

суттєвий вплив на становлення цілісної особистості в єдності провідних модальностей Я-концепції.

Література:

1. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
2. Снігур Л.А. Психологія становлення громадянськості особистості: автореф. дис.... доктора психол. наук /19.00.05. Київ, 2005. 32 с.
3. Татенко В.О. Про екологічний генезис у Е.Гуссерля та проблему суб'єктивних перетворень психіки в онтогенезі. *Психологія і суспільство*. 2004. №4. С. 13-36.
4. Філософський словник /за ред. В.І. Шинкарука. Київ: УРЕ, 1986. 376 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-504-7-12>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ КОНЦЕПЦІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ, ВИКЛАДАННЯ Й ОЦІНЮВАННЯ

Добров Владислав Ярославович

*аспірант кафедри романо-германської філології та методики
викладання іноземних мов*

*Міжнародний гуманітарний університет
м. Одеса, Україна*

В умовах інтенсивного розвитку сучасного високотехнологічного суспільства значно оновлюється професійний функціонал викладачів закладів вищої освіти в контексті реалізації якісних освітніх послуг на засадах інноваційного – студентоцентрованого навчання, викладання й оцінювання. Актуальність та необхідність впровадження останнього задекларована положеннями державних освітніх документів (Закони України «Про вищу освіту», «Про освіту»; укази Президента України «Про Стратегію сталого розвитку «Україна – 2020», «Про Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки»), в яких студентоцентроване навчання визначене як таке, що передбачає заохочення здобувачів вищої освіти до ролі «автономних і відповідальних суб'єктів», надання їм можливостей для самостійного проектування й реалізації «індивідуальної освітньої траєкторії на

заасах взаємної поваги і партнерства між всіма учасниками освітнього процесу» [1].

Зрозуміло, що трансформація професійних ролей і функцій викладачів сучасних закладів вищої освіти має здійснюватися відповідно наукових рекомендацій, вироблених прогресивною психолого-педагогічною теорією. В рамках останньої чільне місце займає зарубіжна теорія самодетермінації, обґрунтована Е. Десі та Р. Райяном [2], яка певною мірою розкриває провідні психологічні механізми, властиві студентоцентрованому навчанню, викладанню й оцінюванню. Суттєво, що самодетермінація тлумачилася вченими в якості основної «вродженої схильності» суб'єктів освітнього процесу, яка призводить «до розвитку умінь гнучкої взаємодії з соціальним середовищем» шляхом актуалізації трьох базових потреб, «критично важливих для підтримки оптимальної мотивації та особистого благополуччя (Well-being), у т.ч. й психологічного здоров'я, серед яких:

- «потреба в автономії і самостійності», яка «дозволяє відчувати себе джерелом власної активності, ініціатором та реалізатором своїх дій»;

- «потреба в компетентності та ефективності» як здатність «відчувати себе поінформованою людиною, яка вміє щось робити та досягти бажаних результатів, виявляти самоефективність»;

- «потреба у значущих міжособистісних відносинах» – бути включеним в значущі відносини з іншими людьми в процесі діяльності, «відчувати себе ближчим і зрозумілішим», тобто «значущим іншим» [2, с. 99-101].

Як бачимо, означені вище постулати теорії самодетермінації (ключовим поняттям якої є поняття «автономної особистості» як суб'єкта, виходячи із «глибинного відчуття себе») складають психологічне підґрунтя студентоцентрованого навчання, оскільки пояснюють механізми його функціонування через опис специфічних психологічних особливостей його провідних суб'єктів, яким притаманні:

- здатність до самодетермінації – суб'єктивна реальність, властива здобувачу вищої освіти як достатньо зрілій особистості, що ґрунтується на власних ціннісно-смыслових орієнтаціях, які виникають в ході індивідуального розвитку на основі відчуття свободи і відповідальності, що виражається в «усвідомленні і використанні себе як причини змін в собі і в оточуючому середовищі, вияву наміру ініціювати, припинити або змінити напрям діяльності у будь-який момент» [2, с. 134];

- свобода (здатність вибирати і мати вибір) і відповідальність (здатність враховувати як власний внутрішній вибір, так і об'єктивно існуючі обмеження (фізичні, фізіологічні, соціально-історичні) для свободи вибору), притаманні суб'єктам студентоцентрованого освітнього процесу, мають різні генетичні корені і в онтогенезі

розвиваються «відносно незалежно одна від одної: свобода – через поступове надбання спонтанною активністю ціннісного обґрунтування, особистісної доцільності і смислової регуляції, а відповідальність – через перехід від «інтер-» до «інтра-» інтеріоризації механізмів регуляції поведінки усе більш високого рівня» [2, с. 144];

– інтеграція свободи і відповідальності, необхідної як для протистояння негативному впливу соціального середовища, так і для досягнення здорового і повноцінного життя, відбувається «не завжди, оскільки потребує розвиненої саморегуляції» [2, с. 165];

– самодетермінація (як відчуття свободи по відношенню як до сил зовнішнього оточення, так і до внутрішніх сил особистості) створює умови для досягнення високих результатів діяльності суб'єктів студентоцентрованого освітнього процесу і, тим самим, «укріплення їхнього психологічного благополуччя» (яке є інтегральною самооцінкою її самоефективності в певних умовах розвитку), оскільки дозволяє останнім «погоджувати наявні у них ресурси (здібності, особистісні риси, нерозкриті можливості, задатки) для організації власної життєдіяльності» в цілому і досягнення поставлених академічних і професійних цілей зокрема [2, с. 179].

