https://www.researchgate.net/publication/332567105>

7. Ржевська-Штефан З. Особливості мотивації студентів-першкурсників в умовах дистанційного карантинного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки*. 2021. Випуск 14(59). С. 80–88.

8. Hromalik C. D., and Koszalka T. A., Self-regulation of the use of digital resources in an online language learning course improves learning outcomes. *Distance Education*. 2018. Vol. 39(4). P. 528–547. doi.org/10.1080/01587919.2018.1520044. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01587919.2018>

9. Mansureh Kebritchi, Angie Lipschuetz, and Lilia Santiago. Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education : A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*. 2017. Vol. 46(1). P. 4–29. URL: https://www.researchgate.net/profile/Lilia_Santiago/publication/319013030_6

10. Yue C. L., Bjork E. L., & Bjork R. A., Reducing verbal redundancy in multimedia learning: An undesired desirable difficulty. *Journal of Educational Psychology*. 2013. № 105. P. 266–277. doi.org/10.1037/a0031971 ; URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0031971.7>

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-26>

МІКРОСОЦІАЛЬНА ДОВІРА У СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО КАПІТАЛУ ЛЮДИНИ

Вірна Ж. П.

*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри педагогічної та вікової психології
Волинського національного університету імені Лесі Українки
м. Луцьк, Україна*

Поняття «психологічного капіталу людини» є порівняно новим, адже найчастіше цей термін пов'язують із виникненням позитивної психології і контекст його використання позначається як «позитивний психологічний капітал». І, це зрозуміло, адже позитивна психологія є альтернативою вивчення різноманітних відхилень психічного здоров'я і орієнтована на допомогу здоровим людям. Тому часто вимір позитивних психологічних характеристик людини визначається її суб'єктивним благополуччям, оптимізмом, надією, психологічною стійкістю чи то емоційним інтелектом. Саме ці характеристики людини роблять життя людини усвідомленим та продуктивним, а отже таким, яке сприяє успішній реалізації людини. Такий контекст розгляду капіталу людини виокремлює індивідуальний рівень його вияву, підкреслюючи, що психологічний капітал належить індивідові – це такий специфічний медіатор між подоланням психологічних труднощів та досягненням задоволеності життям. Але слід погодитися, що зазначені індивідуальні конструкти є концептуально залежними від ознак соціального порядку, тому логічним є розгляд соціально-

психологічного капіталу людини як самостійного явища за своїми структурно-функціональними характеристиками.

Соціально-психологічний капітал будемо розглядати як збалансований ресурс соціально-психологічних відносин особистості до суспільства загалом та до власного безпосереднього оточення на основі мікросоціальної довіри. Чому саме мікросоціальної довіри? Відповідь очевидна: саме довіра на мікросоціальному рівні спричинює ефект гармонійних відносин з суспільством та безпосереднім оточенням людини, тим самим спряючи її психологічному благополуччю. Мікросоціальна довіра є виразною ознакою суб'єктності особистості тобто вона декларує міру соціальної активності та індивідуальної креативності щодо власного життя людини.

Отже мікросоціальна довіра відкриває доступ в різні групи, входячи в які, людина отримує можливість використовувати свій соціально-психологічний капітал. Так довіра стає універсальною «суб'єктивною валютою», яка забезпечує психологічні активи чи то ресурси особистості. Саме довіра пов'язує людей в різноманітні групи між собою, а також визначає позитивний емоційний зв'язок між ними. Є зрозумілим, що довіра між людьми в суспільстві виникає і закріплюється при ефективній роботі різних соціальних інститутів [1; 3]. Також важливу роль відіграють загальні цінності, цілі, інтереси, спільні сенси, національні ідеї тощо [2; 4]. Тобто вільна і благополучна держава можлива за умови інтеграції та консолідації членів суспільства: в демократичних суспільствах з високим соціальним капіталом особистість є суб'єктом політичних та економічних відносин, а в авторитарному суспільстві – об'єктом маніпуляції («хибна суб'єктність»). Основний відсоток ресурсу мікросоціальної довіри складає мотивація та відповідальність людей у соціальній реалізації.

Мікросоціальна довіра закладена в основу взаємодопомоги та співпраці людей, а саме вона виражає: готовність довіряти тим, хто безпосередньо знаходиться в оточенні; готовність довіряти іншим людям; позитивність громадянської ідентичності особистості; толерантність до етнічного різноманіття; готовність брати участь в діяльності різноманітних соціальних інститутів. На користь системоутворюючої ролі мікросоціальної довіри у структурі соціально-психологічного капіталу, можна навести такі функціональні характеристики, а саме: здійснення соціального обміну (переважно інформацією); реалізація об'єднання та співпраці людей; орієнтація у визначенні аксіологічних орієнтирів соціальної поведінки.

Виходячи із зазначеного мікросоціального змісту довіри, який визначає базову структурну конструкцію соціально-психологічного капіталу людини, спробуємо розкрити основні позиції архітекτονіки цього поняття: 1 – позиція локалізації, адже різноманітні форми капіталу

мають свою локалізацію. Так соціально-психологічний капітал, виходячи з його дефінітивної артикульованості, об'єднує в собі локалізаційний вияв соціального (в структурі відносин між людьми) та психологічного (в структурі особистісних якостей) капіталів, і, в комплексі пов'язує людей із суспільством та найближчим оточенням, формуючи психологічне відчуття спільності й підтримки; 2 – позиція носія – носієм соціально-психологічного капіталу є груповий індивід. У ресурсі соціально-психологічних відносин у людини формується довірливий соціально-психологічний клімат, який в ідеалі повинен сприяти розвитку суспільства (соціально-психологічний капітал формується на основі відображення соціальної дійсності).

Оскільки більшість психічних явищ є багатовимірними і мають системну організацію, видається доцільним застосування системного підходу до аналізу структури соціально-психологічного капіталу особистості в полікультурному суспільстві. Конструюючи структуру соціально-психологічного потенціалу, обов'язково слід враховувати: логіку зв'язків між компонентами; значення ресурсності суб'єктивного благополуччя; та здатність до соціально-психологічного зростання. Серед компонентів соціально-психологічного капіталу виокремлюються соціальна ідентичність, соціальна толерантність та соціальна зрілість, які піддаються емпіричній верифікації у показниках мікросоціальної довіри (рис. 1).



Рис. 1. Структурні компоненти соціально-психологічного капіталу

Виокремлені компоненти соціально-психологічного капіталу людини виконують такі функції: інтеграційна – соціально-психологічний капітал особистості служить ресурсом для побудови відносин, які призводять до зростання інтеграції суспільства і формування соціального капіталу; регулююча – соціально-психологічний капітал індивіда регулює поведінку індивіда, роблячи його більш продуктивним для суспільства; захисна – ресурс соціально-психологічних відносин робить індивіда захищеним в різних несприятливих обставинах; функція формування і підтримки психологічного благополуччя – індивідуум з соціально-психологічним капіталом характеризується більш високим

рівнем психологічного благополуччя і здоров'я; фасилітаційна – завдяки використанню соціально-психологічного капіталу індивід може легше досягати своїх цілей; адаптивна – соціально-психологічний капітал дозволяє індивідам адаптуватися до соціального середовища, а також досягти більшого успіху у своїх цілеспрямованих діях.

Завершуючи розмірковування щодо ролі мікросоціальної довіри у структурно-функціональній організації соціально-психологічного капіталу, зазначимо її зміст балансування виокремлених структурних компонентів в бік альтруїстичної чи то егоїстичної поведінки особистості. Така збалансованість мікросоціальної довіри є фундаментальною властивістю соціально-психологічного капіталу особистості.

Література:

1. Luthans F., Norman S. M., Avolio B. J., Avey J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate – employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*. V. 29. N. 2. P. 219–238.
2. Marsh R. M. (2005). Social capital and democracy in a new democracy. *The Sociological Quarterly*. V. 46. N. 4. P. 593–615.
3. Sarason I. G., Sarason B. R. (2009). Social support: Mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*. V. 26. N. 1. P. 113–120.
4. Stephen A., Halpern D., Fitzpatrick S. Social capital: A discussion paper. L. : Performance and Innovation Unit, 2002.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-27>

ТРИВОЖНИЙ ТИП ПРИВ'ЯЗАНОСТІ ТА ЙОГО ВПЛИВ НА ВЗАЄМВІДНОСИНИ

Данилова А. С.

студентка кафедри психології

Навчально-наукового медичного інституту

*Чорноморського національного університету імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна*

Дослідження типів прив'язаності є досить актуальною темою, якій науковці приділяють усе більше уваги. Здебільшого, можна зустріти роботи зарубіжних дослідників, хоча також можна спостерігати, як тема прив'язаності поширюється і в Україні. Початок досліджень прив'язаності заклав англійський психолог та психоаналітик Джон

Боулбі ще у 1944 році у своїй статті «Сорок чотири неповнолітніх злочинців: їхній характер і домашнє життя» [1]. Також Джон Боулбі став тим, хто вперше у науковому контексті використав термін «прив'язаність». Посилаючись на його теорію прихильності, можна сказати, що в дитини з перших років формується певна модель прив'язаності до матері, як до важливого дорослого та того, взаємодія з ким є провідною на певних етапах життя, що і є початком розвитку відповідного типу прив'язаності у майбутньому [2]. Тут важливо розуміти саму атмосферу даних взаємостосунків: якщо вони були довірливими, потреби дитини враховувалися та відповідно задовольнялися, а поведінка важливого дорослого не викликала тривоги – у подальшому в індивіда сформується безпечний тип прив'язаності. Проте, якщо мати була емоційно-відстороненою, не відповідала на емоційні запити дитини, була непослідовною у власних діях (наприклад, в один момент могла хвалити, а через короткий проміжок часу сварити), ігнорувала її потреби та регулярно знецінювала її діяльність – це стане поштовхом до формування тривожного типу прив'язаності в індивіда.

