

Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

*До 30-річчя кафедри психології освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

**ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ
ПРОЦЕСІВ В ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць за матеріалами
Всеукраїнської науково-практичної конференції
6 грудня 2019 року

Кам'янець-Подільський
2020

УДК 159.9:001.895:378(082)

ББК 88.840+74.58я431

П 86

*Рекомендовано до друку вченою радою Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка
(протокол №12 від 26 грудня 2019 р.)*

Редакційний комітет конференції:

- Г. К. Радчук, доктор психологічних наук, професор
(відповідальний редактор)
- З. М. Мірошніченко, доктор психологічних наук, професор
- Т. В. Дуткевич, кандидат психологічних наук, професор
(заступник відповідального редактора)
- В.І.Співак, кандидат психологічних наук, доцент
- О. В. Савицька, кандидат психологічних наук, доцент
(відповідальний секретар)

П 86 Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції (6 грудня 2019 року, м. Кам'янець-Подільський) – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2020. 148 с.

У збірник увійшли матеріали, представлені на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Психологічне забезпечення інноваційних процесів в освітньо-професійному просторі закладу вищої освіти: сучасні реалії та перспективи» з нагоди 30-річчя кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, яка відбулася 6 грудня 2019 року. Видання адресоване науковцям, викладачам закладів вищої освіти та студентам.

Матеріали друкуються в авторській редакції

УДК 159.9:001.895:378(082)

ББК 88.840+74.58я431

© Автори доповідей

ЗМІСТ

<i>Дуткевич Т. В.</i>	Тридцять років діяльності кафедри психології освіти:	
<i>Федорчук В. М.</i>	статистика, події, досягнення (1989-2019 рр.)	6
<i>Адамська З. М.</i>	Фасилітативні методи у професійній підготовці психологів	28
<i>Андрійчук І. П.</i>	Гуманізація освітнього простору крізь призму підготовки майбутніх фахівців	32
<i>Бахмат Н. В.</i>	Виклики часу діджиталізації : цифрова компетентність педагогів	34
<i>Богучарова О. І.</i>	Case-method in police cadets' professional training	37
<i>Тишакова Л. Т.</i>		
<i>Боднар Ю. М.</i>	Психологічні особливості формування моральних цінностей особистості у дошкільному віці	41
<i>Дзюбка Л. В.</i>	Формування у майбутніх вчителів готовності до діалогічного спілкування	44
<i>Бучма В. В.</i>		
<i>Вакар В. О.</i>	Соціально-психологічні чинники спілкування підлітків з батьками	47
<i>Ватаманюк Г. П.</i>	Роль ілюстрації у сприйманні дошкільником творів дитячої літератури	48
<i>Вержук А. В.</i>	Становлення особистості студента у процесі взаємин з одногрупниками	50
<i>Вонсович Г. Б.</i>	Методологія дослідження феномену політичної пропаганди	53
<i>Вонсович С. Г.</i>	Генеza наукового менеджменту управління у теоріях Ф. Тейлора та А. Файоля	55
<i>Гладкова В. М.</i>	Продуктивна «Я-концепція» як акмеологічна умова особистісно-професійного самовдосконалення менеджера освіти	57
<i>Голота О. В.</i>	Підготовка викладачів до роботи в проєктах як інноваційної форми роботи	60
<i>Дорофей С. В.</i>	Психологічна безпека освітнього середовища як чинник інновацій у вищій освіті	62
<i>Ірікова Д. В.</i>	Рівень схильності студентів до суїцидальної поведінки	65
<i>Каньоса Н. Г.</i>	Теоретичні засади реалізації освітніх інновацій у підготовці педагогів у системі вищої освіти	66

<i>Комар Т.В.</i>	Підгрунття трансформаційних процесів розвитку спеціаліста соціономічного профілю	69
<i>Кошель Н. А.</i>	Екопсихологічна фасилітація як інноваційна технологія психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку людини	72
<i>Кух А. М.</i>	Освітній менеджмент інноваційної діяльності педагога	75
<i>Кучинська І. О.</i>	Менеджер у сучасній сфері освіти : ключові підходи та орієнтири	80
<i>Мельник О. В.</i>	Складові комунікативної компетентності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти	84
<i>Михайленко О. Ю.</i>	Розвиток комунікативної толерантності в контексті фахової підготовки фахівця психології	86
<i>Мірошник З. М.</i>	Ролеграма як новітній продукт ефективного забезпечення підготовки психолога	88
<i>Ньорба О. В.</i>	Інноваційна діяльність як чинник розвитку професійної «Я-концепції» педагогів	90
<i>Олексюк В. Р.</i>	Рефлексивні механізми формування професійної самосвідомості майбутніх педагогів	92
<i>Опалюк Т. Л.</i>	Інновації як засіб інтенсифікації освітньої діяльності у закладі вищої освіти	95
<i>Панчук Н. П.</i>	Ціннісний компонент в професійній компетентності майбутнього вчителя фізичної культури	98
<i>Поліщук С.В.</i>	Духовно-моральне спрямування студента як засіб формування його особистості	100
<i>Радзімовська О. В.</i>	Використання елементів театральної педагогіки в ході педагогічної взаємодії викладача і студента : психологічний погляд на проблему	103
<i>Радчук Г. К.</i>	Особливості практичної підготовки майбутніх психологів	105
<i>Савицька О.В.</i>	Структура та чинники розвитку методологічної компетентності студентів закладів вищої освіти	108
<i>Савчин М. В.</i>	Про персонологію з людським обличчям	110
<i>Свідерська Г. М.</i>	Інноваційні тенденції у викладанні психологічних дисциплін як чинник становлення професійної компетентності студентів-психологів	113

Собчишин С. М.	Психологічна підготовка майбутніх вихователів до організації пізнавально-ігрової діяльності старших дошкільників	116
Слободянюк О. Л.	Діалог в контексті впровадження освітніх інновацій	117
Стівак Л. М.	Психологічні технології розвитку емоційно-оцінного компонента професійної «Я-концепції» студентів ЗВО	120
Ушакова К. Ю.	Сучасні наукові підходи до проблеми збереження психологічного здоров'я школярів	122
Столярчук О. А.	Розвиток особистісно-професійного потенціалу студентів	124
Коханова О. П.	Організація підвищення кваліфікації вчителів на засадах рольового підходу	127
Талаш І. О.	Прояв гендерних стереотипів студентської молоді у процесі навчальної діяльності	129
Татаурова-Осика Г. П.	Використання інтерактивних технологій при підготовці фахівців соціономічних професій	133
Федорчук В. М.	Вікова динаміка образу успішної професії	136
Федорчук В. В.	Психологічні особливості інноваційної діяльності в закладах вищої освіти	139
Формоляк І. В.	Розвиток стресостійкості майбутніх педагогів як умова попередження їх професійного вигорання	140
Чайковська О. М.	Відомості про авторів	144

ТРИДЦЯТЬ РОКІВ ДІЯЛЬНОСТІ КАФЕДРИ ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТИ : СТАТИСТИКА, ПОДІЇ, ДОСЯГНЕННЯ (1989-2019 рр.)

Кафедра психології освіти у 2019 році відзначає 30-річчя своєї плідної праці на ниві підготовки висококваліфікованих психологічних і педагогічних кадрів у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка. Настав час оглянути пройдений шлях, згадати літопис здійснених справ і досягнень викладачів кафедри психології освіти. У пропонованій статті надані статистичні дані, розкривається зміст та результати за основними етапами тридцятирічної діяльності кафедри.

Загальна інформація про кафедру

Кафедра психології створена 1989 року за наказом ректора Кам'янець-Подільського педагогічного інституту ім. В. П. Затонського «Про поділ кафедри педагогіки і психології (01.08.1989 р., № 177).

Назва кафедри впродовж свого існування зазнала низки змін, а саме :

– *кафедра психології* Кам'янець-Подільського державного педагогічного інституту (1989-1997 рр.);

– *кафедра психології* Кам'янець-Подільського державного педагогічного університету (1997-2002 рр.);

– *кафедра психології освіти і управління* факультету післядипломної освіти інституту соціальної реабілітації та розвитку дитини Кам'янець-Подільського державного університету (2002-2006 рр.);

– *кафедра психології освіти, праці і управління* факультету післядипломної освіти інституту реабілітології Кам'янець-Подільського державного університету (2006-2008 рр.);

– *кафедра психології освіти, праці і управління* факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (2008-2010 рр.);

– *кафедра психології освіти* факультету психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (2010-2011 рр.);

– *кафедра психології освіти* факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (2011-2019 рр.).

За період 1989-2019 рр. 16 науково-педагогічних працівників кафедри захистили кандидатські дисертації, а саме: Дуткевич Т. В. (1990 р.); Землякова Т. В. (1996.); Кучинська І. О., Панчук Н. П., Савицька О. В. (2000 р.); Кутішенко В. П. (2003 р.); Сич В. М. (2005 р.) Татаурова-Осика Г. П., Дорофей С. В. (2007 р.); Терещенко (Яцюк) В. А. (2009 р.), Грубі Т. В., Толков О. С. (2012 р.); Куриця А. І., Куриця Д. І., Столяренко О. Б. (2013 р.), Чайковська О. М. (2014). Кандидатські дисертації виконано з чотирьох галузей психологічної науки (19.00.01 — загальна

психологія та історія психології; 19.00.05 — соціальна психологія і соціальна робота, 19.00.05 — педагогічна і вікова психологія, 19.00.10 — організаційна психологія).

Викладачами кафедри психології освіти підготовлено 1363 наукових і науково-методичних публікації (табл. 1)

Таблиця 1

Кількість наукових і науково-методичних публікацій, виданих викладачами кафедри психології освіти за період 1989-2019 рр.

Період	Монографії	Навчально-методичні видання	Статті				Тези доповідей	Публікації студентів
			у фахових виданнях	у виданнях, внесених до науково метричних баз	в інших виданнях	у закордонних виданнях		
1989-1999	2	35	-	-	33	3	55	5
2000-2009	3	34	103	-	96	7	41	29
2010-2019	9	70	108	53	231	62	180	204
разом	14	139	211	53	360	72	276	238

Кафедра виступила організатором і співорганізатором 30 науково-практичних форумів міжнародного, всеукраїнського та регіонального рівнів (табл. 2).

Таблиця 2

Перелік науково-практичних форумів, в яких кафедра виступила організатором чи співорганізатором

Період	Рівень науково-практичного форуму		
	міжнародний	всеукраїнський	регіональний
1989-1999	-	2	5
2000-2009	4	4	-
2010-2019	2	9	4
Разом	6	15	9

Дані про кафедру психології освіти і управління опубліковано у виданні Міністерства освіти і науки України «Психолого-педагогічні кафедри вищих навчальних закладів України» / укл. В. І. Даниленко, А. В. Кудін, К. М. Левківський, В. П. Мележик / за ред. Б. М. Жебровського. Київ : Знання, 2006. 302 с.

Результати діяльності кафедри психології освіти за основними етапами її розвитку

Створення і початкове становлення (1989-1992 рр.)

Кафедра психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка веде свій початок від 1989 року, коли у Кам'янець-Подільському державному педагогічному інституті на базі кафедри педагогіки і психології було засновано кафедру психології, що розташувалась у приміщенні аудиторії 307 центрального корпусу. Новостворена кафедра стала осередком психологічної науки в університеті. Її очолив кандидат психологічних наук, доцент Федорчук Віктор Миколайович. До першого складу кафедри увійшли: кандидат педагогічних наук, доцент Остапенко Н. Ф., старші викладачі Саковська М. М., Шатохіна М. О., Шинкарьук А. І., асистенти Землякова Т. В., Кутіщенко В. П., Матвєєва М. П., Мельничук О. Б., Миронова С. П.

Психологічні дисципліни в обсязі 140-184 годин вивчали студенти другого та третього курсів педагогічних спеціальностей усіх факультетів. Викладалась загальна психологія, вікова і педагогічна психологія, згодом — соціальна психологія і психодіагностика, а у студентів дефектологічних спеціальностей ще й олігофренопедагогіка. Для майбутніх педагогів запроваджено державний іспит «Теорія і практика навчання та виховання», програма якого включала питання з психології.

Викладачі кафедри беруть участь у практичній підготовці студентів, керують написанням їх курсових і дипломних робіт. Значну увагу приділено організації науково-дослідної роботи студентів, під керівництвом викладачів працюють наукові гуртки і проблемні групи. На щорічних наукових студентських конференціях виголошено 45 доповідей, студентка фізико-математичного факультету Сандурська (Савицька) О. В. стала призером Всесоюзної олімпіади з психології (друге місце) (консультант доцент Федорчук В. М.).

З метою популяризації психологічної науки і практики кафедра проводить «Тижні психології».

Соціально-історичний контекст розвитку психологічної науки призвів до дисбалансу між краще розробленою теоретичною психологією і порівняно низьким рівнем її практичної складової, відчувався дефіцит психодіагностичних методик, розвивально-корекційних технологій роботи з різними категоріями людей. На кафедрі проводилась активна робота з усунення цього становища, ефективним засобом стало підвищення кваліфікації викладачів у провідних науково-психологічних центрах того часу. Значних зусиль у цьому напрямі доклав доцент Федорчук В. М., який пройшов стажування у Московському та Ленінградському державних університетах, активне соціально-психологічне навчання у школі академіка АПНУ Т. С. Яценко (1990 р.), сертифіковані семінари з нейролінгвістичного програмування (1991 р.), з гештальт-терапії (1992 р.), з позитивної сімейної

психотерапії (1993 р.); завершив повний 5-річний цикл навчання (1994-1999 рр.) за напрямом клієнт-центрованої психотерапії К.Роджерса, отримавши свідоцтво Української Спілки психотерапевтів. Набуті знання з успіхом використовував у тренінгах комунікативної компетентності, особистісного зростання, формування команди, навчально-виховному процесі, індивідуальній консультативній роботі та ін.

Кафедра систематично надавала науково-методичну підтримку в організації роботи щойно створеної шкільної психологічної служби. Проведено два спільних засідання з психологами Кам'янець-Подільського міського відділу освіти, викладачі кафедри Мельничук О. Б., Кутішенко В. П., Землякова Т. В., Матвеева М. П., Миронова С. П. працюють за сумісництвом у шкільній психологічній службі міста.

Кафедрою досягнуто перших наукових результатів. Викладачами підготовлено 35 науково-методичних публікацій. Асистент Дуткевич Т. В. захистила кандидатську дисертацію за спеціальністю «Вікова і педагогічна психологія» у науково-дослідному інституті психології ім. Г. С.Костюка (м. Київ, 1990 р.).

Етап закладання науково-методичних основ підготовки психологічних кадрів (1992-2000 рр.)

Зі здобуттям незалежності в Україні були прийняті нові законодавчі документи стосовно освіти, що сприяло розвитку психологічної науки і практики. Законом України «Про освіту» (травень 1991 р.) було визначено основні принципи освіти, реалізація яких (особливо гуманізму та демократизму, пріоритетності загальнолюдських цінностей над політичними та класовими; гнучкості і прогностичності; єдності і наступності; безперервності і різноманітності) передбачала участь психологів. Стаття 8 зазначала: «У системі освіти діє державна психологічна служба. Психологічне забезпечення навчально-виховного процесу в закладах освіти здійснюють практичні психологи, які за своїм статусом належать до педагогічних працівників».

Відтак, у діяльність закладів освіти України запроваджувалась психологічна служба, кадрове забезпечення якої було недостатнім й потребувало значного поліпшення.

Для кафедри психології 1993 рік виявився знаковим, оскільки спільно з міським центром зайнятості населення (директор Кравчук І. В.) та за підтримки ректора інституту Копилова А. О. завідувач кафедри Федорчук В. М. зніціював відкриття факультету перепідготовки зі спеціальності «Практична психологія». Як наслідок, керуючись Законом України «Про освіту» і враховуючи потреби навчальних закладів Хмельницької області в практичних психологах, Міністерство освіти України видало наказ від 16.06.1993 року за № 196 «Про створення факультету перепідготовки спеціалістів у Кам'янець-Подільському педагогічному інституті, який запрацював у 1992-1993 н. р. Зазначена подія стала початком

підготовки висококваліфікованих психологічних кадрів не лише у Кам'янці-Подільському, але й у регіоні. На денну форму навчання було набрано групу осіб, які вже мали вищу освіту й бажали отримати нову спеціальність «Практична психологія». Згодом, крім денної, запрацювала і очно-заочна форма навчання (1994 р.). За період з 1994 р. по 2002 р. було підготовлено 360 фахівців спеціальності «Практична психологія», 213 осіб денної і 147 осіб очно-заочної форм навчання. Оплата навчання здійснювалась Хмельницьким обласним управлінням професійно-технічної освіти (43 особи), міським центром зайнятості (201 особа) та за кошти фізичних осіб (116 осіб).

Під керівництвом завідувача кафедри доцента Федорчука В. М. було розроблено навчальний план, 90 % дисциплін з якого забезпечували викладачі кафедри. Це спонукало до інтенсивної розробки навчальних програм, текстів лекцій, планів та завдань до семінарських, лабораторних, практичних занять. Підкреслимо, що перелік дисциплін у навчальному плані був новим не лише для викладачів кафедри, а загалом для практики викладання різних галузей психологічної науки в Україні. Тому відповідне навчально-методичне забезпечення розроблялось вперше й було по-справжньому новаторським.

Діяльність кафедри дозволила помітно покращити кадрове забезпечення психологічної служби закладів освіти не лише міст Кам'янець-Подільського і Хмельницького, але й більшості районів Хмельницької області.

Відомими в освітянській спільноті України випускниками, які отримали на кафедрі другу вищу освіту за спеціальністю «Практична психологія в галузі освіти», є :

Бахмат Наталія Валеріївна — доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка (випуск 2012 р.).

Біла Ірина Миколаївна – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ (випуск 1996 р.).

Кучинська Ірина Олексіївна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальними закладами Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка (випуск 1995 р.).

Мірошніченко Валентина Іванівна — доктор педагогічних наук, професор, начальник кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін національної академії Державної прикордонної служби України імені Б.Хмельницького (випуск 1996 р.).

Опалюк Тетяна Леонідівна — доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка. Отримала другу вищу освіту за спеціальністю «Практична психологія» (випуск 2009 р.).

Романовська Людмила Іванівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (випуск 2000 р.). Закінчила магістратуру за спеціальністю «Психологія» (2002 р.).

Кандидатські дисертації захистили випускники кафедри Голярдик Н. А., Грубі Т. В., Гудима Н. В., Дорофей С. В., Куриця Д. І., Куриця А. І., Рощупкіна В. О., Терещенко В. А., Толков О. С., Савицька О. В., Сич В. М., Столяренко О. Б., Філінюк В. А., та ін.

Набуття досвіду викладання значного обсягу психологічних дисциплін дозволило вдосконалити майстерність проведення занять, посилити їх практичне спрямування. З цією метою викладачі застосовують інноваційні освітні технології, зокрема, активне соціально-психологічне навчання, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, розв'язування психологічних задач, програмоване навчання, ділові й рольові ігри, брейнстормінг та ін. Доцент Федорчук В. М. проводить соціально-психологічні тренінги, практикує моделювання практичних ситуацій. Доцент Шинкарюк А. І. використовує елементи діалогічної та проблемної лекцій. Старший викладач Савицька О. В. під час проведення практичних занять організовує групову роботу.

Видано низку методичних рекомендацій для студентів, серед яких: «Лабораторно-практичні заняття з загальної психології», «Організація спільної учбової діяльності», «Дипломні роботи з психології у педагогічному вузі» (Дуткевич Т. В.), «Дослідження адаптації до учбової діяльності» (Землякова Т. В.), «Психологічне консультування» (Федорчук В. М.) та ін.

Покриваються наукова робота викладачів, ними підготовлено 93 науково-методичних публікації загальним обсягом біля 40 друкованих аркушів. Поліпшується кадрове забезпечення, передовсім, завдяки тому, що викладачі Кучинська І. О., Максимчук (Панчук) Н. П., Савицька О. В. вступають до аспірантури та захищають кандидатські дисертації. По кафедрі виконано значну кількість (170) дипломних робіт студентів (переважно спеціальності «Практична психологія»).