Відповідно настановам Е. Десі та Р. Райяна, феномен самодетермінації слід тлумачити як здатність провідних учасників освітнього процесу (студентів і викладачів) «відчувати і реалізовувати у своїй поведінці свободу вибору», тобто «виявляти автономію, незважаючи на об'єктивні обмежуючі фактори середовища або ж вплив неусвідомлюваних інтраособистісних процесів» [2, с. 73]. Відповідно міри вияву самодетермінації (автономії), яка тісно пов'язана з вольовими процесами та внутрішньою мотивацією, які є спонуканами до певної активності за відсутності зовнішнього підкріплення, у суб'єктів освітнього процесу можуть скластися «три типи локусу каузальності: внутрішній (власний автономний вибір, зокрема на набуття компетентності як внутрішнього задоволення від досягнень розвитку), зовнішній (орієнтація на нагороду чи покарання) та безособовий (неможливість досягнення результату)» [2, с. 87].

Отже, під самодетермінацією в контексті реалізації студентоцентрованого навчання правомірно розуміти здатність її суб'єктів вибирати і самостійно здійснювати вибори, відчуваючи свої нагальні потреби, а не просто шукати підкріплення, стимули або якісь інші сили, які також можуть виступати детермінантами їхньої поведінки. При цьому, кожен із провідних суб'єктів студентоцентрованого навчання, маючи власні переконання, бажання і прагнення, виступає основним джерелом і причиною особистої поведінки, через що успіхи або невдачі в діях слід пояснювати мірою ефективності в їхній саморегуляції. Це свідчить про велику роль внутрішнього локуса

контролю і волі в забезпеченні самодетермінації поведінки суб'єктів студентоцентрованого навчання, відмінною особливістю якої є їх «гнучкість в управлінні і взаємодії між собою і оточенням», оскільки кожен з них здатний самостійно будувати й контролювати власну поведінку в конкретних умовах освітнього середовища, щоб діяти відповідно до прийнятих вимог і досягти поставленої мети. Як закономірний наслідок, основними чинниками самодетермінації особистості, успішності її самореалізації в освітньому середовищі та психологічного благополуччя загалом, є наступні: усвідомлення цілей, смислів, перспективи свого майбутнього, наявність мотивації саморозвитку та самореалізації, розуміння свого потенціалу, віра в свої можливості, особистісна автономія, здатність свідомого контролю і оцінювання власних досягнень і перспектив. Психолінгвістичними індикаторами самодетермінації особистості є переважання в її мові дієслова «хочу» над дієсловом «повинен», відповідне автономності поведінки суб'єктів студентоцентрованого навчання, що дозволяє кожному з них стати автентичним і діяти відповідно до концепції власного Я.

Таким чином, самодетермінованість дозволяє діяти суб'єктам студентоцентрованого навчання на основі власного вибору (а не під тиском зобов'язань чи зовнішнього примусу), тому що вона включає в себе управління власним потенціалом, ресурсами та своїми діями, спрямованими на результат (але може виражатися і у відмові від контролю). Емпіричними критеріями самодетермінації є такі її прояви як відчуття свободи і самостійності вибору, спонтанність, креативність, зацікавленість та особистісна значущість як причини дій суб'єкта освітнього процесу, а психолінгвістичними індикаторами виступає переважне використання в мові дієслова «хочу», «спробую», «зможу». Внаслідок цього, процес набуття самодетермінованості особистості як найвищого рівня її внутрішньої автономної саморегуляції, виступає чинником і умовою особистісного зростання здобувача вищої освіти як провідного суб'єкта студентоцентрованого навчання.

Очевидно, що оскільки заклади вищої освіти відрізняються один від одного, функціонують у відмінних матеріально-технологічних, соціально-психологічних та соціокультурних умовах й найрізноманітніших контекстах, то способи реалізації концепції студентоцентрованого навчання не можуть бути однаковими й універсальними. Крім того, врахування того, що студенти мають неоднакові потреби й стилі навчання (одні навчаються лише шляхом спроб і помилок, інші – на практичному досвіді; одні набувають теоретичні знання завдяки читанню літератури, інші, щоб зрозуміти предмет, мають аналізувати й обговорювати теорію), то організація студентоцентрованого навчання вимагає дотримання певних психолого-

педагогічних засад. Натомість, саме орієнтація викладачів на якісний навчально-методичний й психолого-педагогічний супровід індивідуальних освітніх маршрутів здобувачів вищої освіти складає центральний елемент психології студентоцентрованого навчання, викладання й оцінювання.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Rochester, New York : Plenum Press, 1985. 375 p.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-504-7-13>

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Карпенко Ольга Анатоліївна

*студентка III курс першого педагогічного факультету
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
м. Київ, Україна*

Сучасна система освіти знаходиться на етапі реформування та модернізації, у цих процесах провідна роль відводиться принципам дитиноцентризму, гуманізму та особистісно-орієнтованим технологіям навчання. Кардинальні зміни в українській школі впливають на емоційний стан учителя, який відходить на другий план, адже вся увага спрямована на учнів. Водночас важливо пам'ятати, що емоційне та психологічне здоров'я педагога є ключовим чинником для формування сприятливого освітнього середовища [1].

У період війни психологічне навантаження на освітян значно зросло, що призвело до підвищеної втоми, емоційної нестабільності та тривожності серед учителів. Ці фактори негативно впливають на якість освітнього процесу [2].

Професія педагога за своєю природою є стресовою, оскільки вимагає тривалої емоційної взаємодії з учнями, батьками та колегами. Вона потребує не лише глибоких знань і педагогічної майстерності, а й стійкості до психологічного напруження. Деякі особистісні риси допомагають зменшити рівень стресу, але повністю уникнути його неможливо.