Вже у дорослому віці, люди з тривожним типом прив'язаності вимагатимуть від оточення та близьких для себе людей підтвердження того, що їх не зрадять і не покинуть, так як робили це у взаємостосунках із важливим дорослим. У таких ситуаціях дитині буквально потрібно було заслужити увагу дорослого, довести, що вона варта цього. У подальшому така стратегія поведінки буде відповідати і всім наступним взаємостосункам індивіда. Таким чином, в особи з тривожним типом прив'язаності в свідомості формується певна думка, що увага, прихильність та позитивне ставлення з боку оточуючих, з якими потрібно взаємодіяти на постійній основі, – це не те, що може існувати незалежно від поведінки такої особи, а те, що потрібно досягти. Підтвердження того, що їх не кинуть у даному випадку виступає чинником, який дозволяє знизити наявний рівень тривоги, проте людям із даним типом прив'язаності недостатньо отримати подібне підтвердження один або будь-яку кількість обмежених разів. Подібний запит йтиме від них на постійній та регулярній основі саме у ті моменти, коли рівень тривожності бути відкинутим у будь-яких взаємостосунках зростає. У даній ситуації люди з тривожним типом прив'язаності не користуються логікою та раціональним мисленням, можуть діяти імпульсивно та нерозсудливо. Наприклад, спостерігаючи взаємодію певної особи, яка є близькою у тому чи іншому відношенні до людини із тривожним типом прив'язаності, з іншими – у такої людини відповідно з'являтимуться певні думки тривожного характеру (мене кинуть, я не важливий/-а, я гірший/-а за когось), що нерідко може призводити до конфліктних ситуацій, враховуючи характер та темперамент кожного з учасників подібної взаємодії. Проте, стратегією поведінки

особи з тривожним типом прив'язаності у конфліктах є уникнення, так як це може погіршити їхнє становище та збільшити рівень тривожності. Таким чином, всі конфліктні ситуації вони намагатимуться або звести на мінімум, якщо вже так склалися обставини, або «тікатимуть» та закриватимуться у собі в надії, що конфлікт зникне самостійно. Потрібно також зазначити, що такі люди дуже вразливі, вони можуть помічати навіть найменші деталі у зміні поведінки своїх друзів або романтичних партнерів, що і призводитиме до збільшення рівня тривожності. Збільшений рівень тривожності у свою чергу призводитиме до того, що люди з даним типом прив'язаності можуть закриватися у собі та активно аналізувати свої власні дії, намагаючись знайти причину такої зміни. Тобто, коротко кажучи, люди з тривожним типом прив'язаності можуть вважати, що поведінка та ставлення оточуючих до них безпосередньо залежить від їхніх дій, вчинків або висловів.

Також хотілося би звернути увагу на те, що люди з тривожним типом прив'язаності можуть надмірно ідеалізувати особу, з якою вибудували певні взаємостосунки (дружні або романтичні), приписуючи їй ту картинку, яку хочуть бачити, та ігноруючи те, що є насправді. Це може призводити до розчарування індивіда з даним типом прив'язаності в собі та у міжособистісних стосунках загалом. Як вже зазначалося вище, люди з тривожним типом прив'язаності схильні звинувачувати себе у певних ситуаціях, тому це може призвести до думки, що вони взагалі не варті проявляти певне ставлення до оточуючих, та отримувати те саме ставлення і у свою сторону відповідно. На даний фактор також може впливати те, що такі люди зазвичай мають занижену самооцінку та завищений рівень невпевненості у собі. Вони можуть залежати від думки не лише близьких, але і від думки інших людей загалом. Таким чином, індивід з тривожним типом прив'язаності може вибудовувати певний клімат у взаємостосунках та «підлаштовуватися» під зовнішні обставини так, щоб унеможливити ризик того, що людина, з якою йому доводиться взаємодіяти та контактувати, у майбутньому покине його. Зважаючи на це, можна сказати, що люди з даним типом прив'язаності схильні жертвувати собою та власними інтересами на користь оточуючих, щоб в їхніх очах бути кращими за когось іншого. Причиною такою поведінки може слугувати також і те, що людям з даним типом прив'язаності характерно бути ревнивими та недовірливими. На їхню думку, їхній друг або романтичний партнер мають належати лише їм. Така поведінка може пояснюватися тим, що, як ми вже зазначали раніше, люди з тривожним типом прив'язаності вважають, що прихильність потрібно «заробити», тому вони намагатимуться показати себе з ліпшої сторони.

Всі наведені вище характеристики можуть впливати на емоційний фон кожної зі сторін. Звичайно, що люди з даним типом прив'язаності відчувають тривогу та потребу в її зниженні, що створюватиме таке собі «замкнене коло», де вони бажатимуть задовольнити власні потреби, вдатимуться до певних дій, що пов'язані з цим, відчуватимуть полегшення та спокій, а потім знову повертатимуться до початку. До людини, що створила певні взаємостосунки із такою особистістю, висуватимуться певні вимоги, наприклад, зменшити кількість спілкування з іншими для того, щоб приділяти більше уваги безпосередньо людині з тривожним типом прив'язаності. Такі вимоги можуть викликати конфліктні ситуації, що з відповідною періодичністю повторюватимуться. Таким чином, інша сторона переживатиме негативні емоції, у неї може піднятися рівень тривожності перед очікуванням наступного конфлікту.

У будь-яких взаємостосунках з людиною з тривожним типом прив'язаності важлива обізнаність та готовність до розмови. Обізнаність у даному випадку полягає в тому, щоб розуміти свої власні внутрішні процеси, емоції та причини своїх вчинків, які не завжди можуть бути свідомими, а також вона полягає в тому, щоб приймати ці явища та працювати над ними разом, для покращення наявних взаємостосунків. Готовність до розмови полягає в тому, щоб обговорювати ці свої внутрішні хвилювання з близькою людиною, а не накопичувати їх всередині, адже близька людина, з якою індивід із тривожним типом прив'язаності взаємодіє, не завжди може розуміти та аналізувати причини якоїсь певної поведінки. Це може допомогти знизити рівень тривожності або взагалі стати першим кроком до зміни типу прив'язаності. Деякі дослідники вважають, що є шанс змінити тип прив'язаності, проте варто зауважити, що ця зміна – доволі болісний і тривалий процес, який може відбуватися шляхом роботи над собою та терапії.

Отже, резюмуючи усі наведені вище твердження, можна сказати, що тривожний тип прив'язаності формується в особі на ранніх етапах життя та відповідає її взаємостосункам з важливим дорослим, яким у даний період є мати. Якщо мати була відстороненою, непослідовною у власних діях, не давала емоційний відгук та не задовольняла потреби дитини – це може стати чинником, що у подальшому сформує тривожний тип прив'язаності в індивіда. Люди з тривожним типом прив'язаності дуже чутливі, вони хочуть, щоб інші задовольнили їхні потреби, адже їм бракувало цього в дитинстві, тому вимагають від оточуючих підтвердження того, що їх не зрадять та не покинуть, щоб знизити свій рівень тривоги. Не рідко в них можна спостерігати занижену самооцінку та залежність від думки оточуючих на фоні того, що вони вважають, що повинні «заслужити» прихильність та позитивне ставлення у свій бік. Особи з тривожним типом прив'язаності можуть

бути ревними та обмежувати своїх партнерів, проте вони також будуть відданими та готовими жертвувати всім заради них.

Література:

1. МАТЕРІАЛИ VI ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ З МІЖНАРОДНОЮ УЧАСТЮ «Дитинство XXI століття: інноваційна освіта», 27 жовтня 2023 року, м. Кременчук. 161 с.

2. Francis L. Stevens, Affect Regulation Styles in Avoidant and Anxious Attachment. *Individual Differences Research*. 2014, Vol. 12, No. 3. Pp. 123–130. ©2014 Individual Differences Association, Inc., www.idr-journal.com ISSN: 1541-745X

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-28>

ВАЖЛИВІСТЬ ЕМОЦІЙНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ В АКАДЕМІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Карпенко Г. М.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов*

*Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
м. Івано-Франківськ, Україна*

Емоційне благополуччя – це стан, коли особистість відчуває загальне почуття задоволення життям, має стійкий позитивний настрій і вміє ефективно керувати своїми емоціями. У контексті освітнього процесу, емоційне благополуччя важливо з двох причин: вплив на навчання та успішність та важливість для загального самопочуття та розвитку особистості. Позитивні емоції, такі як радість, захоплення та впевненість у собі, сприяють кращому засвоєнню матеріалу, підвищують концентрацію та продуктивність, що в свою чергу призводить до покращення академічних результатів та загального успіху в навчанні. Емоційне благополуччя в освітньому середовищі сприяє формуванню стійкого позитивного ставлення до навчання та саморозвитку. Забезпечуючи студентам психологічний комфорт та підтримку, вони відчувають більшу мотивацію для досягнення своїх цілей та розкриття свого потенціалу.

Емоційне благополуччя впливає на когнітивні функції та навчальні досягнення студентів на різних рівнях. Позитивне емоційне становище

сприяє оптимальному функціонуванню когнітивних процесів, таких як увага, концентрація, пам'ять та розуміння. Коли студент відчуває радість, захоплення або впевненість у собі, його мозок працює більш ефективно, що сприяє кращому засвоєнню та розумінню навчального матеріалу. Позитивні емоції стимулюють студентів до активного навчання та досягнення успіхів у своїх навчальних цілях. Коли студенти відчувають радість від процесу навчання, вони більш відкриті до нових знань і більш активно залучаються до занять та вправ. Це може призвести до покращення їхніх академічних результатів та загального навчального досвіду. Позитивне емоційне становище також збільшує мотивацію студентів до навчання. Коли студент відчуває радість, захоплення або інтерес до предмету, він більш нахильний до ініціативи та самостійного вивчення матеріалу. Це стимулює їх до більш глибокого та продуктивного навчання.