Викладачі активно співпрацювали з закладами освіти міста і району, виступали на семінарах для вчителів та завучів (гімназія № 14, ЗОШ с. Жовтневе, технікум сільського господарства, ПТУ № 14, ДНЗ № 15 та ін.); керували науковими роботами учнів Малої Академії наук, серед яких – призери обласного конкурсу-захисту.

Покращується матеріальне забезпечення навчально-виховного процесу на кафедрі. За рахунок оплати за навчання студентів факультету перепідготовки у бібліотеку університету закуплено навчальну літературу, обладнано соціально-психологічну лабораторію (ауд. 310 центрального корпусу), кабінет психології (ауд. 304 центрального корпусу), придбано комп'ютер.

3 грудня 2000 р. в університеті у тісній взаємодії з проректором з виховної роботи А. А. Заводовським розпочала діяльність соціально-психологічна служба, яку очолила доцент кафедри О. В. Савицька.

Етап комп'ютеризації, впровадження засад Болонського процесу, розширення переліку спеціальностей (2001-2010 рр.)

Стан розвитку університету зумовлював діяльність роботи кафедри у наступних напрямках :

- викладання для студентів спеціальності «Психологія праці й управління» (дисципліни : вступ до спеціальності, психологія управління, інженерна психологія, психологія праці, конфліктологія та інші);

- забезпечення викладання психологічних курсів для педагогічних спеціальностей (психологія : загальна, вікова та педагогічна, соціальна; дошкільна психологія);

- викладання психології для непедагогічних спеціальностей;

- викладання психології для магістратури спеціальності «Психологія» (психологія творчості, етнопсихологія, психотерапія);

- викладання психології для магістратури педагогічних спеціальностей (психологія вищої школи);

- викладання психології для магістратури спеціальності «Управління навчальним закладом» (психологія управління в соціальних системах, управління навчально-виховним процесом, психологія праці);

- викладання на курсах підвищення кваліфікації практичних психологів;

- забезпечення викладання психології у НКЦ м. Шепетівки.

Відбувалась перебудова змісту діяльності кафедри, пов'язана із відкриттям в університеті нових спеціальностей, зокрема, спеціальності «Психологія праці і управління», що призвело до реорганізації кафедри психології у кафедру психології освіти і управління в структурі факультету післядипломної освіти Інституту соціальної реабілітації та розвитку дитини.

Викладачі активно працювали над запровадженням у викладання психологічних дисциплін модульно-рейтингової системи навчання, переходом на засади Болонського процесу. Викладачами кафедри проведено значний обсяг навчальної, науково-методичної, організаційної, громадської та виховної роботи у досить складних умовах переходу на нові навчальні плани і стандарти, запровадження модульно-рейтингової системи оцінювання знань студентів.

Розроблялись модульні навчальні програми, їх навчально-методичне забезпечення відповідно до стандартів підготовки фахівців. Широко використовуються тренінгова підготовка спеціалістів з психології, політології, педагогічних спеціальностей. За ініціатииви доцента Федорчука В. М. на базі соціально-психологічної лабораторії (ауд. 310 центрального корпусу) створена науково-психологічна лабораторія консультування і тренінгу, де наявні всі необхідні умови для проведення

тренінгових занять, які викликають у студентів щире зацікавлення і захоплення.

У своїй навчально-виховній діяльності викладачі використовують інтерактивні технології (групова робота в парах і мікрогрупах, навчальні діалоги, ділові й рольові ігри), здійснюють професійно орієнтований підхід, активізацію особистого досвіду студентів, міжпредметних зв'язків (з біологією, фізіологією, історією). Розпочалась розробка комп'ютерних матеріалів для нових курсів щойно відкритих спеціальностей. Підготовлено електронні варіанти текстів лекцій: «Загальна психологія», «Вікова та педагогічна психологія», «Психологія творчості», «Конфліктологія», «Дошкільна психологія», «Психологія управління», «Вступ до спеціальності : практична психологія».

Викладачі здійснювали керівництво навчально-педагогічною практикою (II-III курсів), а також педагогічною практикою (IV курс). Проводиться значна методична робота. Розроблений набір методичних матеріалів (навчальна, робоча програми, обов'язки керівника-методиста, зміст завдань, зразки оформлення документації). Видано методичні рекомендації до практики для студентів факультету іноземної філології (Кучинська І. О., у співавторстві), факультету української філології (Савицька О. В., у співавторстві).

Видано низку гостро потрібних для забезпечення освітнього процесу сучасних навчальних посібників українською мовою, що були рекомендовані Міністерством освіти і науки України, серед яких: «Загальна психологія», «Психологія творчості», «Конфліктологія з основами психології управління», «Дошкільна психологія» (Дуткевич Т. В.); «Вступ до спеціальності: Практична психологія» (Дуткевич Т. В. Савицька О. В.); «Етнопсихологія : курс лекцій» (Савицька О. В.); «Основи психолого-педагогічної діагностики», «Лабораторно-практичні заняття з основ психолого-педагогічної діагностики» (Максимчук (Панчук) Н. П.), «Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя» (Долинська Л. В., Максимчук (Панчук) Н. П.); «Виховання духовних цінностей дітей і молоді у творчій спадщині І. Огієнка», «Духовні джерела Івана Огієнка» (Кучинська І. О.); «Методики для діагностики особливостей професійного стресу в організаціях», «Особливості мотивації професійного вдосконалення особистості спеціалістів відділів освіти» (Сич В. М., у співавторстві); «Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» (Федорчук В. М.).

Із грифом університету видано сучасні україномовні навчальні й методичні посібники та практикуми : «Вікова і педагогічна психологія» (Дуткевич Т. В., Яцюк В. А.); «Загальна психологія. Практикум» (Дуткевич Т. В., Скорич Л. П.), «Практикум з психології» (Столяренко О. Б.); «Психологія сексуального розвитку», «Психологічна діагностика професійної придатності», «Загальна, вікова і педагогічна психологія. збірник завдань» (Максимчук (Панчук) Н. П.); «Гуманізація освіти як умова

повноцінного розвитку особистості» (Дуткевич Т. В., у співавторстві); «Як стати психологом для себе?», «Прийоми і техніки психологічної допомоги : теорія і практика : семінар-практикум для практичних психологів» (Федорчук В. М.), створено інформаційно-мережевий ресурс «Етнопсихологія» (Савицька О. В.).

Кафедра взяла активну участь у ліцензуванні та акредитації спеціальностей університету, зокрема спеціальності 7.040101 Психологія (1997-2003 рр.), спеціалізації «Психологія праці та управління», підготовки магістрів спеціальності 8.000009 «Управління навчальним закладом» (2010 р.); бакалаврів напряму підготовки 6.030103 «Практична психологія» (2011 р.) та 6.030103 «Практична психологія*» (2017 р.), відповідала за навчально-методичне забезпечення підготовки фахівців за спеціальністю «Практична психологія в галузі освіти» (друга вища освіта, 1993-2006 рр.), спеціалізацією «Психологія праці і управління» (2004-2014 рр.), за спеціальністю «Управління навчальним закладом» (2008-2012 рр.).

У 2001 році група викладачів кафедри на чолі з доцентом В. М. Федорчуком виборола право на участь у виконанні **мегапроєкту «Вища освіта : лідерство заради прогресу»** та отримала грант від фонду «Відродження». Це був унікальний випадок, коли кафедра педагогічного інституту взяла участь у дослідженні вищів на рівні національних університетів. Між іншим, за кордоном ті викладачі, які вибороли той чи інший грант, мають право на відповідний статус. Там вважають, що викладач, який може запропонувати для дослідження актуальну проблему, що засвідчує рівень його теоретичної і практичної підготовки, має переваги у конкурсі на посаду.

У результаті проведення значної організаційної роботи була створена матеріально-технічна база проєкту, зокрема, зроблений ремонт у приміщеннях кафедри, кабінету психології, науково-психологічної лабораторії тренінгу і консультування, придбано два комп'ютери, ксерокс, принтер, телевізор, створена бібліотека сучасної психологічної літератури при кафедрі, запрацював вихід до мережі Інтернет.

Зауважимо, що надана фондом «Відродження» фінансова підтримка була дуже важливою для розвитку кафедри, поліпшення її оснащення, адже комп'ютерна техніка у той час лиш почала з'являтися в Україні й була доволі дорогавартісною.

Згідно із завданнями проєкту, проведено роботу з підвищення комп'ютерної грамотності викладачів, з навчання англійської мови. Завдяки цьому вдалось посилити діяльність викладачів щодо комп'ютеризації навчально-виховного процесу, зокрема, розроблено комп'ютерні варіанти текстів лекцій із загальної, вікової, педагогічної психології, етнопсихології. Згодом з'явився сайт кафедри у локальній мережі університету (Савицька О. В.). Підготовлено такі сторінки: «Про нас», «Концепція кафедри», «Історія розвитку кафедри», «Науково-дослідна лабораторія організаційної психології», «Фотогалерея», «Наукова діяльність».

На виконання завдань проєкту з метою обміну досвідом було профінансовано відрядження викладачів кафедри до педагогічних університетів ім. М. П. Драгоманова (Дуткевич Т. В.) та ім. О. І. Герцена (м. Санкт-Петербург) (Федорчук В. М.), до інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України (Савицька О. В.). За наслідками відряджень розроблено три навчальних програми з проблем психології вищої школи.

Вагомі результати мала діяльність **соціально-психологічної служби університету (СПСУ)**, в якій на громадських засадах працювали викладачі кафедри на чолі з доцентом Савицькою О. В. Зокрема, СПСУ організовано і тричі проведено дворічний методичний семінар «Школа молодого викладача». Основною метою його діяльності є спонукання викладачів-початківців до опанування індивідуально-творчими методами викладання, до постійної професійної самоосвіти та саморозвитку. Діяльність «Школи...» регламентувалася розробленим та затвердженим «Положення про школу молодого викладача» і здійснювалася відповідно до дворічних планів роботи. Кожне заняття в «Школі...» присвячувалося актуальній проблемі професійної діяльності викладача в сучасних умовах. Заняття проводилися щомісячно з обов'язковою участю молодих викладачів та вільним відвідуванням усіх зацікавлених осіб. Проводив кожне заняття психолог СПСУ разом із досвідченими викладачами.

Тематика занять «Школи...» охоплювала такі проблеми: психологія студента, викладача та їх взаємин; психолого-методичні основи організації навчально-виховного процесу; психологічні умови професійного розвитку, самовдосконалення, творчості науково-педагогічних працівників.

Основними формами роботи методичного семінару стали лекції, круглі столи, конференції, дискусії та евристичні бесіди, використовувалися методи «мозкової атаки», ділової та ситуаційної гри тощо.

Впродовж шести років роботи «Школи...» були проведені заняття на такі теми, як «Соціально-психологічні особливості професії викладача вищої школи», «Сучасні проблеми лекційного методу», «Студент як суб'єкт навчально-професійної діяльності», «Розвиток пізнавальної діяльності студента», «Організація і методичне забезпечення самостійної роботи студентів», «Психологічні особливості науково-педагогічної діяльності викладача вишу», «Професіональна «Я-концепція» викладача», «Комунікативна компетентність викладача вишу», «Болонський процес: необхідність, сутність, очікувані результати», «Основні акмеологічні фактори розвитку професійної компетентності викладача» тощо.

Особливий інтерес у молодих викладачів викликали круглі столи, семінари і практичні (тренінгові) заняття на теми: «Специфіка основних форм організації навчального процесу за кредитно-модульною системою», «Аутогенне тренування та його застосування в процесі самовдосконалення викладача», «Використання інноваційних технологій в навчальному процесі: проблема вибору і реалізація технології», «Види і техніка лекційного викладання» тощо. Зазвичай у роботі круглого столу брали участь і молоді

викладачі, і викладачі, які мають оригінальні методичні розробки, авторські методики викладання, специфічні прийоми і методи роботи. Заключна конференція «Сучасні форми і методи організації навчально-виховного процесу у ВНЗ» підбивала підсумок роботи «Школи...».

Важливим напрямом діяльності СПСУ було вивчення студентської думки. Проводилися опитування студентів університету з проблем адаптації першокурсників, соціально-психологічного клімату студентських груп, взаємин викладач-студент (Федорчук В. М.). Вивчалось думка студентів щодо професійних та особистісних якостей викладача за допомогою спеціально адаптованої анкети «Викладач очима студентів», а також ставлення студентів 1-2 курсів до суїцидальних дій та поширення пияцтва, тютюнопаління, вживання наркотичних речовин серед студентів (Савицька О. В.).

За результатами опитувань зроблено доповіді на засіданнях вчених рад університету і факультетів, за якими прийнято відповідні ухвали, вжито заходів з подолання та профілактики негативних явищ. СПСУ систематично подавала матеріали профілактичного характеру до газети «Студентський меридіан», що розкривали актуальні для студентів питання здорового способу життя, психогігієни, самоорганізації й самовдосконалення.

Служба взяла активну участь у проведенні виховних заходів в університеті — таких, як тиждень профілактики негативних явищ та популяризації здорового способу життя (спільно з міським Центром соціальних служб для молоді); громадські слухання «Рівень соціально-психологічної допомоги жінкам міста та об'єднання зусиль для створення центру підтримки жінок» (спільно з групою проекту «Толока», Суспільною службою міста), семінар для старост груп з проблем керівництва студентським колективом.

Доповідь про діяльність соціально-психологічної служби університету заслухано під час роботи другої Міжнародної конференції «Кам'янець-Подільський у контексті українсько-європейських зв'язків: історія і сучасність» (Савицька О. В., 2005 р.).

Було досягнуто важливих позитивних результатів у напрямі **наукової роботи студентів і викладачів** з психологічної тематики. Кожного року на кафедрі працювало від 6 до 12 проблемних груп. Студентські дослідження орієнтовано на психологічне забезпечення навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Студенти систематично виголошували й обговорювали результати своїх досліджень, зокрема, на звітній науковій конференції (щорічно), на семінарі «Актуальні питання здорового способу життя студентської молоді на сучасному етапі» (Подільська державна аграрно-технічна академія, травень 2004 р.), на всеукраїнській студентській конференції «Культура молоді у XXI ст.» на базі нашого університету (травень 2004 р.). Під керівництвом викладачів протягом 2000-2009 рр. виконано 29 студентських публікацій.

Наукова робота викладачів охоплювала дослідження актуальних

проблем вікової і педагогічної психології, психології праці і управління, конфліктології, психології вищої школи. За період 2000-2009 рр. викладачами зроблено 254 наукових публікації, з яких 3 монографії, 199 статей (з них 103 у фахових виданнях), 7 закордонних публікацій, 41 – тез. Загальний обсяг наукових публікацій становив понад 200 друкованих аркушів.

Побачили світ монографії :

Сич В. М. Соціально-психологічні особливості мотивації професійного вдосконалення спеціалістів відділів освіти : Монографія. Кам'янець-Подільський : Видавництво Абетка-Світ, 2008. 160 с.

Кучинська І. О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина XIX-XX ст.) : Монографія. Кам'янець-Подільський : КПНУ імені Івана Огієнка, 2009. 207 с.

Панчук Н. П. Становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя : Монографія. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О.А., 2009. 180 с.

Зміцнювались наукові зв'язки кафедри з освітніми установами України та налагоджувались міжнародні зв'язки. На базі університету проведено низку науково-практичних заходів, за результатами роботи яких видано 6 збірок наукових праць. На міжнародному рівні відбулось 4 заходи, зокрема, у жовтні 2002 р. – науково-практична конференція «Спадкоємність та інновації в українській психологічній науці» (спільно з лабораторією психології особистості Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, м. Київ); у червні 2004 р. – семінар-тренінг «Професійний стрес, синдром «вигорання» та професійна кар'єра в закладах середньої освіти» (спільно з Українською асоціацією організаційних психологів та психологів праці, Канадсько-Українським гендерним фондом); у травні 2006 р. – семінар «Акмеологія розвитку» (спільно з Академією Прикордонних військ України ім. Б.Хмельницького, м. Хмельницький); у травні 2008 р. – перша міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин».

На всеукраїнському рівні проведено 4 заходи, а саме : у жовтні 2006 р. спільно з лабораторією психології професійної освіти Інституту психології і педагогіки професійної освіти (м. Київ) науково-практичну конференцію «Організаційно-методичне забезпечення профорієнтації в закладах різного типу»; у жовтні 2007 р. спільно з лабораторією психології особистості ім. П.Р.Чамати Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України та кафедрою психології Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти науково-практичну конференцію «Становлення і розвиток духовності особистості».

Викладачі кафедри на громадських засадах активно співпрацювали із закладами освіти, взяли участь у численних науково-методичних семінарах при міських і районних відділах освіти (смт. Кельменці, смт. Чемерівці, м. Дунаївці), на базі загальноосвітньої школи № 10 м. Кам'янця-Подільського та педагогічного факультету; виступили перед педагогами та учнями навчальних закладів (військовий інститут; коледж харчової

промисловості, індустріальний технікум, сільськогосподарський технікум, Довжоцький колегіум, Оринінський НВК та ін.).

Програма «Діагностика і розвиток готовності до навчання дітей шести років», розроблена асистентом Столяренко О. Б., зайняла друге місце на обласній виставці педагогічних ідей. Робота учениці Малої Академії Наук Михаліної О. В. посіла призове друге місце на міському конкурсі-захисті (керівник Дуткевич Т. В.).

Значна увага приділялась **професійному вдосконаленню викладачів**, які підвищили свою кваліфікацію у провідних науково-методичних центрах України, зокрема, у національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова (Кутішенко В. П., Савицька О. В.), Центральному Інституті Післядипломної педагогічної освіти АПНУ (Дуткевич Т. В.). Впродовж місяця відбулось планове стажування Дуткевич Т. В. на кафедрі психології Академії Педагогічної ім. Народної Комісії у м. Краків (Республіка Польща); Савицька О. В., Кучинська І. О. взяли участь у літній школі «Жінка та професійний менеджмент» на базі Кіровоградського соціально-педагогічного інституту «Педагогічна Академія», яку проводили фахівці зі США та Канади.

Вдосконалювалась комп'ютерна грамотність викладачів, які взяли участь у науково-практичному семінарі «Досвід і проблеми використання електронних ресурсів у Кам'янець-Подільському державному університеті» та пройшли програму навчання зі створення веб-сторінок для їх використання у навчальному процесі вищої школи.

Діяльність на засадах автономності закладів вищої освіти, інформатизації, компетентнісного підходу (2010-2019 рр.)

Викладачами кафедри проведено значний обсяг навчальної, науково-методичної, організаційної, громадської та виховної роботи у досить складних умовах впровадження положень законів України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції нової української школи, Концепції розвитку Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка на 2013-2020 рр., переходу на нові освітні стандарти, навчальні плани, трансферно-модульну систему навчання.

Утвердження автономності закладів вищої освіти створило значні можливості для творчого підходу до розроблення навчально-методичного забезпечення процесу підготовки висококваліфікованих фахівців. В університеті активно розроблялась документально-правова база (Положення), яка мала б регламентувати всі ланки його діяльності. Викладачі кафедри здійснювали свою роботу на підставі новостворених внутрішньо університетських документів, зокрема, «Положення про організацію освітнього процесу у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка» (2015 р.), «Положення про контроль якості підготовки фахівців», «Тимчасового положенням про рейтингову систему оцінювання навчальних досягнень студентів Кам'янець-Подільського

національного університету імені Івана Огієнка», «Правил внутрішнього розпорядку Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка» та ін.

Навчальна робота. Кафедра забезпечила викладання психологічних дисциплін для бакалаврів фаху 014 Середня освіта за предметними спеціальностями, 013 Початкова освіта, 012 Дошкільна освіта, а також у магістратурі різних спеціальностей (психологія управління, педагогіка і психологія вищої школи, техніка управлінської діяльності, методика викладання дитячої психології, загальна психологія та ін.).

Відповідно із пріоритетами законодавства України про освіту викладачі кафедри спрямували свої зусилля на підвищення якості проведення навчальних занять шляхом ширшого використання інноваційних освітніх технологій (активних та інтерактивних, інформаційно-комунікативних, мультимедійних методів, комп'ютерних програм, платформи MOODLE, інтернет-ресурсів тощо). Під час занять з психологічних дисциплін особлива увага приділялась формуванню у майбутніх педагогів компетентностей з вирішення гострих проблем сучасності (конфліктність, девіантна поведінка, суїцидальні наміри учнів; створення позитивного іміджу української армії, формування національно-культурної ідентичності тощо).

У своїй освітній діяльності професор (з 2014 р.), завідувач кафедри Дуткевич Т. В. здійснювала професійно орієнтований підхід, використовувала інтерактивні технології (групова робота в парах і мікрогрупах, навчальні діалоги, ділові й рольові ігри, моделювання комунікативних ситуацій) та міжпредметні зв'язки психології (з педагогікою, біологією, фізіологією, історією), актуалізувала особистий досвід студентів.

Доцент Федорчук В. М. впроваджував технології активного соціально-психологічного навчання (тренінги, ділові й рольові ігри, дискусії, моделювання і аналіз практичних ситуацій, брейнстормінг та ін.), майстерно проводив тренінгові заняття у приміщенні спеціально обладнаної науково-психологічної лабораторії консультування і тренінгу, де наявні всі необхідні умови для проведення тренінгів.

Доцент Кучинська І. О. під час занять максимально задіяла виховний потенціал психологічних дисциплін у формуванні громадянських, патріотичних якостей студентів. Різномірно і глибоко розкривала внесок українських учених (передовсім, психологів, педагогів, філософів, біологів) у розроблення наукової психології, в організацію психологічної науки в Україні, надавала цікаві архівні матеріали щодо творчого спадку І. І. Огієнка, С. Русової та ін. вчених, біографії яких пов'язані з Кам'янцем-Подільським університетом.

Доцент Панчук Н. П. широко використовувала особистісно-орієнтовані технології навчання. Завдяки майстерності комунікативної діяльності викладача у студентській аудиторії панувала доброзичлива ділова атмосфера, виклад змісту лекції був чітким, змістовним, емоційно-експресивним. Використані лектором прийоми активного навчання (звернення до досвіду й

знань студентів; постановка проблемних питань; використання історичних даних; порівняння різних наукових теорій і поглядів; стимулювання студентів до власних висновків й узагальнень; включення елементів діалогу) забезпечили глибоке розуміння і засвоєння студентами лекційного матеріалу.

Доцент Савицька О. В. під час викладання успішно формувала професійне критичне мислення студентів, використовувала інноваційні підходи, моделі, методи (мультимедійної презентації, проєктів, складання портфоліо, роботу у системі MOODLE).

Заняття доцента Столяренко О. Б. сприяли формуванню у студентів стійкої гуманістично-педагогічної позиції. Вдалим було використання методів і прийомів дискусії, проблемних питань, актуалізації міжпредметних зв'язків, міні-досліджень, аналізу педагогічних ситуацій, у процесі яких студент виступає у ролі педагога, діє у відповідності із його функціями, що без сумніву є ефективним прийомом формування компетентностей майбутнього фахівця.

Старші викладачі кафедри (Грубі Т. В., Дорофей С. В., Куриця А. І., Куриця Д. І., Татаурова-Осика Г. П., Толков О. С., Чайковська О. М.) поряд з традиційними методами і формами роботи (колективні та індивідуальні завдання, практичні завдання для особистісного самопізнання і саморозвитку, завдання для самостійного опрацювання, творчі завдання, написання тематичних рефератів), практикували елементи інноваційних педагогічних технологій (мультимедійні презентації, моделювання професійних ситуацій, інтерактивні технології). Особливо вдалими були такі практичні заняття, що передбачали моделювання майбутньої професійної діяльності, під час яких студенти були зацікавленими, активними, а їх психологічні знання набували дієвості.

З'являлись новітні форми освітнього процесу, які сприяли формуванню організаційної культури нашого закладу. З ініціативи ректорату для першокурсників усіх факультетів було запроваджено спецкурс «Іван Огієнко і Кам'янець-Подільський університет». Одним з викладачів, що його проводив, була доцент кафедри Кучинська І. О., яка захистила кандидатську дисертацію, присвячену педагогічній спадщині І. І. Огієнка.

Створено електронні версії курсів лекцій, розробок практичних занять, електронні навчальні посібники, матеріали для мультимедійного супроводу лекцій. Викладачі систематично працюють над удосконаленням контенту сайту кафедри і факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології. На сайті кафедри розміщено навчально-методичні матеріали з психології дитячої, психології загальної (Дуткевич Т. В.), вступу до спеціальності «Практична психологія» (Савицька О. В.), з педагогіки та психології вищої школи (Дуткевич Т. В., Панчук Н. П.). У системі MOODLE розміщено навчально-методичні матеріали з психології (для студентів галузі знань 01 Освіта (О. В. Савицька, Н. П. Панчук, О. М. Чайковська), з психології дитячої і методики викладання дитячої психології у вищій школі (Т. В. Дуткевич, О. С. Толков).

Кафедра систематично працювала над покращенням методичного забезпечення практик, брала участь у розробленні і оновленні комплексів навчально-методичного забезпечення практик. Завдання з психології спрямовуються на формування важливих компетентностей майбутніх педагогів шляхом проведення спостережень, психолого-педагогічної діагностики, складання психологічних характеристик як окремих учнів, так і учнівських класів. Викладачі добиваються того, щоб студент максимально відчув себе у ролі педагога і, як наслідок, у нього формувалось позитивне ставлення до майбутньої професії, практичні навички її виконання. Студенти послуговувались методичними рекомендаціями до проведення практик на історичному (Дуткевич Т. В., Савицька О. В.), педагогічному факультетах (Панчук Н. П., Столяренко О. Б.), факультеті української філології та журналістики, факультеті іноземної філології (Савицька О. В.).

Значну увагу викладачів було приділено ефективній організації самостійної роботи, вихованню у студентів потреби у систематичному підвищенні рівня фахових компетентностей. З цією метою було забезпечено консультування студентів за графіком, проведення бесід, використання методичних вказівок, контрольних тестів і завдань, розміщених у системі MOODLE.

Процес реформування і оновлення вищої освіти спричинив активізацію методичної роботи викладачів. В університеті були створені нові освітньо-професійні програми, навчальні плани, що потребувало інтенсивного розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення. Кафедра привела у відповідність із Державним стандартом вищої освіти (наказ № 565 від 24.04.2019 р.) освітньо-професійну програму «Практична психологія» галузі знань 053 Психологія. Більшість навчальних дисциплін, що традиційно викладались по кафедрі, вже були забезпечені підручниками, навчально-методичними посібниками у фондах бібліотеки університету. Найбільш актуальним стало забезпечення нових дисциплін, до яких було видано понад 80 навчальних і навчально-методичних посібників і понад 30 методичних рекомендацій.

Активізовано роботу з підготовки навчальних посібників з грифом Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України (згодом Міністерства освіти і науки України). Видання з грифом міністерства були важливими чинниками підвищення якості освіти. Вони і сьогодні використовуються не лише в освітньому процесі університету, але й у багатьох закладах вищої освіти України. Зокрема такими виданнями є :

- Психологія вищої школи (курс лекцій) (Дуткевич Т. В., Максимчук (Панчук) Н. П.), 2011 р.
- Загальна, вікова і педагогічна психологія. Збірник завдань (Панчук Н. П.), 2011 р.
- Психологічна діагностика професійної придатності (Панчук Н. П.), 2012 р.
- Дитяча психологія (Дуткевич Т. В.), 2012 р.

- Загальна психологія. Теоретичний курс (Дуткевич Т. В.), 2016 р.
- Педагогічна практика в ВНЗ. Навчально-методичний комплекс з практики: спеціальність Політологія (Дуткевич Т. В., Савицька О. В.), 2011 р.
- Психологія особистості (курс лекцій та практикум) (Столяренко О. Б.), 2012 р.

Близько 30 навчальних і навчально-методичних посібників було видано з грифом університету. 3-поміж них:

- Нормативні матеріали з навчально-методичної роботи КПНУ (Федорчук В. М., у співавторстві), 2010 р.
- Формування різновікових взаємин учнів молодшого шкільного віку (Столяренко О. Б.), 2010 р.
- Педагогічна практика в системі професійної підготовки викладача української мови і літератури (Савицька О. В., у співавторстві), 2011 р.
- Фізіологія і психологія праці: Тести і завдання для самостійної підготовки (Савицька О. В., у співавторстві), 2011 р.
- Державний (тестовий) іспит з психології (Савицька О. В., у співавторстві), 2011 р.
- Соціальна психологія (теоретичний курс) (Дуткевич Т. В., Володченко М. А.), 2012 р.
- Теорія і практика професійного розвитку майбутніх педагогів (Татаурова-Осика Г. П.), 2012 р.
- Тренінг особистісного зростання (Федорчук В. М.), 2014 р.
- Технологія психологічної підготовки персоналу держадміністрацій до профілактики та подолання професійного стресу (Куриця Д. І.), 2015 р.
- Психологія управління (Сич В. М.), 2015 р.
- Зарубіжні теорії особистості (Столяренко О. Б.), 2015 р.
- Становлення ціннісної сфери майбутнього педагога (Панчук Н. П.), 2016 р.
- Психологія підліткової конфліктності (Чайковська О. М.), 2016 р.
- Дитяча розвивально-корекційна психологія (Дуткевич Т. В.), 2016 р.
- Етнопсихологія (Савицька О. В., у співавторстві), 2016 р.
- Техніка управлінської діяльності у закладі освіти (Дуткевич Т. В., Толков О. С.), 2019 р.
- Методи психолого-педагогічного дослідження (Столяренко О. Б., у співавторстві), 2019 р.
- Порівняльна психологія (Панчук Н. П.), 2019 р.

Також викладачі підготували низку практикумів до таких навчальних дисциплін, як психологія вищої школи, загальна і вікова психологія (Максимчук (Панчук) Н. П.), соціальна психологія (Грубі Т. В.), психологія (Столяренко О. Б.), дитяча психологія (Дуткевич Т. В.).

Згідно з процесами автономізації вищої освіти, кафедра взяла участь у розробленні освітньо-професійних програм спеціальностей бакалаврського і

магістерського освітніх рівнів, формування компетентностей більшості з яких передбачало викладання психологічних дисциплін. Кафедра провела акредитацію (2017 р.) підготовки бакалаврів за напрямом підготовки 6.030103 Практична психологія галузі знань 0301 Соціально-політичні науки. У 2018 та 2019 рр. організовано набори студентів на перший курс за освітньо-професійною програмою «Практична психологія».

Під керівництвом викладачів проводилась **наукова робота студентів**. Щороку по кафедрі працювало від 8 до 15 проблемних груп, що охоплювали 52-92 студентів різних факультетів і спеціальностей. Проблемні групи досліджували такі проблеми: «Актуальні проблеми психології освіти» (Дуткевич Т. В.), «Актуальні проблеми вікової та педагогічної психології» (Чайковська О. М.), «Актуальні проблеми організаційної психології» (Толков О. С.), «Психологічний супровід професійного становлення особистості» (Савицька О. В.), «Психологічні особливості особистісного розвитку молодшого школяра» (Столяренко О. Б.) та ін. За отриманими результатами упродовж 2010-2019 рр. підготовлено 204 студентські публікації. Студенти долучались до роботи в лабораторіях, які працюють при кафедрі. Це навчально-наукова лабораторія психологічних тренінгів та консультування (завідувач Федорчук В. М.), навчально-наукова лабораторія педагогіки і психології вищої школи (завідувач Савицька О. В.), науково-дослідна лабораторія організаційної психології (завідувач Сич В. М.).

Щорічно кафедра проводила студентські олімпіади, готувала її переможців до всеукраїнського туру. Виступ 6 студентів був відзначений грамотами.

Наукова робота викладачів відбувалась за індивідуальними дослідницькими темами, що стосувались актуальних питань психології дошкільної, шкільної та вищої освіти, соціальної, організаційної та економічної психології, психології управління, конфліктології. Результати наукових досліджень відображено у 9 монографіях та 392 статтях. Опубліковано такі **монографії** :

– Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями (Дуткевич Т. В., Терещенко В. А.), 2010 р.

– Психологія конфліктності молодших підлітків, схильних до девіантної поведінки (Чайковська О. М.), 2018 р.

– Формування психологічної готовності персоналу вищої школи до діяльності в умовах соціально-економічних змін (Толков О. С у співавторстві), 2013 р.

– Психологічні особливості формування здатності до логічної класифікації у молодших школярів (Дорофей С.В.), 2010 р.

Побачили світ колективні монографії :

• Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Хмельницька область (Дуткевич Т. В., Федорчук В. М.), 2010 р.

- Технології професійної орієнтації населення в умовах ринку праці (Осика Г. П.), 2011 р.
- Психологічні чинники професійного вигорання працівників державної фіскальної служби України (Грубі Т. В.), 2015 р.
- Особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога : Вимоги до особистості ведучого тренінгу (Федорчук В. М.), 2015 р.
- Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти. Конфліктологічна компетентність як чинник професіоналізації менеджера освіти (Дуткевич Т. В.), 2016 р.

У 2011 р. в структурі кафедри створено **навчально-наукову лабораторію педагогіки і психології вищої школи** на чолі з доцентом Савицькою О. В. Основними напрямками діяльності лабораторії є : дослідження питань психолого-педагогічного забезпечення інноваційного розвитку вищої освіти шляхом вдосконалення технологій підготовки висококваліфікованих фахівців, здійснення психолого-методичного супроводу освітнього процесу в університеті, що сприяє досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку студентів й вдосконаленню професіоналізму викладачів. Лабораторія взяла участь у конкурсі наукових проєктів Міністерства освіти і науки України з розробкою «Науково-методичний супровід компетентнісної освіти у контексті розвитку цілісного освітнього простору вишу». Проведено низку соціально-психологічних опитувань та психодіагностичних обстежень за запитом адміністрації університету; психологічних тренінгів (формування професійної ідентичності для студентів-психологів, комунікативної компетентності, основи тайм-менеджменту для керівників навчальних закладів, формування професійної свідомості, конфліктологічної компетентності, формування команди).

Проведені у лабораторії дослідження завершилися захистом 2 кандидатських дисертацій (Куриця А. І., Чайковська О. М.); 17 дипломних робіт; підготовлено низку навчальних та наукових видань.

Впродовж 2013-2018 р. здійснювалася робота над **держбюджетною темою** «Психологічне забезпечення інноваційних процесів у вищій школі (державний реєстраційний номер 01/3U004353). Дослідження було спрямовано на розроблення та апробування теоретико-методологічної основи діяльності соціально-психологічної служби університету як чинника оптимізації інноваційних процесів у закладі вищої освіти. За наслідками розробки держбюджетної теми опубліковано низку праць (17 статей в журналах, що індексуються в Index Copernicus), 10 підручників, навчальних посібників, словників, 4 збірники наукових праць за матеріалами наукових форумів.

Кафедра була одним з організаторів проведення 15 науково-практичних заходів різних рівнів, з-поміж них : міжнародна науково-практична конференція «Психологічні виміри розвитку сучасної освіти України в умовах євроінтеграції» (жовтень 2018 р.); I, II і III Всеукраїнських конгресів з організаційної та економічної психології «Актуальні проблеми розвитку

організаційної та економічної психології в Україні» (2011 р., 2015 р., 2019 р.); всеукраїнського круглого столу до 100-річчя Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка «Актуальні проблеми психологічного супроводу реформи освіти в Україні» (жовтень 2018 р.). Проведено низку науково-практичних конференцій та семінарів з питань психологічного забезпечення інноваційного розвитку вищої освіти, а саме : I та II всеукраїнські науково-практичні конференції «Психолого-педагогічне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою», (червень 2013 р., червень 2014 р.); всеукраїнський науково-практичний семінар «Психологічне забезпечення інноваційних технологій підготовки фахівців у освітньо-професійному просторі вишу» (травень 2017 р.); регіональні науково-практичні семінари «Компетентнісний підхід у підготовці фахівця з вищою освітою» (жовтень 2012 р.), «Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця в освітньому просторі вишу: проблеми та перспектив» (вересень 2015 р.).

Викладачі взяли участь у наукових форумах різного рівня на базі провідних вишів України (210) та за кордоном (30); виступали рецензентами кандидатських дисертацій (8 робіт) та опонентами при їх захисті (25 робіт); доцент О. В. Савицька з 2012 р. працює членом спеціалізованої вченої ради К 26.133.04 із захисту кандидатських дисертацій за спеціальністю 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія.

Виховна та громадська робота по кафедрі психології освіти спрямовувалась на формування у студентів гуманістичних європейських цінностей, професійної етики та культури, моральних і патріотичних почуттів, на розвиток інтелектуально-творчих, фізичних і духовних якостей майбутніх фахівців.

Ефективними формами виховної роботи зі студентами стали науково-практичні конференції, семінари і круглі столи, індивідуальні й групові бесіди, проведення «Посвяти в студенти», екскурсій, участь у громадських справах, у засіданнях психологічного клубу «Дельфін»; відвідування музеїв, виставок.

Громадська діяльність кафедри реалізовувалася за такими напрямками : організація роботи соціально-психологічної служби університету щодо проведення профілактичних та коригувальних тренінгів, надання психологічної підтримки працівникам та студентам за їх індивідуальними запитами; проведення просвітницької роботи шляхом виступів викладачів кафедри у закладах освіти, перед освітянською громадськістю міста і району; робота в студентських групах з метою посилення громадянської позиції студентів; участь у громадських проектах міста; публічні виступи та публікації на практичних семінарах, конференціях, круглих столах тощо; організація та проведення соціально-психологічних опитувань студентів і працівників університету. Викладачі долучаються до діяльності у громадських організаціях, членами яких вони є. Це Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці (Дуткевич Т. В., Сич В. М., Толков О. С.), Українська академія акмеології (Дуткевич Т. В.).

Підвищення кваліфікації викладачів відбувалось у провідних центрах психологічної освіти України, зокрема, у національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова (В. М. Федорчук, 2010 р.); інституті педагогіки і психології професійної освіти, м. Київ (Г. П. Осика, 2010 р.); інституті психології імені Г. С. Костюка АПН України (Д. І. Куриця), інституті проблем виховання НАПН України (І. О. Кучинська, 2012 р.), Чернівецькому національному університеті ім. Ю. Федьковича (Столяренко О. Б., 2010 р.) та ін.

Практикувалось підвищення кваліфікації у європейських закладах вищої освіти, а саме: в Академії педагогіки спеціальної (м. Варшава, Республіка Польща) (Т. В. Дуткевич, березень 2010 р.); у Вищій школі суспільно-економічній (м. Пшеворськ, Республіка Польща) (Дуткевич Т. В., Панчук Н. П., вересень-листопад 2018 р.); у Люблінському Католицькому університеті Іоанна Павла II (м. Люблін, Республіка Польща) (Савицька О. В., серпень-листопад 2017 р., серпень-жовтень 2019 р.). Результатом закордонних стажувань стало укладання угод про співпрацю, оволодіння польською мовою, підготовка низки наукових і навчально-методичних публікацій.

Вдосконалювався рівень володіння європейськими мовами. Викладачі пройшли курси англійської (Панчук Н. П., Савицька О. В., Столяренко О. Б.) і польської мов (Савицька О. В.) при лінгвістичному центрі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Налагоджено зв'язки з закладами вищої освіти України та Республіки Польща, з якими виконується **4 угоди про співпрацю**:

- Вищою школою суспільно-економічною (Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza), м. Пшеворськ, Республіка Польща;
- Тернопільським національним педагогічним університетом ім. В. Гнатюка (кафедра практичної психології);
- Інститутом психології імені Г. С. Костюка НАПН України (лабораторія психології навчання ім. І. О. Синиці);
- Національним технічним університетом Харківський політехнічний інститут (кафедра педагогіки і психології управління соціальними системами).