Існує ряд методів підтримки емоційного благополуччя в освітній системі, зокрема в університетах. Деякі з них включають психологічну підтримку, де університети можуть надавати доступ до психологічної підтримки та консультування для студентів, які стикаються з емоційними труднощами. Це може включати індивідуальні консультації з психологом або групові сесії з психологічної підтримки. Також, розробка програм зменшення стресу. Університети можуть організовувати різноманітні програми та заходи для зменшення стресу серед студентської громадськості. Це може включати медитаційні сесії, йогу, дихальні вправи, масаж та інші техніки заспокоєння. Тренінги зі здорового способу життя можуть навчити студентів ефективним стратегіям управління стресом, підтримки емоційного здоров'я та збереження фізичного здоров'я. Університети можуть сприяти розвитку позитивних соціальних зв'язків серед студентів шляхом організації заходів спілкування, клубів та груп інтересів, де студенти можуть знаходити рівних собі та отримувати підтримку один від одного. Щоб студенти могли засвоїти корисні навички та знання для покращення свого емоційного стану університети можуть включати до навчальних програм курси з емоційного інтелекту, психології щастя та стратегій підтримки емоційного благополуччя. Ці методи допомагають студентам управляти стресом, розвивати позитивні емоції та створювати сприятливу емоційну атмосферу в університетському середовищі.

Позитивні емоції мають значний вплив на навчання та розвиток особистості. Коли студент відчуває радість, захоплення та впевненість у собі, це також сприяє ряду позитивних явищ: креативність та інноваційність, соціальні уміння та самопідтримка. Позитивний емоційний стан стимулює креативне мислення та збільшує здатність до новаторських ідей. Коли студент відчуває радість та вдячність, він більш відкритий до нових підходів та може допомогти знаходити інноваційні

рішення. Такі позитивні емоції сприяють покращенню соціальних взаємодій та комунікації. Студенти, які відчують себе щасливими та задоволеними, більш активно взаємодіють з однокурсниками та викладачами, розвиваючи емпатію, співчуття та спроможність до співпраці. Також позитивні емоції сприяють підвищенню самопідтримки та самовпевненості. Студенти, які відчують радість та впевненість у собі, легше впораються з викликами навчання та розвитку, більш відкриті до викликів та готові до вдосконалення своїх навичок. .

Висновок: емоційне благополуччя відіграє важливу роль у освітньому процесі, сприяючи не лише академічним досягненням, але й загальному розвитку особистості. Позитивні емоції стимулюють креативність, покращують соціальні уміння та зміцнюють самопідтримку студентів. Забезпечення підтримки емоційного благополуччя в університетському середовищі є важливим кроком для досягнення успіху та гармонії у навчанні та житті. Тому важливо враховувати потреби емоційного здоров'я студентів та надавати їм необхідну підтримку та ресурси для розвитку та самореалізації. Від цього залежить не лише їхнє навчання, а й їхнє загальне благополуччя і успіх у майбутньому.

Література:

1. Боковець О. І. Емоційний інтелект як ресурс психічного здоров'я. *Психологія особистості*. 2022. Вип. 37. С. 8–75.
2. Дерев'янку С. П. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. *Соціальна психологія*. 2008. № 1. С. 96–104.

ЕТИКЕТ ЯК ЕЛЕМЕНТ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Корсунська В. В.

аспірантка

Класичного приватного університету

м. Запоріжжя, Україна;

практичний психолог, волонтер

AWO SPI Soziale Stadt und Land Entwicklungsgesellschaft

Німеччина

Ми дуже часто звертаємо увагу молоді на вміння спілкуватися не тільки за межами освітнього закладу, а й побуті. Важливим елементом комунікації все ж таки залишається мова. Особливі вимоги мовного етикету направляють особистість, професійна діяльність якої пов'язана зі спілкуванням. І саме мова в такому випадку є елементом етичного міжособистісного спілкування.

Мовний взаємозв'язок виникає з моменту народження особистості та продовжується протягом всього життя. Від перших родинних мовленневих стосунків до інших, зовнішніх, з оточенням, де особистість проходить певні сходи. Під час такої ходи від першого слова «мама» особистість набуває мовленнєвий досвід та збагачує свою мову, поповнюючи її не тільки словами рідної мови, а й совами іншомовного походження. Саме так відбувається побудова мовленнєвого акту комунікації, що сприяє розвитку інтелектуальних здібностей. Взагалі мова – це система певних знаків та правил, яка дозволяє здійснювати передачу інформації засобами комунікації та виконує функції *репрезентативну* (знання про реальність фізичну, розумову та соціальну) та *комунікативну* (уміння використовувати мову відповідно до особливостей ситуації та реципієнта). Завдяки мовленню ми відповідаємо на питання, виконуємо певну реакцію на словесні пояснення або надаємо усне пояснення про неможливість виконання тих чи інших дій.

На думку М. П'єтронь-Ратинської, феноменом мовлення є складна поведінка особистості, що з'являється в результаті спільної роботи різних частин тіла: мозку, нервової системи, яка передає інформацію до м'язів язика, рота, піднебіння, голосових органів і легенів. У відповідь ці м'язи починають рухатися ефективно, швидко та злагоджено, перетворюючи наші думки на голоси, рухи губ і язика – на слова, а плавний потік слів – на зрозумілу мову [10]. Вивчення комунікації пов'язане з питаннями психологічних потреб та механізмів, що

визначають поведінку особистості. Як зазначає М. П'єстронь-Ратинська, засновник гуманістичної психології А. Маслоу представив власну концепцію потреб (так звану «піраміду потреб»), яка передбачає наявність певної закономірності, ієрархії важливості, що визначає розвиток особистості. Нездатність задовольнити певну потребу заважає «перейти» на вищий рівень. І мова тут є основною формою задоволення потреб [10]. Завдяки спілкуванню та розумінню того, що особистість розуміють, формуються самооцінка, відбувається розвиток вольових якостей. Особистість починає відчувати себе важливою та помічною. Молоде покоління засвоює знання, набуті старшими, використовує досягнення, знання, культуру, техніку попереднього покоління. Команди та накази мають виховне значення, вони формують механізми поведінки й дозволяють особистості зрозуміти, що можна, а що заборонено. Вдосконалення розумових навичок відбувається шляхом читання інформації, розв'язання певних завдань, комунікації з оточенням та самодисципліни. Розвиток власних навичок покращує життя та спрямовує особистість до досягнення нових цілей та задоволення потреб.

Ми розуміємо, що комунікація є засобом спілкування для здорових відносин, які не призводять травмуючого ефекту на співрозмовника [5]. Саме *«спілкування є основою умовою людського життя і більшість з нас не може поставити під сумнів свою здатність спілкуватися. Але нас турбує момент, коли втрачається розуміння один одного та інформація, яку доносимо, трактується зовсім по-іншому»* [6, с. 46]. І будь-який обмін інформацією може впливати на міжособистісну взаємодію. Тобто, комунікація стає засобом передачі *«різних інформаційних наповнень з використанням різних систем зв'язку, зокрема через мову, обмін інформацією, спілкування та взаєморозуміння»* [5].

У деяких словниках поняття **етикету** має таке визначення: *«установлені норми поведінки і правила ввічливості в якому-небудь товаристві»* [1]; *«сукупність правил поведінки, що стосуються зовнішнього прояву відношення до людей»* [9]; *«...складова частина зовнішньої культури суспільства. У нього входять ті вимоги, які набувають характеру строго регламентованого церемоніалу, і в дотриманні яких має особливе значення певна форма поведінки»* [9]; *«сукупність правил поведінки, що стосуються зовнішнього прояву ставлення до людей /поводження з оточуючими, форми звернення і привітання, поведінка в громадських місцях, манери і одяг/ і прийняті в суспільстві. Е. є складовою частиною зовнішньої культури суспільства. До нього входять і ті вимоги, які набувають характеру строго регламентованого церемоніалу»* [11, с. 102].

А. П. Загнітко розглядає поняття етикету в деяких варіантах, наприклад це: *«встановлений порядок поведінки (зокрема комунікативної)...»*; *«комплекс манер, що виявляють внутрішнє ставлення*

людини ... до оточення»; «дотримання принципів етикетності комунікації, куртуазності спілкування з орієнтацією на особливості комунікативної поведінки етносу...»; «вживання системи стійких формул спілкування...»; «мовленнєва (мовна) система стійких, стандартних, стереотипних національно специфічних словесних формул спілкування...»; «вербалізований компонент...»; «сукупність національно культурних і соціально корпоративних сценаріїв комунікативної поведінки...»; «правила мовленнєвої поведінки ... для встановлення та підтримування нормального мовленнєвого спілкування...»; «український мовленнєвий етикет»; «у комунікативній лінгвістиці – використання засобів мовного коду конкретної ідіоетнічної мови...»; «система стійких формул і знаків спілкування ...»; є «національно детермінованим...»; «національний (етнічний) ... порядок, набір правил, що визначає поведінку (зокрема, комунікативну)...» [2, с. 188].

Мовленнєвий етикет пов'язаний із соціальним поняттям етикету, який визначає вибір форми спілкування залежно від соціального статусу особистості, що спілкується, та місця спілкування. Найбільш доречні засоби, в будь-якій ситуації, залежить від співрозмовника та середовища, де відбувається спілкування (вдома, в неформальній обстановці, на роботі та ін.). Саме етикет регламентує вибір найбільш підходящого засобу комунікації.

Мовленнєвий етикет є своєрідною системою стереотипних дієслівних одиниць, які використовуються для вираження доброзичливого ставлення до співрозмовника в різних ситуаціях спілкування. Ці ситуації типові, тому що повторюються майже щодня. Ми зустрічаємося з людьми, намагаємося привернути їхню увагу, вітаємося, прощаємося, просимо вибачення, дякуємо, вітаємо, звертаємося з проханням і т. д. І щоразу використовуємо готові, стійкі вирази, певні формули спілкування, які зберігаються в нашій мовній свідомості.

Ті слова, що ми звикли говорити щодня (слова вітання, прощання, прохання тощо) та форма донесення інформації залежить від середовища (офіційного чи неофіційного), в яких відбувається комунікація, а також від соціального статусу, віку співрозмовників тощо. Крім того, важливу роль у навчанні етикету відіграють невербальні засоби спілкування. Значення в етикеті можуть мати різні людські рухи, пози, жести, міміка і погляди. За поглядом співрозмовника особистість може припускати, про що саме запитують або бажають запитати. В цей момент відбуваються зміни на обличчі та з'являється вираз уваги. Саме таке поведіння дозволяє зрозуміти, що особистість готова відповісти на запитання або проблему.

На думку німецьких дослідників (Л.О.Х. Крочек, М. Пфаллер, Б. Ланге, М. Мюллер, А. Мюльбергер) важливим елементом є також міжособистісна дистанція, тобто фізичний простір між співрозмовниками, що закладає

основу соціальних взаємодій. Така частина невербального спілкування дозволяє координувати соціальну поведінку під час особистих зустрічей, відображає почуття комфорту в соціальних ситуаціях і залежить від реляційних та культурних факторів, позитивного чи негативного відношення. Різні зони просторових відстаней пов'язані з різними соціальними функціями: інтимний простір (0–45 см), особистий простір (45–120 см), соціальний простір (129–365 см) та публічний простір (365–762 см). Вони зазначили, що особистий простір визначається як простір, який люди підтримують навколо себе, вторгнення в яке інших викликає дискомфорт. Вторгнення в особистий або навіть інтимний простір були пов'язані з посиленням почуття загрози та посиленням фізіологічного збудження. Таким чином, міжособистісна дистанція є характерною рисою соціальної взаємодії [7].

Отже, етикет – це культурна складова суспільних відносин, що склалася історично, з урахуванням певних норм та правил певної етнічної групи, на підставі досвіду міжособистісної та поведінкомовленневої комунікації. Прийняті в суспільстві правила поведінки, мови та спілкування невербальних стереотипів надають унікальності поведінці, способу життя та умовам проживання. Тому етикет є важливою частиною не тільки національної культури, а й елемент комунікативної компетенції, що впливає на розвиток особистості.

Компетенції містять не лише інтелектуальний елемент, а й розвиток навичок. Компетентність має на увазі когнітивну, операційну мотиваційну, поведінкову та соціальну складову. Це включає результати навчання, тобто навички та знання, індивідуальну систему цінностей, уподобання тощо. Компетентності виникають не лише під час освітнього процесу, а й під впливом формального, інформального та неформального середовища.

На сьогодні компетентнісний підхід зосереджується на розвитку ключових умінь і навичок, а не лише на запам'ятовуванні фактів. Зосереджуючись на цьому, особистість краще підготовлена до реального світу та може застосувати свої знання в будь-якій ситуації [3].

Література:

1. Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови URL: <https://1531.slovaronline.com/> (дата звернення: 25.03.2024).
2. Загнітко А. Сучасний лінгвістичний словник. Вінниця : Твори, 2020. 920 с.
3. Зарицька В. В. Формування здатності до самореалізації / В. В. Зарицька / Програма для старшокласника. Запоріжжя, 2018. 32 с.
4. Зарицька В. В. Формування життєвої компетентності учнів як соціально-педагогічна проблема. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи* : зб. матеріалів III Міжнар. наук.-прак. конференції.

Житомир, 18–19 квітня 2001 року / відп. ред. О. М. Дікова-Фаворська. Житомир : Видавничий відділ ЖДПУ, 2001. С. 133–134.

5. Корсунська В. В. Комунікація як засіб підтримки відносин. *Могиланські читання – 2023: досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти* : зб. матеріалів XXVI Всеукраїн. щоріч. наук.-практ. конф. Миколаїв: ЧНУ ім. Петра Могили, 2023. С. 24–29.

6. Корсунська В. Спілкування – основа стосунків дорослого з дитиною. *Як вижити дитині у світі, де дорослі з'їхали з глузду?* : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конференції. 4–5 черв. 2022 р. / уклад. та наук. ред. Г. Католик. Тернопіль – Львів : ЛьвДУВС, 2022. С. 44–47.

7. Kroczek L. O. H., Pfaller M., Lange B., Müller M. Mühlberger A. Interpersonal Distance During Real-Time Social Interaction: Insights From Subjective Experience, Behavior, and Physiology. *Front. Psychiatry*, 12 June 2020. Sec. Social Neuroscience. Volume 11-2020. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00561>¹(Last accessed: 25.03.2024).

8. Лужецька Л. Мовний етикет і його роль у становленні моленнево компетентної особистості майбутнього вчителя початкових класів / Л. Лужицька // *Рідне слово в етнокультурному вимірі*. 2013. С. 508–515.

9. Словник із соціальної роботи. URL: <https://slovník-iz-sotsialnoi-roboti.slovaronline.com/> (дата звернення: 25.03.2024).

10. Pietróń-Ratyńska M. Brak mowy jako czynnik utrudniający rozwój. *Portal psychologiczny*. Psychologia.net.pl. 27.07.2007. URL: <http://psychologia.net.pl/artykul.php?level=291> (дата звернення: 25.03.2024).

11. Психологічний словник / авт.-уклад. В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова / за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 336 с.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГІЧНО ЗРІЛОЇ ОСОБИСТОСТІ

Остряню Т. С.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психології*

*Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»
м. Київ, Україна*

Дослідження проблеми зрілості особистості на сьогоднішній день не втрачає своєї актуальності і є важливим напрямком дослідження у психології. Розуміння сутнісних характеристик зрілої особистості сприяє індивідуальному розвитку, розумінню та визначенню шляхів психологічного розвитку людини, покращенню взаємовідносин з іншими людьми, формуванню толерантних та відповідальних громадян, що впливає на суспільний розвиток у цілому. Феномен зрілості особистості є предметом дослідження різних наук, зокрема психології, соціології, філософії, психіатрії. Поняття особистісної зрілості, риси зрілої особистості представлені у дослідженнях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: С. Баранової, С. Братченко, Н. Дідик, С. Максименка, А. Маслоу, М. Миронової, Г. Олпорта, К. Роджерса, І. Шаповал, О. Штепи та ін. Слід зазначити, що немає єдиної концепції дослідження поняття особистісної зрілості [2, с. 119].

Кожна доросла людина має у своїй особистості як зрілі, так і не зрілі особистісні якості. Більша частина якостей зрілої особистості пов'язана зі здоровим самосприйняттям. Чим краще ми вміємо сприймати себе, тим більше ми стаємо партнерами у діалозі з іншими людьми. Самосприйняття – це спосіб, яким людина бачить себе, свої сильні та слабкі сторони, власні цінності, досягнення. Оскільки самосприйняття формується під впливом різних факторів, тому воно може бути як позитивним, так і негативним.

Зміст самосприйняття розуміється у тому, що людина приймає свої позитивні і негативні якості, а також вчиться розуміти необхідність виправляти останні і необхідність розвиватися. Також це прийняття свого минулого, примирення з ним. Зріла людина без самовиправдовування, сорому і з певною сміливістю приймає минуле, а також вчиться розбиратися з почуттями, які виникають, коли згадує своє минуле. Якщо людина ніколи не опрацьовувала емоційні травми минулого, вони продовжують легко переноситися у подальшому житті людини. У людини створюється відчуття, що рани затяглися, проте не

вилікувалися до кінця і таким чином, продовжують впливати на світогляд людини, її світосприйняття, сприйняття інших людей, і як наслідок – на реакції і взаємовідносини.

Характерною ознакою зрілої особистості є усвідомлення того, що світ і люди не є досконалими, і головне бути готовим розбиратися з тиском життєвих подій, відкривати власні досягнення, слабкості, недоліки і продовжувати життя далі.

Зріла особистість має визначені цінності, принципи і готова їх захищати, проте, не тримаючись за них, оскільки може допускати, що її думки і переконання вимагають корекції або змін. Така людина зазвичай виявляє повагу до принципів інших людей, що є важливим аспектом у соціальній взаємодії на засадах взаємоповаги, терпимості, відкритості.

Важливими характеристиками зрілої особистості є те, що вона не живе нездоровими спогадами, образами, уявленнями, мріями, оскільки пам'ятає, що не застрягла у минулому, але й не живе у майбутньому; продовжує жити у теперішньому моменті «тут і зараз», зберігаючи доброту до себе і адекватну реакцію на стан, у якому перебуває. Для зрілої особистості характерне почуття рівності серед інших, не гірше і не краще, визнаючи і поважаючи наявні відмінності між людьми. Така особистість є переконаною у тому, що може вирішити власні труднощі і звернутися за допомогою до інших при необхідності, при цьому не вважаючи інших відповідальними за її життя. Не дозволяє маніпулювати собою, не стає залежною від бажань інших, але готова співпрацювати з іншими людьми і почути очікування інших. Зріла особистість здатна приймати різні свої емоції та почуття і говорити про них. Ззовні така особистість виглядає активною, здатною виконувати різні функції, ролі, завдання і займатися розвагами, наполегливо працювати, шуткувати. Однією з головних рис є прояв теплоти у відносинах з іншими людьми, що є базовою ввічливістю у взаємовідносинах. Наявність почуття емоційної безпеки тісно пов'язане з реальним рівнем самосприйняття – здатністю оптимістично сприймати власні слабкості і мати базову терпимість до невинуватих очікувань. Від цього розвивається реальне сприйняття реальності, в якій людина перебуває. Кожній людині притаманно себе порівнювати з іншими, що часто пригнічує власну унікальність та внутрішнє задоволення. На противагу цьому зріла особистість може порівнювати свій погляд з поглядом інших, але вчиться розпізнавати і відрізняти те, що бачить і розуміє від того, що бажає і насправді потрібно. Відкритість до чужої думки є для зрілої особистості ресурсом, який сприяє поглибленню розуміння себе і відносини з іншими. Це формує філософію життя зрілої особистості, яка полягає у здатності будувати життєві плани, давати відповіді на головні екзистенційні питання

(«Для чого я живу?», «Що для мене є важливим?», «Куди я біжу у цьому житті?»). Для зрілої особистості характерна здатність управляти власним життям, робити вибір, приймати рішення, що у широкому розумінні є властивістю психічно здорової особистості [1, с. 61]. Якщо людина не в змозі відповісти на дані питання, виникає дисбаланс, стан внутрішнього конфлікту, який відображається на фізичному, психічному стані, і як наслідок призводить до внутрішнього перевантаження.