Подальший розвиток кафедри психології освіти передбачає вирішення таких завдань:

- продовжити вдосконалення навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін згідно з вимогами законів України «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), Концепції нової української школи; забезпечити відповідність освітнього процесу державним стандартам, європейським вимогам до якості підготовки фахівців, вимогам ринку праці;
- домогтися вчасного забезпечення психологічних дисциплін навчальних планів підготовки фахівців напрямів та спеціальностей університету повними навчально-методичними комплексами; безперервно оновлювати та вдосконалювати їх зміст відповідно до наукових досягнень і потреб суспільства; продовжити роботу зі створення електронних навчально-

методичних комплексів дисциплін;

- посилити взаємодію кафедри із розробниками освітньо-професійних програм підготовки фахівців галузі знань 01 Освіта у частині визначення психологічних компетентностей, що мають бути сформованими у майбутніх педагогів;

- забезпечити студентам можливість навчання за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійних програм, активізувавши роботу з просування до навчальних планів підготовки фахівців галузі знань 01 Освіта дисциплін вільного вибору студентів, що дозволяють підвищити їх психологічну готовність до професійної діяльності;

- при формуванні переліку вибіркових дисциплін спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями) передбачити психологічні дисципліни, присвячені гострим проблемам сучасної освіти, зокрема з питань профілактики насильства, конфліктності, суїцидальних намірів учнів тощо;

- підвищувати якість освітнього процесу через впровадження технологій інноваційного навчання, інформаційно-телекомунікаційних технологій, розробити та використовувати мультимедійні комплекси наочних матеріалів;

- посилити роботу з розміщення на сайті кафедри, в репозитарії бібліотеки університету та в системі MOODLE навчально-методичних матеріалів;

- активізувати науково-дослідну роботу студентів (підготовка конкурсних робіт, наукових публікацій, участь у науково-практичних конференціях); організувати студентські наукові, науково-практичні, науково-методичні семінари, конференції, олімпіади, конкурси;

- активізувати роботу викладачів кафедри з підготовки та захисту докторських дисертацій;

- забезпечити належний рівень якості наукової продукції викладачів і студентів, підвищувати індекси її цитованості; посилити роботу щодо запобігання та виявлення академічного плагіату; активізувати подання наукових праць викладачів і студентів до друку у виданнях, що включені до наукометричних баз, та заявок на реєстрацію об'єктів права інтелектуальної власності; посилити роботу з підготовки монографій;

- систематично проводити заходи профорієнтаційного спрямування, організувати набір студентів з напрямку «Психологія» за освітньою програмою «Практична психологія» на 1 і 2 курси;

- продовжити вивчення викладачами європейських мов на рівні не нижче як B2 з метою їх участі у міжнародних програмах і проєктах, проходження закордонних наукових стажувань та отримання звань професора і доцента;

- поглиблювати співпрацю кафедри з психолого-педагогічними кафедрами провідних вітчизняних і зарубіжних закладів вищої освіти, організувати і проводити спільні навчально-методичні і науково-практичні заходи (семінари, наради, круглі столи).

**ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ УЧАСНИКІВ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В
ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНОМУ ПРОСТОРІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ
ОСВІТИ : СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ»**

З. М. Адамська

**ФАСИЛІТАТИВНІ МЕТОДИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
ПСИХОЛОГІВ**

Кардинальні зміни і перетворення, яких зазнає сьогодні українське суспільство, спонукають сучасних науковців звернути увагу на проблеми освіти. Актуальності набувають психологічні дослідження, спрямовані на обґрунтування нових освітніх парадигм, – гуманістичної, гуманітарної, культурологічної, з їх ціннісним поглядом на якість освіти, в центрі якої – суб'єктивна реальність особистості того, хто навчається (Г. О. Балл, І. Д. Бех, Г. В. Дьяконов, З. С. Карпенко, П. В. Лушин, Г. К. Радчук, С. Д. Максименко, В. О. Татенко та ін.). На відміну від традиційної освіти, в основі якої когнітивно-інформаційна і компетентнісна парадигми з їх чисто інструментальним, технологічним характером, «основне завдання сучасної освіти – допомогти людині у діалозі з іншими культурами, іншими людьми, почути їх, осмислити і відчуті їхні цінності, прислухатися до власного внутрішнього голосу, усвідомити себе, сенс свого існування та визначити своє місце в культурі, а, отже, у житті» [2, с. 53].

У цьому контексті особливо гостро відчувається потреба переорієнтації професійної освіти майбутніх психологів. Адже основною функцією їх діяльності в сучасних умовах є не «формування» і корекція особистості з позиції об'єктного маніпулювання, а створення умов для її найбільш ефективного і гармонійного саморозвитку. Студенту-психологу важливо усвідомити, що інструментом у його професійній діяльності, окрім тестів, спеціальних психологічних методик, має виступати його власна особистість, його здатність до усвідомлення та прийняття своїх можливостей, прогнозування зміни власної позиції у реальному житті. Це, своєю чергою, актуалізує обґрунтування, розробку та апробацію нових методів для ефективної підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах реалій нашого часу. Саме тому **метою** нашого дослідження стало теоретичне обґрунтування ефективності фасилітативних методів у професійній підготовці майбутніх психологів.

Як вітчизняні, так і зарубіжні науковці-психологи (О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, Г. О. Берулава, І. Д. Бех, Є. В. Бондаревська, О. Ф. Бондаренко, Г. В. Дьяконов, З. С. Карпенко, П. В. Лушин, Г. К. Радчук, С. Д. Максименко, В. О. Татенко та ін.) звертають увагу на обмеженість традиційних способів педагогічного впливу. Зокрема, В. П. Лушин переконанню і навіюванню

(сугестії) як традиційним способам педагогічного впливу протиставляє фасилітацію (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика способів педагогічного впливу
(за П.В. Лушиним)**

Способи педагогічного впливу		
Сугестія	Переконання	Фасилітація
<ul style="list-style-type: none"> – зниження рівня критичності, здатності аналізувати, розуміти; – спонукання зробити щось без розуміння; – врахування особливостей особистості учня і створення таких умов, за яких поданий навчальний матеріал не викликав у нього опору; – маніпулювання; 	<ul style="list-style-type: none"> – надання учню аргументів на користь тієї або іншої позиції, яку вчитель вважає важливою; – спонукання зробити щось з опорою на розуміння; – знаходження таких аргументів, яких в іншого немає і тим самим отримання над ним переваги; 	<ul style="list-style-type: none"> – спільне управління; – одержання індивідуальних результатів: учень – учбових, учитель – педагогічних; – отримання спільних або розподілених результатів, наприклад, зміна ставлення один до одного на більш толерантне.
визначальну роль відіграє вчитель, а учень не вміє регулювати себе самостійно;		учень, як і вчитель, є саморегулюючою особистістю, і тому результат як педагогічної, так і учбової діяльності залежить від обох суб'єктів
Директивна		Недирективна

Форми управління навчальною діяльністю або розвитком учня

Такі способи педагогічного впливу, як сугестія і переконання В. П. Лушин називає формами управління навчальною діяльністю або розвитком учня, де визначальну роль відіграє вчитель, а учень ще не вміє регулювати себе самостійно. Цим директивним (маніпулятивним) способом педагогічного впливу вчений протиставляє фасилітацію як не директивний (демократичний) вплив, завдяки якому учень, так само як і вчитель, є саморегулюючою особистістю і тому результат як педагогічної, так і учбової діяльності залежить від обох суб'єктів [1].

В більшості досліджень термін «фасилітація» (від англ. facilitate) дослівно перекладається як такий, що полегшує, сприяє. Наукове обґрунтування на основі експериментальних досліджень Н. Тріпплетта, В. Меде, Г. Олпорта феномен фасилітації здобув у соціальній психології наприкінці XIX на початку XX ст. Подальше вивчення фасилітації здійснюється в працях Р. Зайонца, С. Харкінса, Д. Майєрса, М. Шеріфа, В. М. Бехтерева, М. Ланге та ін.

Сутнісне розуміння феномену фасилітації закладено в концепціях гуманістичної та екзистенційної психології А. Адлера, Д. Б'юдженталя, А. Маслоу, Р. Мея, К. Роджерса, Н. Роджерс, В. Франкла, Е. Фромма та ін., в яких фасилітація передбачає не тільки усунення (чи зменшення) в людини негативних переживань, викликаних нестачею чогось, але й сприяння її особистісному зростанню; її орієнтацію на власний вибір, актуалізацію здатності до творчої адаптації, самозміни, саморозвитку. Основними умовами фасилітації К. Роджерс називає: конгруентне самовираження в спілкуванні, істинність, щирість; безумовне позитивне ставлення і безоціночне прийняття інших; активне емпатійне слухання і розуміння. Саме вони є «необхідними і достатніми» для підтримки самоорганізації і зростання в різних умовах – від індивідуальної психотерапії до професійної освіти студентів [3].

Таким чином, роль педагога в сучасній вищій освіті повинна бути супроводжуючою, такою, що забезпечує розширення освітніх сфер кожного студента, допомагає в побудові індивідуальної траєкторії освіти, яка співвідноситься з загальноприйнятими досягненнями людства і спрямована на їх примноження. Такий супровід сьогодні називають фасилітативним, і саме він забезпечить формування готовності майбутніх фахівців до самостійного пошуку і вирішення професійних завдань. У цьому контексті особливу увагу варто приділити фасилітативним методам, потенціал яких сприяє актуалізації внутрішніх механізмів особистісного саморозвитку та самозміни кожного учасника освітнього процесу.

Багаторічний досвід професійної підготовки майбутніх психологів викладачами кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка підтвердив ефективність фасилітативного методу проєктів, який дозволяє як студентам, так і викладачам поєднувати різні ідеї, поняття і факти на такому рівні осмисленості, який зберігається на все життя. Проєкти дозволяють студентам, спираючись на власні інтереси, шукати відповіді на питання, пов'язані як з особистісним саморозвитком, так і з майбутньою професійною діяльністю.

Зокрема, курс «Психологія маніпулювання», який включений до освітньо-професійної програми підготовки магістрів психології, студенти вивчають за методом проєктного навчання. Робота над проєктами сприяє розвитку у студентів вміння самостійно збирати та критично опрацювати, аналізувати та узагальнювати необхідну інформацію з різних джерел,

використовуючи сучасні інформаційні і комунікаційні технології; цілісно бачити проблему й знаходити ефективні шляхи до її вирішення; самостійно приймати обґрунтовані рішення, проявляти наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків; ефективно формувати комунікаційну стратегію й працювати в команді.

Заняття з курсу «Психологія маніпулювання» не схожі на традиційні академічні заняття. Форми роботи часто змінюються від індивідуальних до групових, залежно від потреби самих студентів. Ефективній роботі групи сприяють інтерактивні методи – групова дискусія, мозковий штурм, рольова гра, аналіз проблемних ситуацій. Так, вже на першому, вступному, занятті викладач ознайомлює студентів з основними принципами методу (добровільність, самостійність, активність, незалежність, толерантність, щирість, конфіденційність), пропонує обрати форму роботи (індивідуальну чи групову), визначитися з темою проєкту, способом його презентації та критеріями самооцінки. На цьому етапі використовується мозковий штурм – усі ідеї записуються на дошці і обговорюються. В результаті спільного обговорення приймається рішення щодо подальшої роботи над проєктами. Завершується курс публічним захистом проєктів студентів. Підсумкова оцінка виставляється на основі самооцінювання студентами власного рівня оволодіння базовими знаннями з курсу «Психологія маніпулювання», а також своєї роботи у проєкті, відповідно до визначених критеріїв.

Отже, застосовуючи фасилітативний метод проєктів, викладач виступає не як керівник, а як фасилітатор, який створює сприятливі умови для самостійного і осмисленого навчання, активізує і стимулює допитливість і пізнавальні мотиви студентів, їх групову навчальну роботу, підтримує прояви в ній кооперативних тенденцій, пропонує їм різноманітний навчальний матеріал. Викладач, який розуміє і приймає внутрішній світ студентів безоцінно, який веде себе природно, відповідно до своїх внутрішніх переживань і, зрештою, доброзичливо ставиться до студентів, створює тим самим усі необхідні умови для фасилітації їх осмисленого професійного становлення і особистісного розвитку загалом.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та апробації процедури емпіричного дослідження ефективності впливу фасилітативних методів на професійне і особистісне становлення майбутніх психологів.

Список використаних джерел :

1. Лушин П. В., Ржевская З. А., Данникова Е. Г., Колтко Н. А., Миненко О. А. Учимся фасилитировать : Методическое пособие для учителей школ, студентов педагогических специальностей, преподавателей. Кировоград, 2003. 52 с.
2. Радчук Г. К. Аксиопсихологія вищої школи : монографія. 2-ге вид., розш. і допов. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
3. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учитись. Москва : Смысл, 2002. 528 с.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Період істотних змін в освіті, на ринку праці, розмаїття ідей, позицій та підходів з очевидною необхідністю висувають проблему пошуку найбільш оптимальних форм навчальної діяльності майбутніх фахівців. Простір освіти дедалі інтенсивніше заповнюється імперативом гуманізму і діалогізації. Основну ідею реформування системи вищої освіти вбачаємо у проєктуванні та впровадженні особистісно орієнтованих освітніх систем і технологій.

Інноваційна діяльність не піддається формалізації та потребує врахування людського фактору. Сучасні наукові концепції розглядають підрастаючу особистість як суб'єкта різних видів діяльності та життєдіяльності загалом, що забезпечує різнобічний розвиток, який не тотожний конкретним знанням, умінням та навичкам. Тому навчальний процес у закладах вищої освіти має бути трансформований у напрямі індивідуалізації освітньої взаємодії, навчання, формування творчого мислення і збільшення самостійної роботи студентів.

Метою дослідження є теоретичне висвітлення гуманістичного підходу у питанні фахової підготовки особистості, що надає можливість створення цілісного уявлення щодо даної проблеми і служить основою для обґрунтування психологічного супроводу навчання та виховання фахівців у закладах вищої освіти.

Розвиток сучасної освіти у напрямку орієнтації педагогічного процесу на гармонійний розвиток особистості студента формує у нього основні групи компетентностей, яких потребує сучасне життя : соціальних, полікультурних, комунікативних, інформаційних, саморозвитку та самоосвіти. Саме завдяки проєктуванню і впровадженню інноваційних освітніх систем і технологій, гуманізації освітнього простору може бути поліпшена ефективність навчання у закладах освіти.

Варто звернути увагу на наукові праці, присвячені підготовці майбутніх фахівців в умовах ЗВО (А. Андрущенко, В. Кремень, О. Пехота). Г. Балл аналізує психолого-педагогічний аспект гуманізації загальної та професійної освіти. Різні аспекти гуманізації навчально-виховного процесу висвітлено в працях С. Боднар, С. Гончаренко та ін. Посилення особистісного підходу в процесі фахової підготовки обстоюють І. Бех, Є. Бондаревська, В. Серіков.

Звернемо увагу на дослідження І. Беха, який розкрив наукову сутність особистісно-орієнтованої освіти, створив технології спрямовані на духовне зростання людини, виділив принципи побудови навчального процесу. Особливу увагу привертають наступні принципи : принцип діяльності як генезопринцип, принцип інтеграції навчального знання, принцип забезпечення виховної функції навчання та принцип непрямої виховної дії. Дослідник наголошує, що центральним механізмом формування конструктивної та гуманістично спрямованої педагогічної взаємодії є

особистісне спілкування педагога з вихованцем. Таке спілкування спрямовується на організацію продуктивної спільної діяльності, зближення ціннісно-смыслових орієнтацій учасників діалогу, формування «ми-переживання» викладача і студентів [1].

Під гуманізацією освіти розуміють процес створення умов для самореалізації, самовизначення особистості студента в просторі сучасної культури створення у вузі атмосфери, яка б сприяла розкриттю творчого потенціалу особистості, формуванню нестандартного мислення, ціннісних орієнтацій і моральних якостей з подальшою їх актуалізацією в професійній та суспільній діяльності. Створення таких «гуманістичних» технологій передбачає зміну поглядів тих, хто їх продукує на мету своєї діяльності. Єдиний шлях зміни поглядів лежить через гуманізацію та гуманітаризацію освіти, створення нових концепцій освіти. Професійна спрямованість особистості студента веде до розуміння і прийняття професійних завдань із оцінкою власних ресурсів їх вирішення. Процес підготовки фахівця з вищою освітою охоплює не тільки набування знань, умінь і навичок, а й професіоналізацію особистості студента загалом.

Загальна ідея цілісного навчального змісту як засобу становлення успішного фахівця повинна конкретизуватися за такими напрямками: створення особистісної форми змісту в контексті організації учбової діяльності та приклад педагога не тільки у ролі фахівця, а й ролі особистості. Оволодіння професійними знаннями та вміннями відбувається лише через організацію власної пізнавальної діяльності. Передати знання неможливо, ними можна лише оволодіти, можна опанувати або засвоїти. Саме засвоєння є інтеріоризацією знань і умінь, тобто формуванням внутрішніх структур психіки через активну пізнавальну діяльність. Навчання для студентів повинно бути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється у спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей [2, с. 145].

З огляду на вище сказане, гуманізація освітнього простору оптимізує фахове вдосконалення, спрямовує викладача і студента цілеспрямовано створювати ситуації успішного особистісного становлення. Саме тому, педагогічна діяльність набуває нових якостей, що сприяє внутрішньому саморуку та розвитку. Перспективи подальших досліджень полягають у практичній реалізації гуманістичної парадигми у ЗВО, що є фундаментом гармонійного формування особистості фахівця.

Список використаних джерел :

1. Бех І. Принципи інноваційної освіти. *Освіта і управління*. 2005. Т. 8, № 3-4. С. 7-20.
2. Яблонко В. Психолого-педагогічні основи формування особистості. Київ, 2008. 220 с.

ВИКЛИКИ ЧАСУ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ : ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГІВ

Перспективи розвитку освіти України й об'єктивна реальність сучасного світу вимагають оновлення системи освіти в цілому та педагогічних технологій і підходів формування фахової компетентності педагогів зокрема. Модернізація освіти, її структура та компоненти повинні відповідати науковим, технологічним та соціальним цілям і напрямам розвитку як суспільства, так і інформатизації.

Об'єктивні, суспільно зумовлені процеси переходу до інформаційного суспільства вимагають упровадження інноваційних способів викладання і навчання, які забезпечать конкурентоспроможність громадян України. Тобто важливим складником інформатизації суспільства є інформатизація освіти – «процес, спрямований на задоволення освітніх інформаційних потреб (організаційних, економічних, наукових, технічних, виробничих, управлінських і навчально-методичних) учасників освітнього процесу» [1].

Поряд з цим терміном вживаються такі як комп'ютеризація та діджиталізація (цифровізація) – перехід з аналогової форми передачі інформації на цифрову, її перетворення в цифрову форму.

Аналіз сучасних наукових досліджень демонструє, що інформатизація освіти призвела до підвищення популярності вивчення цього напрямку в освіті та практичного їх використання мережі Інтернет, соціальних і хмарних сервісів. Цей напрямок досліджують В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, І. Захарова, Л. Карташова, А. Коломієць, В. Лапінський, Н. Морзе, Є. Патаракін, Тім О'Рейлі та інші. Разом з тим широкі можливості ІТ не забезпечують у повній мірі достатній рівень їх використання в освітньому процесі закладів вищої освіти.

З огляду на це метою статті є висвітлення проблеми цифровізації освітнього процесу, яка передбачає розроблення та впровадження хмарних сервісів, адаптованих до сучасних умов інформатизації освіти.

Цифровізація прийшла на зміну інформатизації та комп'ютеризації, коли мова йшла передусім про використання обчислювальної техніки, комп'ютерів та інформаційних технологій для вирішення окремих економічних завдань. Значні можливості цифрового подання інформації призводять до того, що вона (цифровізація) формує вже цілісні технологічні середовища «проживання» (системи, платформи), в межах яких користувач може створювати для себе потрібне йому дружнє оточення (технологічне, інструментальне, методичне, документальне, партнерське тощо) з тим, щоби вирішувати вже цілі класи завдань.