Найголовніше вона готова вказати на власні характеристики та якості, які засвідчують про її зрілість, а також на ті, які є протилежними, і це засвідчує її зрілість. Відтак, зріла особистість відчуває потребу володіти компетенціями і продовжувати розвивати власні навички зрілої особистості.

Отже, такі важливі характеристики як емоційна стійкість, самосвідомість, емпатія, відповідальність, толерантність до неоднозначності, самостійність та прийняття сприяють і допомагають людині повноцінно функціонувати у різних сферах її життєдіяльності.

Література:

1. Баранова С. В. Особистісна зрілість та відповідальність: соціально-психологічний аспект : монографія. Київ : Інтерконтиненталь-Україна, 2020. 364 с.
2. Садчікова О. Г. Теоретичні аспекти вивчення особистісної зрілості. *Габітус*. 2020. Вип. 17. С. 116–120.

СПЕЦИФІКА ЗРІЛОЇ ПОВЕДІНКИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Подлинняєва Х. В.

*слухачка магістратури за спеціальністю 053 «Психологія»
Національної академії Національної гвардії України
м. Харків, Україна*

Тробюк Н. Ю.

*доктор філософії, старший викладач кафедри психології та педагогіки
Національної академії Національної гвардії України
м. Харків, Україна*

Особливим психологічним чинником для суспільства і кожної людини зокрема сьогодні стала війна. Вона призводить до значних страждань, численних людських жертв та колосального потрясіння для психіки. З психологічної точки зору усяка війна чи агресія викликає страх, жах, злість, відчай, розгубленість, обурення і ненависть. Кожна людина переживає ці процеси по-різному, в одних ці прояви яскраво виражені, а в інших непомітні. При цьому люди можуть зазнавати змін у ціннісних орієнтаціях, життєвих перспективах, стосунках з оточенням, а також у ставленні до себе і свого життя. Під час війни людина постійно перебуває у небезпеці, не відчуває захищеності та стабільності, відчуває себе безпорадною. Тривале перебування в таких умовах відображається на психіці та здоров'ї людини. Проте, як свідчать психологічні дослідження, у посттравматичний період особистість не лише відновлюється, а й відкриває для себе перспективи покращення якості життя, пов'язані насамперед з феноменом посттравматичного зростання. С. Джозеф [5] виділяє три виміри такого зростання: стосунки (люди часто описують, що їхні стосунки покращилися у певний спосіб, приміром, вони стали їх більше цінувати, співчувати іншим); погляд на себе (постраждали говорять, що набули відчуття власної сили та стійкості, зростає їхня впевненість у собі); життєва філософія (у людей з'являється почуття вдячності за кожен новий прожитий день, або відбувається перегляд того, що є насправді важливим для них). Найвні погляди переконують, що здатність особи до виживання в умовах війни, почуття передбачуваності, захищеності, довіри до себе та інших, стресостійкість, віра у справедливість та краще майбутнє характеризують її як зрілу особистість.

При цьому хочеться звернути увагу, що військовослужбовці, що повернулися з військових дій, а також члени родин серед їх позитивних змін відмічають зміни у цінностях. Серед характерних проявів такі як: сім'я та час проведений разом більше цінується; віра у свої сили та власну справу, розуміння свого покликання; почуття впевненості у собі та у власній сім'ї; нова особистісна зрілість. Військовий звертається до своїх духовних цінностей та переконань, стає більш духовним.

Враховуючи зазначене, слід зауважити, що коли в Україні йде війна все більш високі вимоги ставляться і до тих, хто займається військовою діяльністю. Війна вимагає від кожного, хто став на захист Батьківщини вміння актуалізуватися та реалізувати себе, управляти своїм станом та поведінкою у різних ситуаціях. Професійна діяльність військовослужбовців НГУ висуває до особистості певні вимоги, оскільки характеризується загрозою життя та здоров'я, високою динамічністю та напруженістю, певною обмеженістю. Стає очевидним, що виконання військового обов'язку залежить не тільки від професійної компетентності військовослужбовця, а від загального рівня його особистісного розвитку, його особистісної зрілості.

Оскільки особистісна зрілість є передумовою професійного розвитку особистості, для нас важливо визначити специфіку поведінки зрілої особистості, а саме військовослужбовця НГУ.

Особистісна зрілість розглядається як динамічний процес, який передбачає, як наголошує, Л. Анциферова накопичення людиною певних ознак, які постійно трансформуються та ускладнюються, а саме:

- розвиток та вихід за межі наявної ситуації;
- самоідентифікація, саморозкриття та екстраполяція себе в майбутнє;
- конкретизація способу власного особистісного існування;
- збагачення свого ціннісно-смыслового простору, шляхом пізнання інших;
- нарощування рівнів психічного життя, формування ієрархічних властивостей психічної організації;
- планування власного розвитку;
- формування особистості як самоорганізація і типізація ставлення до себе та інших;
- розвиток мотивації, шляхом усвідомлення сенсу життя;
- підтримка постійної незавершеності, зв'язку з новими видами діяльності;
- відкриття шляхів і здатностей до самоперетворення;
- підвищення гнучкості та легкості під час переходу з одного організаційного рівня на інший – більш прогресивний та здоровий;
- зростання власного особистісного простору [3].

Особливого значення для нашого дослідження мають розвідки науковців, які зазначають, що фізична і психічна зрілість людини знаходить вираження у сформованості інтелекту, почуттів, волі і є її особистісною зрілістю, що залежить від них та головним чином виявляється у відносинах. Зрілість людини як суб'єкта праці та життя, виявляється насамперед у здібностях, у її самобутній індивідуальності [2]. А серед основних атрибутів зрілості людини визначають: здатність самостійно мислити (наявність власної думки, яка ґрунтується на власній системі цінностей); готовність брати на себе відповідальність за свої вчинки (готовність визначити свої недоліки і взяти провину на себе); вміння долати страх і стримувати гнів (вміння володіти собою); бажання працювати (брати на себе відповідальність, приносити користь суспільству і домогтися повної фінансової незалежності); здатність до любові та побудови міцних стосунків з партнером (вміння проявляти свої відчуття і розуміти відчуття іншої людини, підтримувати глибокі та близькі відносини). Зрілі особистості керуються вічними істинами, суттєвими цінностями, чистою правдою і досконалою красою; долають суперечності, протилежності та намагаються бачити за ними глибинну єдність, прагнуть до інтеграції дійсності; мають цілісну життєву філософію, набір цінностей, які є основою буття.

Досягнення зрілості як інтегративної характеристики особистості є центральним напрямком розвитку дорослої людини, зокрема в період ранньої дорослості (в межах 20–40 років за різними дослідженнями). Саме в цей період закладається фундамент для досягнення зрілості у наступні періоди розвитку дорослої особистості. Зріла особистість – це особистість «тверезого» інтелекту та «розумних» почуттів, яка спроможна вибудовувати та здійснити визначені самостійно життєві перспективи через засвоєні суспільні цінності й здатна до обов'язкової їх реалізації [1].

Особистісна зрілість військовослужбовця, за логікою, може бути тим самим ідеалом, до якого має наближатись людина цієї професії, тобто це певний психологічний портрет, що складається з певних якостей. Адже лише прийняття на себе певних соціальних та професійних ролей, здатність переформатуватися з однієї ролі на іншу, вміння керувати прийнятими на себе ролями може свідчити про те, що особистість самодетермінована, що виявляється у взаємоактивації свободи й відповідальності, які можна розглядати як інструменти побудови світогляду особистості.

Сучасні вимоги до особистості військовослужбовця зобов'язують формування професійно важливих якостей, що забезпечували б їх ефективну реалізацію як особистості та професіонала. Індивідуальні якості суб'єкта, що впливають на ефективність діяльності та успішність її освоєння розуміються як професійно важливі якості. Проте потрібно

зауважити, що чимала кількість авторів вказують, що особистісна зрілість є передумовою професійної зрілості, й на додаток «...людина може й не стати професіоналом упродовж життя. Професійний розвиток в окремих випадках може забігати вперед у порівнянні із особистісним, а саме людина стає професіоналом, не сформувавши ще в зрілу особистість» [4]. Тобто, професійна зрілість може бути відносно автономним утворенням, яке не обов'язково корелює з особистісним ростом. Зокрема дослідником зауважується про можливість відсторонення особистості від професійної діяльності, й тоді вона стає для неї формальною, рутинною, де не знаходиться місця для творчості. До того ж, дослідник зазначає, що можливим є взагалі відчуження особистості від професійної діяльності, й тоді вона стає для неї формальною, рутинною, де не знаходиться місця для творчості. Однак у своєму дослідженні ми орієнтуємось на дамку науковців [4], які стверджують, що функціонально, особистісна зрілість включена в професійну діяльність і, відповідно, являється її функціональним компонентом. Особистісна й професійна зрілість є різними за своїм походженням (це гетерогенні структури), які мають різні джерела походження. Особистісна зрілість є результатом розвитку самої особистості, вона виступає тією її якістю, яка організує життєвий шлях – її напрям, стратегії проходження, складну систему відносин особистості із навколишнім світом і самим собою. При цьому зазначений процес може відображатися як продуктивно, так і деструктивно утворюючи діалектичну єдність із переважанням продуктивних цінностей і мінімумом інфантильної поведінки і сприйняття. Тобто, це результат особистісного росту. Професійна зрілість виходить із переліку компетентностей спеціальності та є наслідком професіогенезу особистості, фактично є його результатом.