У Цифровій адженді України 2020 (Agenda – з англ. програма, план; порядок денний) зазначено : «Швидкі та глибинні наслідки від переходу на «цифру» будуть можливими лише тоді, коли «цифрова» трансформація стане основою життєдіяльності українського суспільства, бізнесу та державних

установ, стане звичним та повсякденним явищем, стане нашим ДНК, нашою ключовою аджендою на шляху до процвітання, стане основою добробуту України. З цією метою останніми роками в Україні вже зроблено важливі кроки в забезпеченні закладів освіти персональними комп'ютерами, впровадженні цифрових технологій в освітній процес, формуванні нового відношення педагогів до застосування їх у практиці роботи» [4].

Одним із важливих складників професійної компетентності є така якість як «компетентність у галузі інформаційних технологій»: «інформатична компетентність», «ІТ-компетентність» «ІК-компетентність», «інформаційно-цифрова компетентність». Проте, слід зазначити, що незалежно від формулювання, зазначену якість нині відносять до ключових, надпредметних компетентностей, вона вважається необхідним складником професійної компетентності сучасного фахівця будь-якої професії та засновується на сукупності знань, умінь і навичок у галузі інформаційних технологій [2].

При цьому одним із основних напрямів реформування освіти відповідно до Концепції «Нової української школи» (НУШ) [3] є наскрізне застосування інформаційних технологій в освітньому процесі й управлінні закладами освіти та системою освіти, який має стати інструментом забезпечення успіху НУШ. Формування цифрової компетентності педагога, як системи знань, умінь та навичок в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і здатність їх застосування в професійній діяльності, передбачає впевнене та критичне застосування ІКТ для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні.

Найбільш загальні принципи побудови системи доступної освіти НУШ єдині і вони сформовані умовами глобалізації, діджиталізації та потребами технічно розвинутого суспільства. А саме: зорієнтованість на особистість – потреби, якості характеру тощо; доступність та відкритість для всіх і кожного; гнучкість; різноманітність освітніх послуг; інтеграція формальних та неформальних видів освіти; створення інноваційного (єдиного електронного) освітнього простору; широке використання ІКТ.

Сьогодні відсутні інноваційні підходи неперервного розвитку цифрової компетентності, як якості, яка, априорі, не може бути сталою одиницею – явище «діджиталізація суспільства», похідною якої є саме цифрова компетентність, неодмінно вказує на її динамічну сутність. Тому, існує потреба у визначенні шляхів та реалізації інноваційних підходів розв'язання проблеми формування та розвитку цифрової компетентності педагогів в інноваційному електронному середовищі закладів освіти (ЗО).

Цифрова компетентність педагога передбачає його здатність і вміння систематичного, логічного та системного використання ІКТ, що розкриває доступ до застосування та, можливо, і розроблення сучасних педагогічних технологій. Завдяки резервам, які забезпечуються впровадженням ІКТ в освітній процес, система освіти змінює авторитарну педагогіку гуманістичною, де створюються можливості для врахування й розвитку особливостей кожного педагога як особистості зі своїми індивідуальними потребами й якостями. Такі

підходи в педагогіці забезпечують педагогам право на самобутність, унікальність і мобільність. Утім, запровадження сучасних ІКТ має бути виваженим, доцільним та підпорядкованим меті та змісту освітнього процесу.

«Наскрізними» цифровими технологіями є хмарні сервіси. Хмара – місце в Інтернет-просторі, де можна зберігати різні дані, в тому числі фото, музику, документи і відео (або взагалі будь-які файли), з легкістю отримуючи до них доступ з комп'ютера, телефона, телевізора або іншого пристрою, підключеного до всесвітньої мережі.

Хмарні сервіси надають користувачам мережі Інтернет (зокрема і вчителям) доступ до електронних ресурсів та застосування програмного забезпечення в якості on-line сервісів.

Основною ідеєю «хмарин», або «Cloud» (*англ.* «cloud» – «хмара»), походить від власної назви Інтернет-послуги хостингу даних, має інтерфейс зображення хмари) є збереження медіа-даних користувача в Інтернеті (медіа-сховище) з можливістю отримання доступу до них з будь-якого пристрою в будь-якому місці, або збереження їх на жорсткому диску. Тепер, за допомогою «клауд» сервісів, користувач отримав можливість маніпуляції даними за допомогою кількох пристроїв.

Найбільш затребуваною хмарною послугою в Україні є розміщення електронної пошти, яка використовується користувачами для баз даних, зберігання файлів і для доступу до програмного забезпечення, що надається провайдером. Зростає популярність хмарних сховищ, де розміщуються особисті файли в мережі для публічного доступу. Хмарні сервіси, які можуть пропонувати обробку інформації, що забезпечують зберігання даних і мінімізують при цьому витрати, виступають одним з ключових драйверів цифровізації закладів освіти. Перспективами розвитку цих технологій є пов'язані з їх подальшим спільним використанням туманних (fogcomputing) і росянистих (dewcomputing) обчислень. Перші нівелюють проблему затримки в хмарних технологіях, другі можуть функціонувати в офлайн-режимі в разі відсутності підключення до інтернету.

Серед напрямів розвитку ІТ хмарні технології є одними з найбільш привабливих для освітян. Особливо це стосується самостійної роботи студентів у процесі організації дистанційного навчання та колективних навчальних досліджень, де першочергового значення набуває можливість постійного контакту здобувачів вищої освіти між собою, з викладачем чи науковим керівником задля забезпечення моніторингу якості роботи суб'єктів освітнього процесу з метою своєчасного коригування їх діяльності.

У зв'язку із зазначеним одним з найбільш перспективних засобів створення та поновлення бази навчальних і методичних матеріалів являються хмарні технології, які не тільки відкривають освітянам загальну доступність електронних освітніх ресурсів (ЕОР) та є компонентами змістовного наповнення сучасного освітнього середовища, а й дозволяють на основі Web-технологій завдяки своїй доступності та зрозумілості викладачам (педагогічним працівникам) ЗО проєктувати та розробляти сучасне навчально-методичне

забезпечення. На відміну від традиційного, навчально-методичне забезпечення, розроблене в умовах спроектованого освітнього середовища, буде відкритим та динамічним, елементарно змінним та сприйнятливим для широкого загалу фахівців з різним рівнем ІТ-компетентності. Зазначене є одним із напрямів розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників ЗВО.

Перспективами подальших досліджень вбачаємо в розгляді та практичному використанні систем штучного інтелекту в освітньому процесі ЗВО.

Список використаних джерел :

1. Гуревич Р. С. Інформатизація освіти – важливий чинник розвитку суспільства XXI століття. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць, 2016. Вип. 47. С. 5-10.

2. Карташова Л. А., Бахмат Н. В., Пліш І. В. Розвиток цифрової компетентності педагога в інформаційно-освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 68, № 6. С. 193-205. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_68_6_17 (дата звернення 03.09.2019 р.).

3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 01.09.2019 р.).

4. Цифрова адженда України – 2020. Концептуальні засади. Першочергові сфери, ініціативи, проекти цифровізації України до 2020 року. / НІТЕСН office. грудень 2016. 90 с. URL : <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf> (дата звернення 03.09.2019 р.).

О. І. Бозучарова, Л. Т. Тишакова

CASE-METHOD IN POLICE CADETS' PROFESSIONAL TRAINING

Due to the reformation of the national system of higher education at Universities with special conditions of learning of Ukrainian police' cadets, the problem of the development of cadet's personality by means of active group interactive's methods in the professional training has become one of the priority educational objectives. In the XXI century teaching with the use of interactive methods of the professional training due to the use of the newest technologies (Internet-programs, web-page, web-links, web-boards etc.), multimedia facilities (laser projector, notebook, Internet-sites, system of Internet-references, new Internet-technologies etc.) is possible and accessible. That why, namely in police or lawyers' higher education it's usually used: professional training' presentations, brainstorming as to hazardous police or lawyers' practices, case-method of

indictable offences, critical thinking method of rulings or court judgments, psychological-pedagogical discussions as to guilty person or criminal motives, blitz-interview of «real» lawyers or policemen in the grave crime, meta-analysis of human rights inspection' reports etc.

The purpose of the study is analyzing of the peculiarities of case-study' method at Universities with special conditions of learning of Ukrainian police cadets and the problem of the development of personality's cadets in the professional training of future policemen and lawyers in higher education.

For the first time case-study' method was used in 1921 in the business educational process, in particularly at Harvard Business School. It was Harvard where case situations for teaching students of business disciplines were worked out. As to the notion of "case study" for the first time it was used several years before at the beginning of the XX century [1]. Theoretical substantiation of the application of modern pedagogical technologies in the professional training is revealed in the works by V. Bigun I. Bogdanova, K. Zubar, T. Koshmanova, E. Mikhailova, V. Matirko, V. Polyakova, O. Pometun, A. Ribachuk, O. Sidorenko, Yu. Surmin, A. Tkachenko, V. Chuba etc. The active group methods of the professional training were intensively worked out by such scientists and teachers-pedagogies, psychologists as: L. Asimova, N. Bogomolova, Yu. Emel'yanov, D. Kavtradze, M. Klarin A. Smolkin etc. One of the oldest interactive methods that won popularity in the west professional training, particularly Great Britain, the USA, Germany, Denmark and other countries was case study (case-method, method of situation analysis) worked out by foreign scientists and prominent tutors T. Berdt, D. Dji, F. Edehem, D. Forrester, K. Hainze, V. H. Kilkpatric, D. Krukshenk, J. Maan, R. Pring, M. Raikhelt, G. Saiks, M. Shever, A. Watson, K. Yets [1; 4; 5].

The essence of the case-methods as a method of modern technologies in professionally-oriented training consists in the use of concrete «cases» – situations, stories, texts which are named «case», case in the form of data of criminal proceedings, criminal situations stories, or accidents, criminal offenses, legal actions etc. for common analysis, discussion or making decisions of a certain unit (theme) of law and police's disciplines. From the methodological point of view, «a case» is a specially prepared didactic learning material which contains the structured description of situations which are taken from the real police or legal practice [3]. In the translation from the English language «a case» is a problem (an instance), case study is an instructive problem (instance). The definition of the concept «case study» as the description of situations which exist in reality is classical and traditional, also professional training of future policemen in higher education. The concept of the development of cognitive and meta-cognitive abilities was the basis of the case-method technologies.

There are some peculiarities of case-study' method in professional training of future policemen in higher education as to the development of: legal thinking and legal culture; partner's communications between tutors and police' cadets or

future lawyers; the analysis of concrete law enforcement and court judgments but not general principles of subject matter of legislation [4].

As a specific method of teaching in the professional training, case-method is used for solving various police or lawyers' tasks. Its basic problems are: competent approach; new professional training' technology and its optimization; methodological satiation of some police or legal practice; application of different types and forms during professional police training. Aims on which the use of the case-method is directed to depends on the concrete situation, namely: case necessities, case-choice, crisis case, conflict case, case-struggle, innovative case, court judgments' case, criminal case, reduce (preventive) crime' case etc.

Higher educational tasks of a case-method are the following: acquisition of skills to use theoretical material for the analysis of practical problems; formation of skills to evaluate the situation; choice and organization of the basic information searching; formation of skills to formulate questions and inquiries; formation of skills to develop multi-variant approaches for realization of the plan of actions; formation of skills to take decisions independently in the conditions of uncertainty; formation of skills and techniques for comprehensive analysis of the situation, prediction of the ways of the situations development; formation of skills of the constructive critics. Case-method has certain advantages as it is not only instructional methods in the professional training but also has a large educative potential from the position of forming and bringing-up of personality's traits of future policemen or lawyers. There are: personal flexibility, industriousness; stimulation of creativity; fit in the ability to be competitive; the readiness to undertake responsibility for the results of his own analysis of the situation and for the performance of duties of the whole group; the confidence in himself, psychological adjustment, including psycho-emotional and mood states' stabilities; the need in his (her) achievements and behavioral competence; the volitional qualities, purposefulness, including the abilities linked to task-specific accomplishments, such as academic achievement and the acquisition of professionally appropriate skills; skills of communicative culture, including communication effectiveness, relationship satisfaction; socially active and vitally competent personality apt at self-development, self-perfection and self-realization in the professional field of activity.

Researches of scientists testify that this method does not need large financial and temporary expenditures and assumes variations of studies. Problem situations can be highlighted during learning a new theme in teaching theoretical material and can be used with the purpose of generalization and systematization of the material. As a part of interactive methodology the case-studies' method is effective in the study of economic, public and social sciences, language and literature, professional disciplines and also professionally-oriented training of future policemen and lawyers in higher education [2].

The case work is intended to: 1) analytical anatomy — analysis of a concrete situation according to a certain scenario which includes independent work; 2) professionally-oriented training environment and development of cognitive

abilities and traits of personality's cadets — «brainstorming» in a small group; 3) theme — public speech with the thematically-oriented presentation and defense of the offered solution; 4) questions and Data' Facts — control questioning of participants with the purpose of knowledge of case facts which are being analyzed.

The case work is divided into two basic stages: an independent home-work (individual work — 30 % all time), interaction work in the classroom (group work — 50 %) and cross-sectional work in the classroom (individual and small group work — 20 % all time). The algorithm of conducting professionally-oriented trainings with the application of case-method by a tutor anticipates, particularly the first stage is preliminary made cases; the second stage is control of knowledge and highlight of the central problem which must be solved; the third stage is a summing up results. A tutor informs about solving a problem in the real life or grounds his (her) own version and necessarily promulgates the best results, estimates the work of every small group and each cadet.

For the effective use of a case-method it is necessary to create special conditions: providing highly complicated cognitive problems which cadets need to solve; creation of logical number of questions by the tutor in relation to a cognitive problem which induce young people to the search of the truth police actions or court judgments; creation the atmosphere of psychological comfort in the classroom which must promote free utterances of cadets' ideas not being afraid of errors; giving cadets special time on the comprehension of solving problems methods; organization of special tutors' training to use this method. A good case must satisfy such requirements, particularly as to: correspond to the set purposes; have the proper level of complication; illustrate a few aspects of life; not to become out of date too quickly; have the national and the professional coloring; be acute for today; illustrate typical situations; to develop analytical thinking; provoke a discussion; have some decisions of solving problems.

Thus, it is necessary to underline that application of a case-method in the professional training of police' cadets or future lawyers-students by a tutor, on the one hand, stimulates the individual activity of cadets and lawyers-students, forms positive motivation to studies or professional training, diminishes «passive» and uncertain in themselves of personality's cadets and lawyers-students, provides high efficiency of professionally-oriented training and development of future specialists as policemen and lawyers, forms certain personality's traits and professional competences, and on the other hand, gives a tutor the opportunity to self-improvement, to think and operate in a different way and act and renew his (her) own creative potential. Probably in the nearest years a situational methodology that presents the method of case-study as a method of modern technologies in professionally-oriented training of police' cadets or future lawyers will become dominant. The problem of implementation of innovative methods and technologies in the higher educational process of the university with special conditions of learning of Ukrainian police' cadets and lawyers-students is revealed the ways of possible integration of different active methods when working with a case method. But already in our time in its development there is a combination of the

accumulated international experience in police or lawyers' practices with national methodical specific features in the professional training.

REFERENCES :

1. Бігун В. С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі. Київ : Видавнича організація «Юстиніан», 2006. 272 с.
2. Данильчук Л. Використання «кейс–методу» в професійній діяльності викладача вищого навчального закладу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 66–71.
3. Нестеренко С. С., Кутліна І. Ю., Іванова К. І. Кейс-метод (case study) як форма інтерактивного навчання. *International Scientific and Practical Conference "WORLD SCIENCE"*. 2017 (July). Vol.3. № 7(23). С. 56 –58. URL: <http://ws-conference.com/> (Дата звернення: 19.11.2019).
4. Fox H. W. Two dozen ways of handling cases: Depending on how you count. *Collegiate News and Views*. Issue XXVI (Spring 3,1973).
5. Pearce J. Robinson Jr. Cases in Strategic Management. Australia, Boston, Illinois, Massachusetts, Sydney : Burr Ridge, 1994. 520 p.

Ю. М. Боднар

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Перед національною системою виховання постають якісно нові завдання, що вимагають практичного перетворення системи освіти. З огляду на це сучасні науковці наголошують на необхідності формування в особистості загальнолюдських моральних якостей. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закон України «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти в Україні головним освітнім пріоритетом проголошують морально-духовний розвиток особистості, оскільки саме від рівня духовно-моральної культури особистості залежатиме її ставлення до людей і до себе. Проблемою становлення моральних цінностей займалися І. Бех, М. Боришевський, Л. Долинська, О. Леонтьєв, С. Максименко, Н. Максимчук, В. Семенов, Н. Панчук та ін. Проблему формування моральних цінностей у дошкільному віці вивчали Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кононко, Г. Костюк, Р. Павелків, С. Рубінштейн та ін. Специфіку морального виховання дошкільників вивчають А. Богуш, Л. Божович, Л. Пивовар та ін.).

Мета дослідження — провести теоретичний аналіз психологічних особливостей становлення моральних цінностей у дітей дошкільного віку.

Дослідники лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України Т. Піроженко, С. Ладивір, К. Карасьова, І. Карабаєва, Л. Соловійова, О. Хартман, О. Пісарєва, Л. Токарева, О. Федорчук матеріалами експериментальних напрацювань стверджують те, що проблема ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку відповідає сучасним тенденціям розвитку психологічної науки з огляду на посилення уваги дослідників до проблем становлення творчої особистості, що здатна проявити та регулювати свою життєву активність на основі сутнісних ціннісних орієнтацій, вектор виміру яких — відповідність духовності та нормам моралі.

Наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій, згідно думки Н. Панчук, забезпечує «гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань. Кожна із цінностей є значущою не тільки в зв'язку з іншими, але і сама по собі, як самоцінність. У випадку, коли особистість віддає перевагу тим чи іншим цілям, вважаючи їх на даний момент більш важливими, не можна говорити, що вона відмовляється від решти. У ролі цінностей можуть виступати предмети навколишньої дійсності, природні та суспільні явища, продукти діяльності й виробництва, матеріальні і духовні блага, соціальні й історичні події, суспільні процеси, фундаментальні поняття, моральні норми, закони, принципи, ідеї тощо. Особистість аналізує їх, критично оцінює, сприймає як позитивні чи негативні для себе, корисні чи ні, як такі, що задовольнятимуть чи не задовольнятимуть конкретні потреби. Якщо в них можуть бути реалізовані ці потреби, вони виступають для людини життєвоназначущими, тобто набувають властивостей цінностей» [4, с. 322].

І. Бех вважає, що особистісні цінності складають внутрішній стрижень особистості, який можна інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Остання забезпечує цілісно-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки особистості та сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуацій [1].

Згідно з думкою Л. Долинської та Н. Максимчук, «зміст ціннісних орієнтацій дає можливість характеризувати змістовну сторону спрямованості особистості, а система ціннісних орієнтацій, визначаючи змістовну сторону спрямованості особистості, виступає основою її ставлення до оточуючого середовища, людей, до себе, становить основу формування світогляду та мотивації» [2, с. 12].

Т. Піроженко зазначає, що в ціннісних орієнтаціях відбивається рівень суб'єктної активності дошкільника, ступень дорослішання та гармонізації всіх психологічних надбань, що має прояв в поведінці, відносинах з іншими людьми, в пізнавальній та предметно-практичних видах діяльності [5].

На думку С. Ладивір, цінності відіграють особливу роль під час становлення особистості в дошкільному віці, є регуляторами поведінки, значимими критеріями й стимулами дій особистості в процесі взаємодії з

навколишнім світом, стимулюючи її до самовизначення та самоствердження. Науковець переконана, що надважливим завданням педагогів дошкільних навчальних закладів є привласнення цінностей кожною особистістю [3].

Ціннісна структура особистості є результатом процесів, з одного боку, засвоєння суспільних цінностей, моральних норм, ролей, а з другого — становлення особистісного «Я», самосвідомості людини. Особистість є динамічною системою і знаходиться в стані безперервної зміни та розвитку. В процесі такого особистісного становлення поступово все більшого значення набувають її внутрішні рушійні сили, які дозволяють людині більш самостійно визначати задачі та напрямок власного розвитку.

У психології розглядають ціннісні орієнтації крізь цілі, перспективи, ідеали : фіксовані у психіці індивіда та соціально спрямовані на цілі й засоби діяльності у певній сфері; зафіксовані у свідомості соціальні установки, що мотивують дії суб'єкта відповідно до значущих цілей та ідеалів, формування яких залежить від ступеня розвитку суспільства та його суспільних відносин, виховання індивіда та його особистісних особливостей.

Поняття «цінність» означає все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. При визначенні цього поняття враховується його соціальна або психологічна природа.

Ціннісну систему людини розуміють як складний регулятор людської життєдіяльності, який у своїй організації та змісті відображає особливості об'єктивної дійсності, що охоплює зовнішній для людини світ, а також саму людину в усіх її об'єктивних характеристиках. Система ціннісних орієнтацій особистості виступає в якості регулятора та механізму такого розвитку, визначаючи форму реалізації намічених цілей та постановку нових значущих цілей. В свою чергу, досягнутий рівень розвитку особистості поступово створює все нові підґрунтя для розвитку та вдосконалення системи її ціннісних орієнтацій.

Отже, ціннісні орієнтації — це відображення в свідомості людини цінностей, що визнаються ним як стратегічні життєві цілі і загальні світоглядні орієнтири.

Система ціннісних орієнтацій не є чимось абсолютно впорядкованим і нерухомим, вона суперечлива і динамічна, відображає як головні, істотні, стрижневі зміни взаємозалежності особистості зі світом, так і зміну поточних, швидкоплинних, певною мірою випадкових життєвих ситуацій.

Цінності, ціннісні орієнтації стихійно не виникають, а є результатом тривалого процесу їх формування впродовж всього життя особистості. Засвоєння дитиною цінностей передбачає набуття нею знань, суспільного досвіду, розуміння суті явищ і факторів об'єктивної дійсності і свого місця в суспільстві та часовому просторі. Оскільки цінності представляють внутрішній світ особистості і є характеристикою сфери свідомості та невід'ємною ознакою зростаючих можливостей дитини у нарощуванні якостей свідомого життя, важливим завданням сучасної психолого-педагогічної науки постає вивчення передумов, чинників, тенденцій і

закономірностей становлення ціннісних орієнтацій в дошкільному віці, виявлення шляхів оптимізації ціннісних пошуків дошкільників.

Теоретичний аналіз щодо морального виховання особистості дошкільників дозволив виявити особливості формування моральних цінностей дітей дошкільного віку. Цей віковий період є сенситивним для морального виховання, оскільки в дошкільників закладається підґрунтя світосприйняття, формується моральна сфера та моральні цінності, усвідомлюється необхідність моральних якостей.

Список використаних джерел :

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. видання. Київ: Либідь. 2003. 280 с.
2. Долинська Л. В., Максимчук Н. П. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч-метод. посібник. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В. 124 с.
3. Ладивір С. Поле ціннісних орієнтацій старших дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2015. №8.
4. Панчук Н. П. Психологічні механізми становлення ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 37. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. С.318 - 328.
5. Піроженко Т. Проблема вивчення ціннісних орієнтацій дошкільників : пошук та результати дослідження. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія*. 2015. Вип. 37. С. 133.

Л. В. Дзюбка, В. В. Бучма

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГОТОВНОСТІ ДО ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

Актуальність дослідження зумовлена впровадженням інноваційних технологій в освітній процес, спрямованих на його вдосконалення. Створення інноваційного простору є важливим аспектом реформування системи освіти в Україні. Інновації в освітніх закладах різного типу передбачають, насамперед, зміни у побудові освітнього процесу. Це стосується як змін у формах та методах навчання так і у взаємодії в системі «вчитель-учень», «викладач-студент». Інновації в сфері освіти характеризуються низкою особливостей, а саме груповими формами організації навчального процесу; дослідницькими методами навчання; пошуком ефективних способів отримання та засвоєння інформації;

суб'єктивним характером взаємовідносин між учасниками освітнього процесу та діалогічним стилем взаємодії [3]. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес науковців до проблеми взаємодії учасників освітнього процесу. Пріоритетним завданням сучасної реформи освіти є створення умов для розвитку дітей відповідно до їх віку, здібностей і реальних інтересів. Саме в контексті взаємодії вчителя з учнями відбувається розвиток особистості дитини. На це необхідно звернути увагу студентів – майбутніх вчителів. Адже від розуміння сутності педагогічної взаємодії, від того, чи є взаємодія безпосередньо між студентом і викладачем, від оволодіння необхідними компетентностями під час вузівської підготовки залежить їх спроможність будувати педагогічну взаємодію з учнями у школі.

Важливим аспектом педагогічної взаємодії є спілкування, яке відбувається у різних формах, вибір яких залежить від особистості вчителя і усвідомлення ним своєї ролі в цьому процесі. Взаємодія в системі «вчитель-учень», що здійснюється через співробітництво і передбачає взаєморозуміння та взаємоповагу партнерів по спілкуванню, знайшла відображення в одному з ключових компонентів Нової української школи (НУШ) – у педагогіці партнерства, яка ґрунтується на принципах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу (вчителі, учнів, батьків). Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує розгляд ще одного положення концепції НУШ, а саме, забезпечення безпечного простору існування дитини, без якого неможливий розвиток її особистості. У зв'язку з цим особливої значущості набуває задоволення вчителем потреби дитини у безпеці, бо саме відчуття безпеки зберігає сили і надає їй ресурс для розвитку, самоактуалізації, самореалізації. Це можливо за умови безпечної взаємодії в системі «вчитель-учень» [1]. Отже, сучасна реформа освіти висуває нові вимоги до здійснення вчителями їх педагогічної діяльності із залученням інноваційних технологій, що необхідно враховувати профільним ЗВО.

Метою нашого дослідження є вивчення питань щодо формування у майбутніх вчителів підготовленості до діалогічного спілкування з учнями в процесі виконання спільної роботи. Теоретико-методологічна основа дослідження ґрунтується на діалогічному підході до вивчення психічної діяльності особистості.

Важливим етапом розвитку і становлення особистості майбутнього вчителя є самореалізація в професійній освіті, що відбувається за умов взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Студент є суб'єктом освітнього процесу з яким викладач має співпрацювати, враховувати його точку зору, що сприятиме створенню спільного освітнього простору. В подальшому цінність суб'єкт-суб'єктних відносин для вчителя полягатиме в його готовності сприймати учня як співрозмовника, розуміти його. Становленню діалогічного спілкування як форми взаємодії сприятиме формування у майбутніх вчителів професійно-педагогічної (вміння використовувати інновації, креативність мислення, здатність використовувати психологічні засоби навчання при побудові освітнього процесу; тактовність) та мовно-комунікативної (культура мовлення, грамотність побудови фраз,

простота і зрозумілість викладу, виразність усного мовлення) компетентностей. Значно сприятиме взаємодії в системі «вчитель-учень» формування у студентів культури діалогічного спілкування. Суттєвою ознакою високого рівня культури діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу є сформованість комунікативної здатності як спроможності до побудови суб'єкт-суб'єктних відносин, що складається з мотиваційного, вольового та поведінкового компонентів. Вважаємо, що у становленні діалогічного спілкування певну роль відіграють також особистісні цінності, притаманні майбутньому вчителю. До них відносять цінності-цілі (соціальна значущість педагогічної діяльності, творчість, можливість саморозвитку), цінності-засоби (чуйність, терпимість, життєрадісність, готовність відстоювати свою думку), цінності-якості (творчість, активність, гуманізм, повага до інших суб'єктів освітнього процесу, партнерство), цінності-відносини (толерантність, справедливість, гуманізм, емпатія) [2, с. 14].

Результатами теоретичного аналізу проблеми готовності майбутніх вчителів до діалогічної форми спілкування є визначення психологічних детермінант, що зумовлюють діалогічність взаємодії «вчитель-учень». Вважаємо, що формування у майбутніх вчителів в процесі фахової підготовки комунікативної здатності, а також професійно-педагогічної та мовно-комунікативної компетентностей забезпечить діалогічність педагогічного спілкування, що відповідатиме гуманістичній парадигмі освіти визначальною рисою якої є рівноправність взаємодії всіх учасників освітнього процесу, особистий контакт на основі співпереживання та взаєморозуміння.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у дослідженні спрямованості особистості у спілкуванні майбутніх вчителів, емпатії, рівня комунікабельності, стилю взаємодії, ціннісних орієнтацій як факторів становлення діалогічного спілкування.

Список використаних джерел :

1. Дзюбка Л. В., Бучма В. В. Психологічна безпека взаємодії в системі «вчитель-учень» в умовах Нової української школи. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: матеріали II всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 21 березня 2019 р.). Міжнародна видавничка платформа "FundamentalAndAppliedResearchesInPracticeOfLeadingScientificSchools" С.55-64. URL: <https://fdotadotr.wordpress.com/психологічні-виміри/https://fdotadotr.files.wordpress.com/2019/06/d09cd0b0d182d0b5d180d196d0b0d0bbd0b8-wp.pdf>
2. Ефимов В. О. Поняття «общечеловеческие ценности». *Здоровый смысл*. 2008. №4 (49). С.12-16.
3. Новолокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків: «Основа», 2012. 176 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ З БАТЬКАМИ

У сучасному світі є досить багато проблем, які пов'язані з відносинами батьків і дітей. Так склалося, що цю тему досліджували багато різних вчених [4, с. 95].

Одним з перших психологів, який виділяв центральне місце впливу батьків на психічний розвиток дитини був З. Фройд. Саме він у класичному психоаналізі довів, що особливе значення для складання структури особистості має характер відносин із батьками в три-шестирічному віці, коли формується супер-его [3, с. 45]. Таким чином, слід вказати на те, що батьки закладають основу для подальшого розвитку дитини.

Необхідно зазначити, що сімейні взаємовідносини є джерелом розвитку особистості та значною мірою впливають на психоемоційний стан дітей та підлітків. Особливо, велику роль у становленні особистості дитини відіграють шлюбно-сімейні стосунки батьків, які є одним з головних чинників, що закладають у дитини певні цінності та норми [5, с. 77].

Дослідивши сім'ю, у якій є дитина підліткового віку (дівчина 16 років), було виявлено ряд психологічних чинників, які впливають на спілкування підлітків з батьками. Одним з головних чинників виявилися шлюбно-сімейні стосунки батьків дитини. Було виявлено, що незадоволеність один одним у шлюбі негативно впливає на становлення особистості дитини.

В першу чергу, це проявляється у міжособистісному спілкуванні батьків. Через те, що подружжя негативно ставиться один до одного, дитина бачить негативну модель стосунків, що проявляється у постійних докорах та конфліктах між батьками. Таким чином, у підлітка може сформуватися подібний стиль спілкування до інших людей. Але, це не основний чинник, який впливає на формування спілкування підлітків з батьками.

Велику роль у спілкуванні підлітків і батьків відіграє також соціальний статус кожного з батьків. Дослідивши дану родину, було виявлено, що велике значення має те, хто саме з батьків є головним у забезпеченні сім'ї, тобто, хто займає роль сімейного лідера. За даними цієї сім'ї було визначено, що мати займає керівну посаду, що викликає більше поваги до себе зі сторони дитини, маючи більший вплив на підлітка. Нищий соціальний статус у батька дитини показав, що він має менший вплив на підлітка. Виходячи з цього, можна визначити, що той, хто з батьків має вищий соціальний статус, той має більший вплив і на дитину.

Значний вплив на спілкування підлітків з батьками має розподіл сімейних ролей у родині. Як правило таких ролей є декілька : відповідальний за матеріальне забезпечення, відповідальний за підтримку сімейних зв'язків, організатор розваг, тощо [1, с.43].

Неправильний розподіл цих ролей може спричинити конфлікти у подружньому житті, які згодом будуть впливати на виховання дитини, що показала досліджувана сім'я, в якій роль відповідального за матеріальне забезпечення виконує жінка, а не чоловік, таким чином, формуючи у підлітка певне зневажливе ставлення до одного з батьків (в даному випадку до батька).

Чинником, який впливає на спілкування підлітків з батьками є спілкування батьків дитини з іншими членами родини. Адже, дитина здебільшого проєктує ту модель спілкування, яку бачить у своїй родині. Саме сімейне коло спілкування виступає головним чинником у формуванні особистості дитини.

Отже, виходячи з нашого дослідження, можна зазначити, що існує декілька головних як і психологічних, так і соціальних чинників, які істотно впливають на спілкування підлітків з батьками. Такими чинниками є: соціальний статус батьків, особливості шлюбно-сімейних стосунків, конфлікти між членами сім'ї та розподіл сімейних ролей.

Список використаних джерел :

1. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Просвещение, 1980. С. 106-112
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї. Київ : Просвіта, 1996. С. 95
3. Ваплон А. О. Психическое развитие ребенка. Москва : Просвещение, 1967. С.122
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1973.С. 424
5. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Киев : Просвита, 1996. С. 287

Г. П. Ватаманюк

РОЛЬ ІЛЮСТРАЦІЇ У СПРИЙМАННІ ДОШКІЛЬНИКОМ ТВОРІВ ДИТЯЧОЇ ЛІТЕРАТУРИ

В ознайомленні дітей з художнім твором особливу роль відіграє книжкова ілюстрація – важливий елемент дитячої книги, який у багатьох випадках визначає її художню цінність, характер емоційного впливу, можливості використання в освітньому процесі. Дослідженню особливостей ілюстрування української дитячої книжки присвячено праці Н. О. Кіт [1], І. О. Ковальчук [2], І. Р. Козак [3], І. М. Копистинської [4], О. Литвиненко [5] та ін. Через обмеженість життєвого досвіду й особливості пізнавальних процесів дитини дошкільного віку важко уявити те, про що пише письменник. Щоб правильно сприйняти зміст дитячої книжки, його потрібно унаочнити. Задовольнити цю потребу покликана ілюстрація – наочне або графічне зображення, що супроводжує, доповнює і відтворює зміст тексту, допомагає

сприймати літературний образ, наочно відображає зміст літературного твору. У закладі дошкільної освіти використовують різноманітний ілюстративний матеріал: книжкові ілюстрації, серії репродукцій художніх картин, листівки, фотографії, альбоми, журнальні ілюстрації, плакати, малюнки, за допомогою яких дитина пізнає світ і взаємозв'язки в ньому. З ілюстрації розпочинається процес вибору дитиною книги для читання. Розглядаючи ілюстрації, малюнок і подумки діє разом із героями твору, переживає за них, живиться позитивними уявленнями про людські вчинки, засвоюючи основні моральні цінності, естетичні ідеали, поглиблюється сприйняття літературного твору, розвивається зорова пам'ять. Ілюстрація сприяє розумінню дитиною літературного тексту, формує уявлення про тему, ідею, персонаж, дає оцінку подіям і героям літературного дійства. Після сприймання ілюстрацій покращується розуміння основних змістових моментів, збільшується кількість відтворюваних дітьми уривків; зростає зв'язність переказу змісту твору, полегшується процес запам'ятовування та підвищується його ефективність. Розкриваючи зміст твору, ілюстрація показує зміни, які відбуваються у зв'язку з розгортанням сюжету, доповнює текст деталями, про які не сказав письменник.

Принципи оформлення й ілюстрування дитячих книг (високохудожність і реалістичність, зв'язок зі змістом літературного твору; доступність зображеного для розуміння; чітке зображення контурних ліній; різноманітність колориту тощо) зумовлені віковими особливостями дитячого сприймання, яке має емоційно-насичений характер.

Повнота сприймання ілюстрації залежить від доступності змісту зображеного, художньої форми передачі змісту та педагогічного керівництва, необхідною умовою якого є систематична цілеспрямована робота над формуванням умінь сприймати її сюжет, розуміти зображувану ситуацію, розвиток граматично правильного мовлення. Учені констатують, що ілюстрацію дитина сприймає поступово, спочатку ті частини, що найбільше привертають увагу дитини та кольором, формою чи розміром. Розглядаючи зображені на картинці предмети, діти не відразу усвідомлюють їх призначення та взаємозв'язок. Працюючи з дітьми вихователь має враховувати і те, що у сприйманні ілюстрації бере участь тільки зоровий аналізатор, а тому дитина не може комплексно відчутти поданий у ній об'єкт через інші аналізатори, крім того дошкільники ще не спроможні керувати процесом сприймання, тобто організувати свою увагу, вибірково спрямовувати її на істотні та основні елементи об'єкта сприймання. Тому дорослий сприяє розумінню ілюстрацій дитиною, спонукаючи її встановити зв'язок зображеного предмета з описом у тексті та уявленнями дитини, що допоможе їй впізнати в зображуваному знайому річ.

Правильний добір ілюстрацій, поступове ускладнення завдань, методів і прийомів роботи з ними роблять процес навчання дітей доступним, цікавим, ефективним. Навчаючи дітей сприймати ілюстрації (підводити до їх розуміння), використовують такі методичні *прийоми*, як розглядування ілюстрації; порівняння ілюстрацій; придумування назв до ілюстрацій; показ

серій ілюстрацій; пригадування і розповідання епізодів твору за ілюстраціями; знаходження ілюстрації до відповідного уривку тексту твору; складання розповідей за ілюстраціями; дидактичні ігри з ілюстраціями; проведення ігрових літературних вікторин тощо.

В залежності від віку дітей вихователь змінює прийоми розглядування художніх ілюстрацій. У першій і другій молодшій групі вчать дітей уважно розглядати ілюстрації, впізнавати на них персонажі, речі, предмети (Впізнай, хто це? Покажи, де, хто чи що?); у середній групі вчать розуміти сюжет, співвідносити окремі фрази з картинками, описувати їх за запитаннями вихователя (Знайди картинку до таких слів. Які слова підходять до цієї картинки?). У старшій групі діти мають за допомогою ілюстрацій відтворити в пам'яті й описати події, що вони їх віддзеркалюють, пояснити кольорову гаму зображених предметів, жести героїв, розміщення фігур (Яким кольором зображено одяг Змії і матінки Телесика? Про що говорить вираз обличчя Зміючки Оленки).

Отже, психологічно обґрунтована робота над ілюстраціями є важливою умовою осмисленого й цілісного сприймання дошкільником змісту творів художньої літератури для дітей.

Список використаних джерел :

1. Кіт Н. О. Особливості конструктивно-композиційного вирішення журналів для дошкільнят. *Наук. зап. Ін-ту журналістики*. 2003. Т. 10. С. 84–86.
2. Ковальчук І. О. Особливості виконання дитячої літератури. *Наук. зап. Ін-ту журналістики*. 2010. Т. 41. С. 208–211.
3. Козак І. Р. Особливості графічної мови ілюстративного матеріалу букваря. *Педагогіка і психологія*. 2001. № 3–4. С. 8–16.
4. Копистинська І. М. Книжкові розкладки сьогодні: тематичний аспект. *Вісн. КНУ ім. Тараса Шевченка*. 2003. № 11. С. 18–21.
5. Литвиненко О. Якісні параметри національного книговидання дитячої художньої літератури. *Вісн. Кн. палати*. 2010. № 8 (169). С. 7–11.

А. В. Вержук

СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ ВЗАЄМИН З ОДНОГРУПНИКАМИ

Проблемі міжособистісних взаємин у студентських групах присвячено значну кількість науково-психологічних праць (І. Бумах, Т. Дуткевич, С. Духновський, В. Коваль, О. Колюх, І. Юрченко та ін.). Відзначається, що особливий вплив на формування особистості студента чинить його близьке оточення, тобто студентський колектив, з яким він контактує протягом усього свого навчання. За час навчання студентський колектив не можна

увити без різноманітності міжособистісних відносин, супроводжуючих як вирішення групових завдань, так і інші форми активності. При цьому міжособистісні відносини, які складаються в групі, відображаються її членами у формі різних оцінок і пережитих ними емоційних станів.

Однак аналіз науково-психолого-педагогічних досліджень дав змогу констатувати, що проблема становлення особистості студента у процесі його взаємин з одногрупниками на сьогодні вивчена ще недостатньо і потребує подальшого вирішення.