Проаналізувавши наукову літературу ми скомпонували критерії особистісної зрілості, що виділяються дослідниками як найбільш вагомі у її змісті. Автори не ранжують критерії особистісної зрілості за ступенем важливості у її розвитку. Проте досліджуючи особистісну зрілість військовослужбовців НГУ в умовах війни, нам важливо з'ясувати чи є серед виділених критеріїв певні переваги та в якому співвідношенні. Так, військовослужбовцям, які вважають себе зрілими особистостями і мають достатній досвід у військовій діяльності було запропоновано відмітити у таблиці по ступеню важливості критерії особистісної зрілості від 1 до 25. У подальшому вираховувалось середнє значення рейтингових оцінок для кожного критерію. Аналізуючи результати ми з'ясували, що найменше середнє арифметичне рангів ($K=5,8$) належить критерію «висока комунікабельність», яка у підсумку має 1-й ранг. Друге рангове місце належить критерію «толерантність», на третьому місці критерій «психічне здоров'я». Отже, вищезазначені

критерії особистісної зрілості мають важливіше значення на думку військовослужбовців серед інших у системі ранжування.

Література:

1. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навчальний посібник / за ред. проф. В. Ф. Моргуна. К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. 264 с.

2. Кривко Т. А., Поліщук О. М. Акмеологічний підхід у вивченні розвитку зрілої особистості. *«Наука: теорія та практика – 2006»* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції. Дніпропетровськ : Наука і освіта. Том 7. С. 23–25.

3. Москаленко О. В. До проблеми дослідження психологічної зрілості особистості. *Науковий огляд*. Київ : ТОВ ТК Meganom, 2021. 4(76). С. 46–58.

4. Чуйко О. В. Особистісна і професіона зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип. 13. С. 184–190.

5. Joseph S. Growth Following Adversity: Positive Psychological Perspectives on Posttraumatic Stress. *Psychological Topics*. 2009. Vol. 18(2). P. 335–344.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ СТРУКТУРИ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Тробюк А. В.

*слухач магістратури за спеціальністю 053 «Психологія»
Національної академії Національної гвардії України
м. Харків, Україна*

Тробюк Н. Ю.

*доктор філософії, старший викладач кафедри психології та педагогіки
Національної академії Національної гвардії України
м. Харків, Україна*

Аналіз змісту наукової літератури дає змогу стверджувати, що існують різні підходи щодо вивчення структури психічного здоров'я особистості. Науковці феномен «психічного здоров'я» розглядають як багаторівневу структуру, яка має біологічний, психічний, психосоматичний, соціальний та особистісний рівні. При цьому зауважують, що у його змісті завжди відображені громадські та групові норми й цінності, які детермінують духовне життя людини. Загальна система відносин і понять тієї чи іншої культури має певний вплив на зміст поняття «психічного здоров'я». Зокрема, представляє характеристику, що безпосередньо пов'язана з внутрішнім світом особистості, забезпечує орієнтацію на самореалізацію та саморозвиток, а також забезпечує природне та гармонічне входження в соціум [3]. Таким чином, зміст психічного здоров'я військовослужбовців обумовлюється тим середовищем у якому вони перебувають. При цьому потрібно зазначити, що військова діяльність здійснюється в таких умовах, які є складними та екстремальними та вимагає від військовослужбовця певного рівня підготовки серед якого показники фізичного та психічного характеру.

Враховуючи суттєвий вплив тих чи інших властивостей сучасна наука виділяє критерії психічного здоров'я. Так, серед позитивних критеріїв психічного здоров'я особистості, згідно з ВООЗ [6], є усвідомлення та відчуття неперервності, постійності та ідентичності власного фізичного та психічного «Я»; критичність до себе, своєї психічної продукції (діяльності) та її результатів; відповідність психічних реакцій (адекватність) силі та частоті впливів середовища, соціальним обставинам та ситуаціям; здатність керувати своєю поведінкою

відповідно до соціальних норм, правил, законів, спроможність планувати власну життєдіяльність і реалізувати плани; можливість змінювати стиль поведінки залежно від життєвих ситуацій та обставин.

Науковці серед критеріїв психічного здоров'я особистості у своїх дослідженнях здебільшого виділяють такі, як: відсутність порушення психічних функцій, причинна зумовленість і адекватність психічних явищ, почуття сталості та ідентичності переживань в однакових ситуаціях, максимальна відповідність суб'єктивних образів реальним об'єктам, узгодженість уявлень про об'єктивну реальність у даної людини та у більшості людей, а в інших наявні ті чи інші психічні розлади [5, с. 351].

Проте деякі автори [1] вказують на надмірно узагальнений характер цих критеріїв, необґрунтовану обмеженість (звуженість) деяких з них (наприклад, дослідники ведуть мову про почуття відповідальності за близьких членів сім'ї, залишаючи поза увагою відповідальність за себе, за результати діяльності і т. п.); а також невідповідність деяких критеріїв самому поняттю «критерій», за допомогою якого можна судити (робити висновок) про рівень психічного здоров'я особистості. Наприклад, це стосується такого критерію як постійність місця проживання.

Серед останніх робіт, де, досить ґрунтовно і найбільш повно розкриті критерії оцінки психічного здоров'я [2], справедливо зауважується, що питання про критерії оцінки є ключовими в проблемі психічного здоров'я. При цьому, автори зазначають, що особливої уваги серед різних ознак заслуговує критерій психічної рівноваги. За його допомогою можна судити про характер функціонування психічної сфери людини, а саме пізнавальної, емоційної вольової. Тільки у психічно здорової, тобто врівноваженої людини, ми спостерігаємо прояви: відносної стійкості поведінки та адекватності її зовнішнім умовам; високу індивідуальну пристосованість організму до звичних коливань зовнішнього середовища; здатність підтримувати звичне комфортне самовідчуття, морфологічне збереження органів та систем.

Наявні дослідження психічного здоров'я особистості військово-службовця [1] акцентують, що ознаки, які вказують на психічне здоров'я особистості мають бути однаковими для кожної людини, не залежно від виду її професійної діяльності.

Оскільки психіка людини багатоаспектна і має багато різноманітних виявів, то, відповідно, і психічне здоров'я людини включає у свою структуру багато елементів, які можуть розглядатися як складові структурні компоненти психічного здоров'я людини в цілому, або ж як окремі його види. Такі види, дослідники [4] класифікують за кількома ознаками: за ознакою психічної активності людини (пізнавальна, емоційна, практична); за ознакою спрямованості активності людини

(на себе, на людей) та виділяють такі складові психічного здоров'я: *розумове; емоційне; практичне; особистісне; соціальне.*

Отже, можна зауважити, що існує чимала кількість підходів до визначення критеріїв психічного здоров'я. Проте, для нашого дослідження особливе значення мають критерії, що виділені у структурі психічного здоров'я працівників ризиконебезпечних професій, оскільки, як ми вказували, військова діяльність відноситься до ризиконебезпечної. Тому важливе місце у структурі психічного здоров'я військовослужбовців НГУ мають такі критерії, як: психічні процеси (як здатність до динамічного відображення дійсності в різних формах психічних явищ); психічні стани (як прояви відносно тимчасових статичних явищ психіки); психічні властивості (як прояви стійких психічних явищ).

Література:

1. Алещенко В. І., Сафін О. Д., Потапчук Є. М. Організація забезпечення збереження психічного здоров'я військовослужбовців : навч. посібн. Київ, 2007. 134 с.
2. Корольчук М. С., Крайнюк В. М., Косенко А. Ф., Кочергіна Т. І. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я : навч. посібн. К. : Фірма «ІНКОС», 2002. 272 с.
3. Міров Д. Р. Психічне здоров'я: поняття та структура. *Актуальні проблеми особистісного зростання* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції для молодих учених (м. Житомир, 19 квітня 2019 року). Житомир, Вид. : ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 90–91.
4. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців : монографія. Хмельницький, 2004. 322 с.
5. Фармацевтична енциклопедія / голова ред. ради та автор передмови В. П. Черних. К. : МОПІОН, 2005. 848 с.
6. World Health Organization. «Mental health: strengthening our response». URL: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3139165> (дата звернення 15.03.2024).

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Харчук О. А.

аспірант кафедри психології

Національного університету «Острозька академія»

м. Острог, Україна

Починаючи з 2016 року, в Україні впроваджується реформа загальної середньої освіти, яка отримала назву «Нова українська школа». Головною метою цієї реформи Міністерство освіти і науки України задекларувало виховання інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення і дотримується прав людини, що тягне за собою зміну освітньої традиції, яка сформувалась в Україні за роки незалежності. Однією з основних змін є фінансова, кадрова та управлінська автономія закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), внаслідок чого постають нові вимоги до здійснення управлінської діяльності керівником закладу.

На нашу думку, враховуючи різні рівні функціонування ЗЗСО, багатовекторні напрямки можливого розвитку, наявність фінансової та управлінської автономії, сьогодні перед директором закладу ЗЗСО формуються як нові перспективи, так і нові виклики щодо його особистісного розвитку як керівника. І саме від розуміння ним своїх особистісних сильних і слабких сторін, наявності в нього розвинутого когнітивного інтелекту, зокрема професійного, соціального та емоційного його рівнів, здатністю до саморегуляції й самовдосконалення, уміння, на метакогнітивному рівні, оцінювати свою діяльність та корегувати її, залежить його успішність як керівника та розвиток його закладу. Тобто директор ЗЗСО має стати лідером своєї установи.