Студентство – це особлива соціальна група, що формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи у суспільному виробництві, науці і культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям [3, с. 92].

Особистість студента досліджується з трьох позицій [5, с. 5] :

1) з соціальної, в якій втілюються суспільні відносини, якості, породжувані належністю студента до певної соціальної групи. Дана сторона проявляється в особистості студента завдяки включеності його в студентську групу, виконанню ним функцій учня у вузі;

2) з психологічної, яка є єдністю психічних процесів, станів і властивостей особистості;

3) з біологічної, яка включає успадковані і вроджені якості (тип вищої нервової діяльності, біохімічні властивості організму, статура, зовнішність і ін.).

У юнацький період, до якого належить більшість студентів, настає психологічна та фізична зрілість, інтенсивно формується особистість та стиль поведінки. Більшість студентів ставлять перед собою глобальні життєві цілі. У зв'язку з цим на перше місце виходить проблема самоосвіти і самовиховання. Тому при організації будь-якої діяльності студента необхідно враховувати його психологію, яка змінюється впродовж професіоналізації у закладах вищої освіти. Основними складовими формування особистості студента є :

– самосвідомість, як цілісне уявлення про себе, емоційне ставлення до власного «Я», самооцінка своєї зовнішності, поведінки, розумових, вольових, моральних якостей, усвідомлення своїх позитивних і негативних рис, на основі чого виникають мотиви вдосконалення особистості й самовиховання;

– світогляд як система поглядів, знань, переконань, власної життєвої філософії, що спирається на засвоєну раніше систему знань і здатність до абстрактно-теоретичного мислення;

– індивідуальність, що знаходить прояв у створенні власних теорій сенсу життя, кохання, щастя тощо [1, с. 66].

Теоретичний аналіз вивчення проблеми дає змогу констатувати, що міжособистісні взаємини між студентами формуються на основі спільних

інтересів, уподобань, смаків і переконань; потреби у професійному спілкуванні; реалізації потреби товаришувати, бути доброзичливим, привітним у спілкуванні; зацікавленості результатами спільної праці. Спільна підготовка до навчальних занять і виконання завдань передбачає взаємодію у процесі встановлення контактів, обміну інформацією. Водночас, навчання відбувається зіткнення інтересів, думок, поглядів, інколи виникають суперечки, що ускладнюють міжособистісні взаємини у студентській групі.

Характер розвитку міжособистісних відносин в студентській групі може бути багатостороннім і суперечливим. У них виявляється безліч різноманітних ситуацій, що відбиваються на поведінці, діях, вчинках, самопочутті та настрої не тільки того чи іншого студента групи, але і групи загалом, на її згуртованості і результатах діяльності [5, с. 113-117].

Згідно з теорією персоналізації (за А. Петровським), входження особистості студента в академічну групу проходить три основні стадії, а саме: адаптацію, індивідуалізацію, інтеграцію.

Адаптація студента як члена нової групи. Перш ніж реалізувати свою потребу проявити себе як особистість, він повинен засвоїти діючі в групі норми і освоїти прийоми і засоби діяльності, якими володіють всі інші її члени. Через це у нього виникає об'єктивна необхідність «бути таким, як усі», що досягається за рахунок втрати тих чи інших індивідуальних рис.

Індивідуалізація полягає в загостренні суперечності між досягнутим результатом адаптації (тим, що студент став «таким, як усі») і потребою студента в максимальному прояві себе як неповторної особистості, яка має індивідуальність, яка при цьому не задовольняється. Студент починає шукати способи і засоби для вираження своєї індивідуальності та демонстрації її в групі.

Інтеграція особистості в групі : студент зберігає тільки ті індивідуальні риси, які відповідають необхідності і потребам групового розвитку, а також власній потребі здійснити значний внесок у життя групи. Група при цьому певною мірою змінює свої групові норми, вбираючи ті риси студента, які визнаються групою як значущі для її розвитку. Так відбуваються взаємні перетворення особистості та групи.

Отже, міжособистісні взаємини студента безпосередньо впливають на розвиток його особистості. Від особливостей встановлення системи міжособистісних взаємин студентів залежить їх повноцінна соціалізація.

Проаналізувавши теоретичні матеріали дослідження ми дійшли висновку, що міжособистісні стосунки студентів мають позитивну тенденцію, характеризуються в більшій мірі товаришкістю, згуртованістю, співпрацею, дружельністю. Існує незначна частина студентів, які мають схильність до агресивності в стосунках, спрямовані на власне «Я» у взаєминах, не налаштовані на співпрацю. Для роботи з ними доцільно розглянути напрямки, форми та методи роботи психолога з оптимізації міжособистісних взаємостосунків студентської молоді.

Список використаних джерел :

1. Васянович Г. П. Педагогічна етика: навч. посібник. Львів : Норма, 2005.
2. Власенко А. Б. Деструктивні психічні стани особистості студента як проблема сучасної психологічної науки. Київ: Наука, 2005.
3. Євтух М. Б. Культура взаємин. Самопізнання : підручник. Горлівка : Видавництво ГДПІМ, 2008.
4. Кручек В. А. Психолого-педагогічні основи міжособистісного спілкування : навчальний посібник. Київ : ДАКККіМ, 2010.
5. Міжособистісна взаємодія. Особливості взаємодії. URL: http://pidruchniki.ws/1534122039128/psihologiya/mizhosobistisna_vzayemodiya.

Г. Б. Вонсович

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ФЕНОМЕНУ ПОЛІТИЧНОЇ ПРОПАГАНДИ

В умовах сучасної світової цивілізаційної кризи та гібридних війн зростає актуальність дослідження відомого поняття «пропаганда». Західні науковці багато уваги приділяють проблемі політичної пропаганди, у зв'язку з посиленням її позицій у сучасному світі. Вже визнано, що поняття «гуманітарна політика», «гуманітарна безпека» тотожні пропаганді. Відновлення поняття «пропаганда» у позитивному значенні стало особливо необхідним після подій 11 вересня 2001 року у США. Зараз політичну пропаганду концептуально досліджують Х. Крес, М. Кукас, Н. Лайтесс; комунікаційні аспекти цього явища розглядає Ф. Тейлор; психологічні – Е. Аронсон, Г. Джовет, В. О'Донел, А. Пратканіс, Т. Треверс-Хілі; управлінські – Р. Агарвала-Роджерс, Е. Роджерс; К. Джонсон-Керті, Г. Копленд розкривають потенціал впливу та переконування за допомогою пропаганди; зв'язок пропаганди з піаром та рекламою висвітлюють С. Блек, Ф. Ламлей. Серед українських дослідників, які комплексно займаються дослідженням політичної пропаганди, варто згадати В. П. Горбатенко, М. А. Кравчука, Л. Є. Леонтьєву, Г. Г. Почепцова.

Мета дослідження : розгляд різних підходів до аналізу політичної пропаганди та виявленню головних сучасних тенденцій розвитку цього явища. Актуалізація проблеми необхідності подальших досліджень політичної пропаганди й оцінюються перспективи її застосування у майбутньому.

Глибина і об'єктивність аналізу політичної пропаганди залежить від обраних методичних підходів, серед яких виокремлюємо нормативний, інституційний, бігевористський, структурно-функціональний, теорію раціонального вибору і дискурсійний, вибір яких залежить від предмету, мети і поставлених дослідницьких завдань. Політична пропаганда ставить собі за мету поширення й утвердження політичних ідей. Закріплені в

свідомості політичні норми й цінності впливають на політичну поведінку, тому одним із підходів є бігевіористський, основний розквіт якого припадає на 1950-60-ті роки ХХ століття. За цього підходу основну увагу приділено не політичним інститутам, а механізмам здійснення влади. Предметом аналізу є політична поведінка на індивідуальному й соціальному рівнях (в групах, соціальних інститутах). Основними методологічними принципами бігевіористського підходу є вивчення поведінки людей шляхом спостереження, емпірична перевірка висновків. Підхід мав ряд недоліків, особливо щодо відсутності системного погляду на політичні процеси, а також ігнорування історико-культурного контексту. Однією зі спроб перебороти недоліки бігевіоризму став розвиток структурно-функціонального підходу, що виник у 60-х роках ХХ століття. Прихильники структурно-функціонального аналізу уявляли суспільство як систему, що включає в себе стійкі елементи, а також усталені способи взаємозв'язків між цими елементами. Власне елементи, а також зв'язки між ними створюють структуру системи. Кожний із елементів виконує певну функцію, яка є важливою для підтримки системи в цілому. Такий підхід дав можливість розглянути політичну пропаганду як явище у політиці, що виступає структурним елементом системи і виконує особливе функціональне значення для збереження існуючого політичного режиму. Заслуговує на увагу також й дискусійний підхід. Якщо застосувати цей підхід до аналізу соціальних і політичних явищ, то дискурс буде визначати не міжперсональний діалог як мовну подію, а «соціальний діалог, який проходить шляхом і через суспільні інститути між індивідами, групами, а також між самими соціальними інститутами, що беруть участь в цьому діалозі» [1, с. 20]. У прикладному значенні дискурс означає письмовий, усний чи образний вияв якогось об'єкта чи комунікації, тобто всебічний аналіз промов, текстів, інтерв'ю, бесіди, дебатів тощо.

Отже, питання політичної пропаганди залишається в полі постійної уваги наукової спільноти, оскільки сьогодні ця комунікативна технологія діє не прямо, а розчиняється у великій масі інформаційних потоків, які роблять людину орієнтованою у подіях, але такою, що не розуміє самої сутності проблеми. Багатоаспектність висвітлення пропаганди різними дослідниками свідчить про те, що пропаганда протягом ХХІ століття, а особливо зараз набуває універсальної ролі у політичному процесі. Дослідники, які працювали в різних системах, починають по-новому розглядати явище пропаганди, оскільки воно має бути сформульоване як суто наукове поняття. Тому має формуватися нова теорія пропаганди, яка буде відповідати запитам сучасного суспільства. Науковці намагаються визначати дефініції пропаганди, які включають ряд аспектів, тобто комплексно висвітлюють суть цього явища, оскільки його позиції лише посилюються в постіндустріальному суспільстві із-за надзвичайно великих потоків інформації.

Список використаних джерел :

1. Dijk T. Van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. P.20

ГЕНЕЗА НАУКОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ УПРАВЛІННЯ У ТЕОРІЯХ Ф. ТЕЙЛОРА ТА А. ФАЙОЛЯ

Процеси індустріалізації стимулювали активні пошуки в галузі наукової організації праці і управління виробництвом. Особливо це відбувалося на початку ХХ століття. Найбільш ґрунтовні дослідження принципів соціальних змін стали підґрунтям «наукового менеджменту» і PR (паблік рилейшнз). Даній тематиці представленні праці: Ф. Тейлора [4], А. Файоля П. Друкера Л. Фон Берталанфі, А. Большакова [1], Р. Дафта [2], О. Гастєва [3].

Мета дослідження полягає в аналізі теорій менеджменту освіти управління, зокрема праць американських і французьких дослідників Федеріка Уїнслоу Тейлора і Анрі ле Марі Файоля, як складової технології соціального управління.

Наш підхід базується на з'ясуванні розвитку виробничого менеджменту як напрямку наукових досліджень.

Власне, американський науковець та інженер Ф. У. Тейлор займався вивченням і впровадженням раціональної організації виробництва і трудової діяльності на промислових підприємствах. Саме йому вдалося поєднати теоретичний та емпіричний підходи до вивчення соціальної організації і це поєднання згодом одержало його ім'я. Варто зазначити, що «тейлоризм», як система наукової організації виробництва (праці), стала основою нової самостійної наукової дисципліни – наукової організації праці (НОП), яка розвивалася на межі теорії і практики. Її основні принципи Ф. Тейлор виклав у ряді робіт : «Принципи наукового менеджменту», «Менеджмент» [4] та ін.

Причому основна заслуга Ф. У. Тейлора полягає в тому, що він наповнив поняття наукового менеджменту його дійсним змістом, який відповідає ідеї раціональної організації, що збігається з загальною природою капіталістичного виробництва. Мова йде про те, що «тейлоризм» ґрунтується на «примусовому співробітництві» робітника і підприємця, який монополізує функцію раціональної (розумової) організації, тоді як робітник уподібнюється «машині», «гвинтику» в системі організації праці.

Разом з тим, тейлоризм як організація праці є утіленням механістичного технологічного підходу до організаційної діяльності. Він полягає в єдності правил і законів, виданих адміністрацією, формул і схем організації трудової діяльності, розроблених на основі наукового спостереження, експериментів, хронометражу і матеріальної зацікавленості робітників більш високими заробітками.

Причому у тейлоризмі знайшов своє вираження загальний дух протестантської етики, який є підґрунтям всього бізнесу : гроші повинні бути зароблені працею. Саме через цей підхід до організації праці тейлоризм часто

справедливо називають «машинною системою», «машиною вижимання поту» і т.ін.

У свою чергу, значний внесок у теоретичну і практичну розробку питань організації і управління також зробив французький дослідник А.Файоль. Ним були закладені основи і принципи організації адміністративної діяльності. Зазначимо, що розробки А. Файоля ввійшли в науку під назвою «адміністративна школа» і були присвячені аналізу принципів і технологій управління.

Разом з тим, менеджмент як технологічний процес управління А.Файоль розглядає як єдиний процес або систему взаємозалежних управлінських дій-функцій. На думку дослідника, предметом наукового менеджменту є власне управлінська діяльність, яка, у свою чергу, являє собою особливий, специфічний вид людської діяльності.

Серед найважливіших якостей, дослідник сформулював п'ять елементів (або «адміністративних функцій»), сукупність яких утворює адміністративну діяльність: передбачення; планування; організація; координація; контроль. Управління, на його думку, є основною функцією суб'єктів організації на всіх рівнях, причому рівень відповідальності тим вищий, чим вище місце в організаційній ієрархії.

Отже, технологія організації і управління, за А. Файодем, полягає в тому, щоб визначити і створити структуру підприємства і виробництва, розподілити функції кожного учасника виробничого процесу. Подібну організацію він називає «соціальним організмом», керувати яким — означає вести його до кінцевої мети, використовуючи максимальні можливості з усіх наявних ресурсів.

Наприклад, розглядаючи управління як одну з функцій соціального організму, А. Файоль виділяє шість його форм: «технічної, або технологічної, діяльності»; «комерційної діяльності» — закупівля, продаж, обмін; «фінансової діяльності» — пошук капіталу й ефективного його використання; «захисної діяльності» — захист власності й особистості; «бухгалтерської діяльності» — інвентаризація, складання балансових відомостей, складання статистики, підрахунок витрат і «адміністрування». Таким чином, адміністрування, адміністративна діяльність, на думку французького дослідника, є особливим видом управління.

Зазначимо, що такі наукові підходи, є методологічною основою сучасного наукового аналізу соціальних спільнот, процесів і соціальних технологій. Вони полягають у трактуванні соціальної організації як комплексної системи, що складається з різних підсистем, комплекс яких утворює «організаційну систему».

Проте, у 60-80-ті рр. ХХ ст. в результаті здійснення управлінської революції на Заході виникає нове розуміння соціальної інженерії і управління, яке одержало назву соціального менеджменту. Власне, сутність соціального менеджменту полягає в технологізації процесів управління соціальними процесами, оскільки «...соціальний менеджмент, спираючись на

загальні принципи технологізації соціального простору, методи різних наук, переслідує більш прагматичні цілі — одержати найбільший соціальний ефект на даному відрізку соціального простору за найменших управлінських витрат» [5, с. 69].

Таким чином, підсумовуючи результати дослідження ми дійшли наступних висновків. По-перше, сутність соціального менеджменту стає зрозумілою в об'єднанні дослідницького і практичного аспектів. По-друге, дослідницький аспект соціального менеджменту полягає у вивченні системи соціальних відносин, соціальних процесів, соціальної сфери, соціальних ресурсів і управлінських та організаційних відносин, що формуються в них, їх принципів та закономірностей. По-третє, практичний аспект полягає в реалізації принципу цілепокладання в управлінні, розвитком соціальних систем і розробці соціальних технологій.

Список використаних джерел :

- 1.Большаков А. С. Менеджмент : учебн. пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 160 с.
- 2.Дафт Р. Л. Менеджмент. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 832 с.
- 3.Гастев А. К. Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда. Изд. 2-е. Москва : Экономика, 1972. 478 с.
- 4.Тейлор Ф. У. Менеджмент / пер. с англ. А. И. Зак. Москва: Изд-во стандартов, 1992. 137 с.
- 5.Социальный менеджмент: учебн. по спец. «Гос. и муниципальное управление» / В.С. Афанасьев, М.В. Баглай, А.А. Беляев и др.; Академия труда и социальных отношений, Государственная академия управления им. Серго Орджоникидзе. Москва : Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1999. 384 с.

В. М. Гладкова

ПРОДУКТИВНА «Я-КОНЦЕПЦІЯ» ЯК АКМЕОЛОГІЧНА УМОВА ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МЕНЕДЖЕРА ОСВІТИ

Специфіка управлінської діяльності менеджера освіти полягає в тому, що вона за своєю сутністю є мета-діяльністю, тому що спрямована на організацію діяльності інших людей. На основі ретельного аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що в сучасних умовах розвитку науки і практики у галузі освіти та управління нею з особливою гостротою постає проблема підвищення ефективності такої професійної діяльності для будь-якого менеджера освіти. Акмеологічний аналіз управлінської діяльності менеджерів закладів освіти сприяє побудові прогнозів та вибору способів розвитку особистості менеджера освіти та його професіоналізму [1].

Менеджер в системі освіти протягом свого свідомого життя повинен прагнути самореалізуватися через самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію, самоорганізацію і самореорганізацію. Він невпинно прагне до максимальної самореалізації в особистісному і професійному розвитку. Будучи синергетичним суб'єктом сам творить себе як нову неповторну особистість.

Наукові матеріали щодо специфіки управлінської діяльності менеджера освіти, а також методологічні принципи та підходи акмеологічного дослідження зазначеної діяльності склали підставу для формулювання акмеологічної концепції самовдосконалення менеджера освіти. В рамках цієї концепції необхідним є розробка продуктивної «Я-концепції» як акмеологічної умови такого самовдосконалення.

Мета дослідження. Розкрити сутність продуктивної «Я-концепції» як акмеологічної умови професійного самовдосконалення менеджера освіти.

«Я-концепція» є стрижневим утворенням особистості характеризує як систему самосприйняття, так і потенційні дії, вчинки, створення оточуючого середовища та власного «Я». «Я-концепція» вивчалась російськими та українськими вченими (Б. Ананьєв, К. Абульханова-Славська, Р. Ассаджіолі, О. Бодальов, А. Деркач та ін.), науковцями в галузі зарубіжної соціальної психології (Р. Бернс, У. Джемс, А. Маслоу, К. Роджерс, З. Фройд, Е. Еріксон та ін.). В рамках професійного становлення особистості питання «Я-концепції» вивчали І. Вачков, А. Деркач, Є. Климов, А. Маркова та ін.

«Я-концепція» (self-concept) – це інтегральне утворення психіки. Складна, багатоконпонентна, динамічна та переживана система вираження ставлень людини до себе і зовнішнього світу, природу якої складає оцінна діяльність свідомості. Постає санкціонованим механізмом щодо себе та зовнішнього світу. Формування професійної «Я-концепції» (А. Деркач) включає в себе основне протиріччя – між «Я-професійним реальним» – уявлення індивіда про те, яким він є професіоналом насправді, та «Я-професійним ідеальним» – установки, пов'язані з уявленням індивіда про те, яким би професіоналом він бажає стати [3, с. 309-325]. «Я-професійне ідеальне» формується під впливом вимог суспільства до професії, самооцінки, самоповаги, рівня професійних домагань, мотивації самовдосконалювання, самоосвіти, самоконтролю на фоні досвіду професійної практики. Ці механізми орієнтують професіонала на створення свого образу «Я-професійного фантастичного».

«Я-концепція» – це інтегративна основа особистості керівника, що забезпечує її цілісність, функціональність та адекватність у мінливих умовах життєдіяльності. Функціональними компонентами структури управлінської діяльності, в яких так чи інакше проявляється та реалізується «Я-концепція» керівника (менеджера освіти) є такі: гностичний; проєктувальний; конструктивний (інформаційний); комунікативний; організаторський; рефлексивний; соціально-перцептивний.