Актуальність обраної теми підтверджують дослідження таких зарубіжних науковців як Д. Гоулмана [2], К. Бланшара [8], П. Херсі [9], П. Нортхауса [10], що досліджували вплив особистих навиків керівника, його здатність до психологічної саморегуляції та самовдосконалення, на діяльність і результати організацій які вони очолюють.

Серед українських вчених тему психології управління ЗЗСО, психологічну саморегуляцію, когнітивну та метакогнітивну складові розвитку особистості досліджували такі відомі науковці як О. Романовський [7], Л. Карамушка [4], І. Пасічник [5], Е. Балашов [1], М. Прищак [6] та інші.

Для успішної діяльності керівника ЗЗСО, забезпечення ним сталого та безперервного розвитку закладу він має володіти певним набором знань, навиків і психологічних навичок, які мають враховувати його умови існування й дотичних до нього людей. Останні можна подати у такому вигляді:

Когнітивні навички – це набір необхідних знань, які дають можливість належним чином здійснювати управління закладом, і які поділяються на:

Професійний інтелект – педагогічні вміння, знання законодавства, фінансова грамотність;

Емоційний інтелект – здатність розуміти власні емоції, відчувати емоції інших людей та вміння впливати (а подекуди й використовувати) одні і інші;

Соціальний інтелект – розуміння як формуються групи людей, колективи та навички, щодо впливу на ці процеси [2; 4; 7].

Метакогнітивні навички – це здатність людини думати про своє мислення, знати про знання, усвідомлювати своє усвідомлення, які, на нашу думку складаються з:

Самопізнання – здатності керівника правильно розуміти свої сильні та слабкі сторони, формувати зони розвитку й досягати їх;

Саморегуляція – здатність забезпечувати адекватну ситуації особисту реакцію і, таким чином, коригувати поведінку інших;

Самомотивація – формування керівником особисто для себе мотивів та стимулів для досягнення цілей колективу й закладу [1; 5].

Наявність когнітивних навичок формує базу для керівника ЗЗСО для управління колективом та закладом, тоді як метакогнітивні навички дають можливість особисто для нього зрозуміти чому він перебуває саме на цьому етапі, досконало зорієнтуватись, що конкретно заважає рухатись вперед, сформувати систему мотиваторів, як для себе, так і для підлеглих, та вивести ЗЗСО на новий рівень шляхом формування нових цілей та їхньої реалізації.

Література:

1. Балашов Е. М. Саморегуляція особистості як психологічна проблема. *Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції «Гуманітарні, природничі та точні науки як фундамент суспільного розвитку»* (м. Харків, 26–27.01.2018). 2018. С. 42–47.

2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.-Л. Гумецької. Х. : Віват, 2019. 512 с.

3. Карамушка Л. М. Організація ефективної комунікації як важливий фактор оптимізації управління закладами середньої освіти. *Педагогічний пошук*. 1997. № 2(14). С. 20–25.

4. Карамушка Л. М. *Психологія управління* : навч. посіб. К. : Міленіум, 2003. 344 с.
5. Пасічник І. Д., Каламаж Р. В., Довгалюк Т. А. Мислення як метакогнітивний феномен. *Наукові записки. Серія «Психологія»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2015. Вип. 1. С. 3–17.
6. Прищак М. Д, Психологія управління в організації [Текст] : навчальний посібник / М. Д. Прищак, О. Й. Лесько. [2-ге вид., перероб. і доп.]. Вінниця, 2016. 150 с.
7. Романовський О. Г., Гура Т. В., Резнік С. М., Панфілов Ю. І., Черкашин А. І., Костиця І. В., Бондаренко В. В. Формування лідерської позиції майбутніх інженерів у закладах вищої технічної освіти / за заг. ред. О. Г. Романовського. Харків : НТУ«ХП», 2018. 195 с.
8. Blanchard K. *Leadership and the one minute manager: Increasing effectiveness through Situational Leadership II* / Blanchard, K., Zigarmi, P., & Zigarmi, D. New York : William Morrow, 2013. 111 p.
9. Hersey P. *Management of organizational behavior: Utilizing human resources (6th ed.)*. / Hersey, P., & Blanchard, K. H. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993. P. 169–201.
10. Northouse P. G. *Leadership: Theory and practice, 7th edition* / Northouse P. G. SAGE Publications, 2015. 520 p.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-34>

СУСПІЛЬСТВО ТА ЙОГО АСПЕКТ ВПЛИВУ НА СТАНОВЛЕННЯ ДЕВІАЦІЇ

Ходотаєв А. А.

*аспірант першого року навчання кафедри загальної
та соціальної психології факультету психології та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
м. Дніпро, Україна*

Проблематика девіації є за своїм аспектом комплексною проблематикою, яка окреслюється власне багатьма аспектами перетину, де її загалом можна охарактеризувати як проблематику відхильного прояву, а саме проблематикою дії (або групи дій), що своїм аспектом існування протиставляються проблематиці усталеного соціально нормативного аспекту в межах суспільства як такого [3, с. 6–7]. Як наслідом прояви девіації витікають у різні варіації, а саме такі як:

1. Асоціальна поведінка.
2. Антисоціальна поведінка.

Та власне одним із чинників врахування проблематики девіації та елементу нормативної поведінки є явище соціального аспекту та його загального існування як такого, а саме елементами залучення кризового та стабільного суспільства. Проблематикою тут виступає явище кризового елементу, який окреслює проблематику актуалізації спектрів залучення асоціального елементу, через елемент розмежування груп суспільства [1, с. 72–80; 2, с. 56–65].

Власне кризовий елемент середовища визначає специфіку урахування проблематики ресурсного забезпечення суспільства та можливості утримання аспекту соціально усталеного аспекту як такого [1, с. 72–80; 2, с. 56–65]. Тут власне й можна виокремити, що явище залучення ресурсного елементу відіграє одну із головних ролей [1, с. 72–80; 2, с. 56–65]. Проблематика кризового елементу власне й актуалізує явище соціального елементу як такого, також варто тут окремо зазначити, що явище усталеного суспільства без кризового елементу окреслює елемент ширшого залучення усталеного соціального нормативного прояву, оскільки окреслює елемент можливості репрезентації та залучення ресурсного елементу в межах суспільного залучення як такого [1, с. 72–80; 2, с. 56–65].

Загалом можна виокремити те, що явище впливу соціального середовища може мати свій вплив в межах прояву як:

1. Мікросоціального.
2. Макросоціального.

Варто також наголосити, що залучення мікросоціального чинника досить вагоме та є аспектом залучення базових елементів в спектрі соціального середовища, що виражається на межах репрезентації базових усталених нормативних елементів в межах соціального середовища як такого, також тут й варто відзначити, що вагому структурну роль тут відіграє соціальний елемент в прояві макросоціального залучення.

Але одним із головних чинників як таких відіграє явище самого ресурсного елементу який дозволяє утримувати чинник соціально усталеного варіативного прояву як такого. Та проблематика залучення ресурсного елементу та кризового явища є одним із головних чинників в системі становлення девіації в межах суспільного елементу, оскільки в межах свого явища виокремлює залучення проблематики ресурсного аспекту як такого.

Література:

1. Орбан-Лембрик Л. Залежність поведінки особистості від впливу проблемогенного соціуму. *Психологія і суспільство*. 2004. № 1. С. 71–82.

2. Орбан-Лембрик Л. Вплив кризових і стабільних періодів життя людини на процес її соціалізації у суспільстві. *Психологія і суспільство*. 2003. № 2. С. 55–66.

3. Христук О. Л. Психологія девіантної поведінки : навчально-методичний посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2014. 192 с.

4. A meta-analysis study on peer influence and adolescent substance use / L. L. Watts et al. *Current psychology*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04944-z>

5. Gardner M., Steinberg L. Peer influence on risk taking, risk preference, and risky decision making in adolescence and adulthood: an experimental study. *Developmental psychology*. 2005. Vol. 41, no. 4. P. 625–635. URL: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.625>

6. Jaccard J., Blanton H., Dodge T. Peer influences on risk behavior: an analysis of the effects of a close friend. *Developmental psychology*. 2005. Vol. 41, no. 1. P. 135–147. URL: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.1.135>

НАПРЯМ 7. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-380-7-35>

НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ОСОБИ В КОНТЕКСТІ КОРПОРАТИВНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Костюк С. П.

*аспірантка кафедри психології
Львівського національного університету імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

Демократичне суспільство передбачає участь усіх його членів (організацій, спільнот, індивідів) у благополуччі соціуму. Суб'єкти соціальної взаємодії впливають на суспільне благополуччя шляхом якісного виконання зобов'язань, встановлених суспільством, а також прийняттям відповідальності за наслідки своїх дій.

Соціальна відповідальність особи розглядається як схильність добровільно, на основі розуміння і прийняття соціальної значущості своїх дій, брати на себе обов'язок діяти з користю для суспільства: будучи учасником вирішення соціальних проблем та попередження їх виникнення у близькій та віддаленій часовій перспективі із збереженням особистого благополуччя. Розглядаючи соціальну відповідальність особи у її зв'язку із організацією, варто зазначити причетність особи до діяльності організації та виконання професійних обов'язків в її межах.

Організація як член суспільства впливає на його економічну, соціальну, духовну та політичну сфери, що зумовило формування концепції корпоративної соціальної відповідальності (КСВ). Корпоративна соціальна відповідальність – це комплекс обов'язків щодо аналізу цілей, засобів та механізмів реалізації проектів в перспективі пріоритетності результатів для суспільства [1]. Вона передбачає дії компаній, спрямовані на принесення вигоди для суспільства через активну участь у вирішенні соціальних, економічних, екологічних та політичних проблем соціуму, створення належних умов праці [13; 17].

Корпоративна соціальна відповідальність не може бути реалізованою без ініціювання впровадження соціально відповідальних практик

у діяльність організації CEO-компаній та відповідальними за такі рішення. Згідно з теорією вищих ешелонів (Upper echelons theory) [10], психологічні характеристики топ-менеджерів є важливими детермінантами напрямків та результатів діяльності компанії. З'ясовано, що необхідними для ефективного впровадження і розвитку КСВ є етичні цінності менеджерів організацій [15] та бізнес-лідерів [25], соціальні цінності (свобода та цінність за Rokeach, 1973 [18]) керівників [14]. Рисою особистості, пов'язаною із впровадженням КСВ виявлено особистісний нарцисизм CEO-компаній [16] та характерну мотивацію задоволення потреби у владі та визнанні [2; 4; 9; 27]. Низка досліджень встановила позитивний взаємозв'язок ліберальної політичної орієнтації CEO-компаній із впровадженням корпоративних соціальних стратегій, що визначають участь компанії у вирішенні соціальних питань і проблем довкілля [5; 12].

Корпоративна соціальна відповідальність як прийнята стратегія організації не може бути ефективною без відповідної поведінки її членів. Виявлено, що підтримання працівниками організації принципів КСВ пов'язано із їхньою сформованою моральною ідентичністю [19; 22; 26], ціннісними орієнтаціями корисності для благополуччя інших, рівності [7; 9] та самотрансцендентності (відповідно до трактування ціннісних орієнтацій Schwartz, 1992 [20]) [6], сумлінності як риси особистості [11; 21], самоефективності [21] та позитивним афектом (згідно із визначенням Watson, Tellegen, 1985 [23]) [3; 6]. Соціальний цинізм виявлено обернено пов'язаним із підтримкою КСВ ініціатив працівниками [24].

Відповідальність організації за якість продукту чи послуги як один з аспектів КСВ не може бути здійснена без добросесного виконання професійних обов'язків працівниками. Варто зазначити, що допомога окремим індивідам, спільнотам і суспільству в цілому через розуміння значення своєї професії для людей, якісне виконання професійних обов'язків, дотримання професійної етики та висока професійна залученість розглядається як професійна соціальна відповідальність. Оскільки, індивід може застосовувати свої професійні вміння і навички поза діяльністю організації, підтримуючи волонтерські ініціативи, спрямовані на покращення благополуччя інших, добросесне виконання професійних обов'язків в рамках організації не є рівноцінне професійній соціальній відповідальності.

Отже, напрямками дослідження соціальної відповідальності особи в контексті корпоративної соціальної відповідальності є аналіз психологічних чинників впровадження КСВ CEO-компаній та відповідальними за такі рішення й аналіз психологічних чинників ініціювання та дотримання соціально відповідальних практик працівниками організації. Потенційним напрямком дослідження соціальної відповідальності

особи в контексті корпоративної соціальної відповідальності вважаємо аналіз психологічних чинників якісного виконання професійних обов'язків в межах організації (як однієї з характеристик професійної соціальної відповідальності).

Література:

1. Aguinis, H., Glavas, A. What We Know and Don't Know About Corporate Social Responsibility: A Review and Research Agenda. *Journal of Management*. 2012. № 38(4). P. 932–968. Doi: 10.1177/0149206311436079
2. Babiak, K., Trendafilova, S. CSR and environmental responsibility: motives and pressures to adopt green management practices. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*. 2011. № 18(1). P. 11–24. Doi:10.1002/csr.229
3. Bissing-Olson, M. J., Iyer, A., Fielding, K. S., Zacher, H. Relationships between daily affect and pro-environmental behavior at work: The moderating role of pro-environmental attitude. *Journal of Organizational Behavior*. 2013. № 34(2). P. 156–175. Doi: 10.1002/job.1788
4. Boyle, T., McGuirk, P. The Decentred Firm and the Adoption of Sustainable Office Space in Sydney, Australia. *Australian Geographer*. 2012. № 43(4). P. 393–410. Doi:10.1080/00049182.2012.731304
5. Chin, M. K., Hambrick, D. C., Trevino, L. K. Political ideologies of CEOs: The influence of executives' values on CSR. *Administrative Science Quarterly*. 2013. № 58(2). P. 197–232. Doi: 10.1177/0001839213486984
6. Crilly, D., Schneider, S. C., Zollo, M. Psychological antecedents to socially responsible behavior. *European Management Review*. 2008. № 5. P. 175–190. Doi: 10.1057/emr.2008.15
7. Dumont, J., Shen, J., Deng, X. Effects of green HRM practices on employee workplace green behavior: The role of psychological green climate and employee green values. *Human Resource Management*. 2017. № 56(4). P. 613–627. Doi: 10.1002/hrm.21792
8. Evans, W. R., Davis, W. D., Frink, D. D. An examination of employee reactions to perceived corporate citizen. *Journal of Applied Social Psychology*. 2011. № 41(4). P. 938–964. Doi: 10.1111/j.1559-1816.2011.00742.x
9. Fabrizi, M., Mallin, C., Michelon, G. The role of CEO's personal incentives in driving corporate social responsibility. *Journal of Business Ethics*. 2014. № 124. P. 311–326. Doi:10.1007/s10551-013-1864-2
10. Hambrick, D. C., Mason, P. A. Upper Echelons: The Organization as a Reflection of Its Top Managers. *The Academy of Management Review*. 1984. № 9(2). P. 193–206. Doi:10.2307/258434
11. Kim, A., Kim, Y., Han, K., Jackson, S. E., Ployhart, R. E. Multilevel influences on voluntary workplace green behavior: Individual differences, leader behavior and coworker advocacy. *Journal of Management*. 2014. № 43(5). P. 1335–1358. Doi: 10.1177/0149206314547386

12. Mazutis, D. D. The CEO effect: A longitudinal, multilevel analysis of the relationship between executive orientation and corporate social strategy. *Business & Society*. 2013. № 52(4). P. 631–648. Doi: 10.1177/0007650313490510
13. Mishra, S., Modi, S. B. Corporate Social Responsibility and Shareholder Wealth: The Role of Marketing Capability. *Journal of Marketing*. 2016. № 80(1). P. 26–46. Doi: 10.1509/jm.15.0013
14. Ng, E., S., Sears, G., J. CEO Leadership styles and the implementation of organizational diversity practices: Moderating effects of social values and age. *Journal of Business Ethics*. 2012. № 105. P. 41–52. Doi: 10.1007/s10551-011-0933-7
15. Osagie, E., R., Wesselink, R., Blok, V., Lans, T., Mulder, M. Individual Competencies for Corporate Social Responsibility: A Literature and Practice Perspective. *Journal of Business Ethics*. 2014. № 135. P. 233–252. Doi: 10.1007/s10551-014-2469-0
16. Petrenko, O. V., Aime, F., Ridge, J., Hill, A. Corporate social responsibility or CEO narcissism? CSR motivations and organizational performance. *Strategic Management Journal*. 2016. № 37. P. 262–279. Doi: 10.1002/smj.2348
17. Reich, R. B. The new meaning of corporate social responsibility. *California Management Review*. 1998. № 40(2). P. 8–17. Doi: 10.2307/41165930
18. Rokeach, M. (1973). The nature of human values. *New York: The Free Press*. 1973.
19. Rupp, D. E., Shao, R., Thornton, M. A., Skarlicki, D. P. Applicants' and employees' reactions to corporate social responsibility: The moderating effects of first-party justice perceptions and moral identity. *Personnel Psychology*. 2013. № 66. P. 895–933. Doi: 10.1111/peps.12030
20. Schwartz, S. H. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*. 1992. № 25. P. 1–65. Doi: 10.1016/s0065-2601(08)60281-6
21. Thornton, J.C. The effect of relationship quality on individual perceptions of social responsibility in the US. *Frontiers in Psychology*. 2015. № 6: 781. Doi: 10.3389/fpsyg.2015.00781
22. Wang, W., Fu, Y., Qiu, H., Moore, J.H., Wang, Z. Corporate Social Responsibility and Employee Outcomes: A Moderated Mediation Model of Organizational Identification and Moral Identity. *Frontiers in Psychology*. 2017. № 8:1906. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.01906
23. Watson, D., Tellegen, A. Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*. 1985. № 98(2). P. 219–235. Doi:10.1037/0033-2909.98.2.219
24. West, B., Hillenbrand, C., Money, K. Building employee relationships through CSR: The moderating role of social cynicism and reward for

application. *Group & Organization Management*. 2015. № 40(3). P. 295–322. Doi: 10.1177/1059601114560062

25. Yin, J., Singhapakdi, A., Du, Y. Causes and moderators of corporate social responsibility in China: The influence of personal values and institutional logics. *Asian Business & Management*. 2016. № 15. P. 226–254. Doi:10.1057/s41291-016-0001

26. Zhang, L., Gowan, M. A. Corporate social responsibility, applicants' individual traits, and organizational attraction: A person–organization fit perspective. *Journal of Business and Psychology*. 2012. № 27(3). P. 345–362. Doi:10.1007/s10869-011-9250-5

27. Zhang, X., Shen, L., Wu, Y. Green strategy for gaining competitive advantage in housing development: a China study. *Journal of Cleaner Production*. 2011. № 19(2–3). P. 157–167. Doi:10.1016/j.jclepro.2010.08.005

НОТАТКИ

НОТАТКИ

НОТАТКИ

МАТЕРІАЛИ
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

**ІННОВАЦІЙНІ
НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ
У ГАЛУЗІ ПЕДАГОГІКИ
ТА ПСИХОЛОГІЇ**

29–30 березня 2024 р.

Підписано до друку 02.04.2024. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.
Умовно-друк. арк. 7,67. Тираж 100. Замовлення № 0424-031.
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Українсько-польське наукове видавництво «Liha-Pres»
79000, м. Львів, вул. Технічна, 1
87-100, м. Торунь, вул. Лубіцка, 44
Телефон: +38 (050) 658 08 23
E-mail: editor@liha-pres.eu
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6423 від 04.10.2018 р.