Якщо розмірковувати над проблемою продуктивного становлення «Я-концепції» менеджерів освіти в управлінській діяльності, то можна висловити припущення, що таке становлення залежить від оптимального розвитку системи потреб у самопізнанні, самовихованні, саморозвиткові, самовдосконаленні, самокорегуванні тощо. Виділимо стадії самовдосконалювання: 1) неусвідомлювана потреба у самовдосконаленні (наявність внутрішньої конфліктної ситуації, котра на цей момент ще не усвідомлена); 2) усвідомлення наявності внутрішньої конфліктної ситуації; 3) переростання потреби у мотивацію; 4) цілепокладання; 5) прогнозування; 6) проєктування (авторська система самовдосконалення); 7) планування (ресурси – бюджет часу – ресурсно-календарне планування); 8) покрокова реалізація запланованого; 9) аналізування поточних результатів, коректування; 10) усвідомлення нової внутрішньої неузгодженості; 11) повторення процесу починаючи з 3-го кроку на новому рівні [2, с. 134-143].

На процес становлення продуктивної «Я-концепції» менеджера освіти в управлінській діяльності суттєво впливають об'єктивні, суб'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні фактори, серед яких не останнє місце посідає професійна компетентність.

При зміні структури управлінської діяльності відбувається якісне перетворення всього соціально-психологічного змісту «Я-концепції» керівника. Отже, основні взаємопов'язані структурні та функціональні компоненти управлінської діяльності взаємно впливають на ядерні компоненти системи «Я-концепції» керівника (свідомість, самосвідомість, образ «Я»). У свою чергу, соціально-психологічний зміст «Я-концепції» керівника пронизує структуру управлінської діяльності та проявляється в ній.

Шляхи оптимізації процесу становлення «Я-концепції» керівників в управлінській діяльності передбачають розвиток: духовно-морального аспекту структури «Я-концепції» в процесі її становлення в управлінській діяльності; затребуваності в самопізнанні, самоаналізі, саморозвиткові та самореалізації всіх природних обдарувань і творчого «Я»; аутопсихологічної, професійної та соціально-психологічної компетентності; психологічної готовності до управлінської діяльності; системи управління професійно-посадовою кар'єрою.

Системний аналіз процесу становлення «Я-концепції» керівників переконливо доводить необхідність розвитку її духовно-морального аспекту. Криза управління, що вразив нашу країну, обумовлений низьким рівнем духовного «Я» сучасних керівників, їх низьким духовно-моральним авторитетом, безвідповідальністю перед народом та відчуженням від громадян.

Цільове призначення затребуваності у самопізнанні, самоаналізі, саморозвитку та самореалізації всіх природних обдарувань і творчого «Я» керівника забезпечується застосуванням гуманітарних технологій становлення «Я-концепції», які включають розвиток технологічних

здібностей до самооцінки, до самоорганізації, до саморегуляції та до самоствердження.

Психологічні техніки програмування, саморегуляції та самоствердження є суб'єктивними важелями особистісного та професійного зростання керівника, згідно з яким «Я-концепції» розвивають технологічні здібності суб'єкта управлінської діяльності.

Акмеологічною умовою самовдосконалення менеджера освіти є продуктивна «Я-концепція», ефективність якої забезпечує акмеологічний моніторинг. На процес становлення продуктивної «Я-концепції» менеджера освіти в управлінській діяльності суттєво впливають об'єктивні, суб'єктивні та об'єктивно-суб'єктивні фактори, серед яких не останнє місце посідає професійна компетентність.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у дослідженні акмеологічного моніторингу якості самовдосконалювання менеджера освіти як цілеспрямованому, неперервному, науково обґрунтованому, технологічному процесу дослідження, оцінювання, акмеологічного супроводження та прогнозування якісних і кількісних змін умов, процесу та результатів професійного самовдосконалення менеджера освіти.

Список використаних джерел :

1. Гладкова В. М. Менеджер освіти як головний суб'єкт управлінської діяльності. *Вища освіта України*. Додаток 4, том VI (24). 2010. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». С. 294-300.
2. Гладкова В. М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи: Монографія. Київ: Освіта України, 2013. 350 с.
3. Деркач А. А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1-5. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. Москва: РАГС, 2000. 536 с.

О. В. Голота

ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ В ПРОЕКТАХ ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ ФОРМИ РОБОТИ

У навчально-виховному процесі набуває актуальності проєктна діяльність. Цього вимагає стрімкий розвиток сучасної цивілізації з притаманними йому швидкими змінами технологій, зростанням ролі інформації, розширенням свободи людини. Це ставить перед сучасною школою інші завдання, а саме : актуалізації змісту, технологій становлення особистості учня як суб'єкта й проєктувальника життя, створення життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток компетентної

особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити власне життя та життя своєї країни на краще.

З метою популяризації та активного впровадження у практику навчання ми надаємо загальні основні характеристики проектного методу як інноваційної форми діяльності.

Проект — це метод навчання. Він має певну мету, завдання та передбачає складання плану роботи. План проекту — це документ, який містить порядок дій, необхідних для досягнення мети проекту. План потрібен для того, щоб оцінити власні можливості та висвітлити проблеми, які можуть виникнути під час роботи. Важливо визначити обов'язки та відповідальність кожного учасника проекту. Потім проводиться пошук інформації, сортування матеріалів та опрацювання зібраної інформації, що, в свою чергу, сприяє створенню моделі навчального проекту. Також робота над проектом передбачає збагачення знань з даного предмету шляхом використання матеріалів з довідників, словників та інших джерел інформації. Далі проводиться оформлення результатів роботи над проектом та створення презентації для захисту проекту. Ще також потрібно виділити час для підготовки презентації. Переглянути, чи всі завдання виконані. Далі потрібно вибрати найголовніше і підготувати доповідь, для якої викладення думок повинно бути чітким, стислим та зрозумілим. Зазначимо, що **проект** (проекткування) — це зміст навчання та виховання. Найбільш сучасні сфери людської діяльності базуються на проектуванні. Тому проектування може бути основою професійних спекурсів. Важливо також звернути увагу на те, що ця діяльність є вдалим поєднанням з навчальним процесом, бо має на меті певний визначений час для роботи над проектом, розподіл обов'язків, пошук інформації, розподіл роботи на кожному з етапів та презентація на уроках.

Основою методу проектів є розвиток критичного мислення, пізнавальних навичок учнів, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі. Цей метод зорієнтований на самостійну діяльність учнів, для якої відведений певний час. Навчальний проект складається з організаційного, підготовчого, проектного та оформлюваного етапів, що обумовлює його якісну підготовку та презентацію. Учнями обирається тема проекту із запропонованих. Впродовж певного часу проектна група працює над даним видом роботи і представляє результат. Навчальний проект може бути виконаний індивідуально, що також є дуже зручно для учнів. Цей вид роботи корисний тим, що є результативним та здійснює зв'язок з повсякденним життям, сприяє розв'язанню проблем, які є актуальними та потребують вирішення. Також це альтернатива щодо пошуку розв'язку питань або задач.

Проектна діяльність є однією з найперспективніших складових освітнього процесу. Саме проектна діяльність створює умови творчого саморозвитку та самореалізації учнів. Це також самостійне здобування та систематизація знань. Для учнів — це можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити певну проблему та шукати шляхи для її

вирішення. Отже, опрацювання та засвоєння учбового матеріалу відбувається саме через метод проєкту, що є дуже ефективним у навчанні.

Для того, щоб даний метод ширше впроваджувався у практику навчального процесу, потрібно звернути на нього особливу увагу та навчитися тонкощам проєктного методу. Тому, на нашу думку, доцільно здійснювати підготовку викладачів до роботи з проєктною діяльністю та впроваджувати її ще під час навчання майбутніх фахівців.

Список використаних джерел :

1. <https://virtkafedra.ucoz.ua/imidg/jacenko.pdf>
2. <http://ukped.com/skarbnichka/396.html>
3. Фізика : підручник для 7 кл. загальноосв. навч. закл. /В. Г. Баряхтар, С. О. Довгий, Ф. Я. Божинова та ін.; за ред. В. Г. Баряхтара, С. О. Довгого. Харків : Ранок, 2015. 256 с.

С. В. Дорофей

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЧИННИК ІННОВАЦІЙ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Реформи в освіті тісно пов'язані з суспільними запитами, з розвитком самої системи освіти зі швидким розвитком технологій. Все це викликає потребу швидкого реагування освітніх закладів на зміни. Важливу роль в освітніх перетвореннях відіграють інноваційні процеси в освіті.

Тому, виникає потреба пошуку психологічних чинників успішного здійснення інновацій у вищій освіті, що сприятимуть становленню суб'єктів освітнього процесу, здатних конструктивно змінювати навколишній світ, учитися впродовж життя тощо. Одним із таких чинників є психологічна безпека освітнього середовища закладів вищої освіти. При цьому важливо встановити рівень психологічної безпеки не лише для студентів, але й для викладачів та його вплив на здатність викладачів до інноваційної діяльності.

Питання інновацій в освіті досліджуються та розробляються українськими психологами, педагогами, серед яких Л. Ващенко, А. Галчевський, Л. Даниленко, В. Ільїн, Л. Карамушка, Н. Клокар, В. Лазарев, С. Максименко, В. Поташник, В. Семиноженко, Н. Киворучко.

Викладач є головною рушійною силою інноваційної діяльності, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час впровадження та поширення нововведень. Саме викладач виступає творцем, модифікатором конкретних нововведень, оскільки він володіє широкими можливостями і має необмежене поле науково-педагогічної діяльності,

оскільки на практиці переконуються в ефективності створених технологій та методик навчання, проводить дослідницьку роботу, залучаючи до наукового пошуку студентів. Інноваційна позиція викладача характеризується творчою активністю, особистісною готовністю до перебудови системи власної діяльності із урахуванням: 1) змін його статусу від спеціаліста-виконавця – до професіонала-дослідника; 2) розвинутої рефлексії в діяльності; 3) спрямованістю на шуканий результат, саморозвивальної організації [2].

Інноваційний потенціал викладача характеризують: творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; вміннями проєктувати і моделювати свої ідеї на практиці: викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність.

Реалізація інноваційного розвитку на сьогодні можлива лише спільними зусиллями та у співпраці усіх суб'єктів освітнього процесу в умовах психологічної безпеки освітнього середовища закладу вищої освіти.

Освітнє середовище вивчали як зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В. Ясвін та інші), так і вітчизняні (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Максимова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков, С. Сисоева та інші) дослідники. Цікавим є підхід зарубіжного науковця В. Ясвіна, який вважає, що освітнє середовище — це характеристика життя всередині освітнього закладу, система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні.

Дослідники, які вивчають коло проблем, пов'язаних з питанням психологічної безпеки освітнього середовища, вважають, що психотравмуючі ситуації прямо чи опосередковано впливають на фізичне і психічне здоров'я особистості. Зокрема, до психотравмуючих ситуацій у освітньому процесі можна віднести: конфлікти у стосунках між суб'єктами освітнього процесу; проблема адаптації в освітньому середовищі; атмосфера конкуренції між студентами; надмірна вимогливість викладачів тощо.

Щодо освітнього середовища як підсистеми соціокультурного середовища як сукупності факторів, обставин, ситуацій, що склались історично і зумовлюють цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості суб'єктів освітнього процесу (К. Роджерс, В. Слободчиков, В. Ясвін та ін.) йдеться про наступні ознаки його психологічної безпеки: 1) людиноцентризм, гуманістична спрямованість; 2) взаємодія, вільна від проявів психологічного насилля; 3) референтна значущість і причетність кожного до конструювання й підтримки психологічної комфортності

освітнього середовища тощо. Результатом такого стану є особистісне зростання й суб'єктивне благополуччя кожного суб'єкта освітнього процесу [3].

На сучасному етапі, науковці виділяють такі чинники безпечного освітнього середовища :

1. Якість міжособистісних відносин — позитивні фактори (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність); негативні фактори (агресивність, конфліктність, ворожість, маніпулятивність).

2. Захищеність в освітньому середовищі — оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору.

3. Комфортність в освітньому середовищі — оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань у процесі взаємодії в освітньому середовищі закладу.

4. Задоволеність освітнім середовищем — задоволення базових потреб в допомозі та підтримці; збереженні та підвищенні її самооцінки; пізнанні та діяльності; розвитку здібностей і можливостей [4].

Безпечне освітнє середовище забезпечує спрямування зусиль суб'єктів освітнього процесу на підготовку майбутніх фахівців з високим рівнем професійної компетентності, що ґрунтується на новітніх досягненнях психолого-педагогічних наук, сучасних спеціальних знаннях певної галузі; з високим рівнем педагогічної компетентності, критичного мислення, здатності застосовувати наукові надбання на практиці; здатності запроваджувати цінності демократичної правової держави.

Отже, безпечне освітнє середовище є важливою умовою успішних інновацій в освіті і актуальною є психологічна підготовка освітян до створення безпечного освітнього середовища та конструктивної взаємодії в ньому з усіма учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел :

1. Галчевський А. С., Кінах А. К., Семиноженко В. П. Інноваційна стратегія українських реформ. Київ : Знання України, 2004. 338 с.

2. Кириленко Н. М. Проблеми інформаційної безпеки освітнього середовища вищого навчального закладу. *Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя міжнар. наук.* Ч.1. 2012. С. 149–151.

3. Феномен інновацій : освіта, суспільство і культура : монографія / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, В. В. Пролєєв та ін. Київ : Педагогічна думка, 2008. 472 с.

4. Чудакова В. П. Моделі й технологія формування психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності як чинника конкурентоздатності особистості в швидкозмінних умовах. *Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія.* Том II. 2013. Вип. 38. С. 314–326.

РІВЕНЬ СХИЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

У наші дні суїцид є досить актуальною проблемою. Підвищення рівня молодіжної суїцидальності спостерігається у більшості розвинених країн. Згідно із результатами досліджень ВООЗ, суїцид посідає третє місце серед причин смерті людей віком від 15 до 44 років. Кожен рік покінчують життя самогубством приблизно мільйон людей по усьому світу, причому серед них з кожним роком стає все більше осіб молодого віку. З середини минулого сторіччя по 2004 рік частота закінчених самогубств значно підвищилась, особливо у чоловіків. Україна зайняла восьме місце у світовому рейтингу із показником 11 тис. самогубств за рік [2]. Згідно із прогнозами, сформованими на основі статистичних даних, смертість в результаті суїциду зросте на половину впродовж 2020-2030 років. Саме це вносить проблему суїциду на глобальний рівень, адже профілактика самогубств — один з головних напрямків діяльності служб охорони здоров'я у багатьох країнах світу [1].

У дослідженні взяли участь 30 респондентів віком 18-22 роки. Було опитано 9 хлопців та 21 дівчину, які навчаються в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, з них — 8 досліджуваних, що працюють. В середньому дослідження зайняло по 20-40 хвилин для кожного учасника.

Найбільш поширеними та валідними методиками для діагностування суїцидальності є «Карта ризику самогубства» Л. Б. Шнайдер, опитувальник суїцидального ризику Т. Разуваєвої, тест «Ваші суїцидальні схильності» З. Корольової, методика для діагностики суїцидальної поведінки М. В. Горської, яка, власне, і була застосована у цій роботі.

Методики мають «ключі» для обробки результатів та подальшої інтерпретації.

Доцільним є комплексне дослідження за допомогою кількох методик, що, по-перше, дає змогу детальніше оцінити стан клієнта, і, по-друге, дає досить ймовірні результати, що дозволяє поставити об'єктивніший психологічний діагноз.

Під час дослідження було виявлено, що 53,33 % респондентів не мають схильності до суїцидальної поведінки, 26,67 % опитаних потребують уточнення результатів за допомогою бесіди або інших методик, а 20 % — це особи із вираженими суїцидальними схильностями, яким потрібна професійна допомога задля попередження актуалізації суїцидальної поведінки.

Основними формами надання допомоги людям у суїцидальній кризі є : «Телефон довіри», психологічне консультування, диспансерне лікування, кабінети соціально-психологічної допомоги тощо, де людина може отримати

як і психотерапевтичну допомогу, так і медикаментозне лікування. Не менш важливою є моральна підтримка з боку рідних та близьких, а для цього потрібно сприяти інформуванню суспільства про суїцид та методи його попередження.

Список використаних джерел :

1. Актуальні проблеми суїцидології / під ред. С. І. Яковенка. Київ : РВВ КІВС, 2002. №2. С. 65-69.
2. WHO / Suicide rates per 100,000 by country, year and sex (Table) . URL: https://www.who.int/gho/mental_health/suicide_rates/en/ (дата звернення: 21.11.2019).

Н. Г. Каньоса

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Глобальні цивілізаційні зміни закладають нові традиції в освіті: в інформаційному суспільстві освіта виходить на перше місце серед інших видів людської діяльності. Інформація, знання, мотивація до їх постійного поновлення та навички, які необхідні для цього, стають вирішальним чинником суспільного й економічного розвитку кожної країни. З іншого боку високі технології та мобільність у сфері праці стимулюють масовість освіти, орієнтують людину на неперервність навчання. Все це вимагає модернізації освітньої галузі, що в свою чергу, викликає необхідність науково-теоретичного осмислення нових освітніх реалій і процесів, створення моделей і технологій інноваційних процесів, розглядаючи останні як іманентно властиві будь-якій адекватній часу освітній системі. Інноваційні педагогічні проекти повинні розроблятися разом із моделлю їх практичної реалізації [2].

Проблемі реформування освіти, пошуку нових ефективних способів її організації та здійснення, впровадження інновацій в освіту присвячені дослідження вчених: В. Андрущенко, І. Беха, С. Гончаренка, І. Дичківської, І. Зязона, І. Каленюка, В. Кременя, О. Левченко, О. Пометун, О. Савченко, В. Химинець та ін.

Проте недостатньою залишається увага науковців до реалізації освітніх інновацій у закладах вищої освіти, особливо у системі вищої педагогічної освіти. У зв'язку з зазначеним метою статті є: проаналізувати та висвітлити зміст інноваційних освітніх технологій навчання та їх використання у вищій школі

Термін «інновація» походить від латинського слова «*innovatio, novo*» (змінювати, поновлювати, винаходити) й означає введення нового. У сучасній науковій літературі інновації розглядаються в цілому як нові форми організації праці й управління, нові види технологій, які охоплюють не

тільки різноманітні установи та організації, але й певні галузі соціальної життєдіяльності людей. Так, англійські вчені Е. Роджерс і Р. Агарвала-Роджерс розуміють інновацію як ідею, метод або об'єкт, що сприймаються індивідом як нові.

Освітні інновації передбачають використання нових засобів, що сприяють підвищенню ефективності освітньо-виховного процесу у закладах освіти, розвитку самостійності у пошуку необхідної інформації та оновленні способів контролю за її використанням.

У галузі вищої освіти часто серед значної кількості інновацій виокремлюють ті, які є умовою для конкурентоспроможності ЗВО : у змісті вищої освіти; у педагогічному процесі; в організації; у діяльності та відносинах між викладачами і студентами; у сфері освітніх послуг тощо [5, с.107].

Зупиняючись на понятті «педагогічна інноватика» як новій галузі наукового знання зазначимо, що вона містить такі основні компоненти як :

- педагогічна неологія (створення інновацій в системі освіти);
- аксіологія (методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології та менеджменті);
- праксеологія (технології та досвід практичного застосування освітніх інновацій) [4].

Інноваційний процес у закладі вищої освіти включає три складники : створення, освоєння та застосування нововведень. Це діяльнісно-управлінська категорія, яка констатує, що змінювати, як змінювати, хто має робити зміни, для чого проводити зміни і як визначити їх оптимальність та ефективність. При цьому критеріями інновацій є : діяльнісний і системний характер, ефективність, неперервність інноваційної діяльності та пошуковий характер діяльності педагогів.

Будь-яка інновація покликана забезпечити ефективність освітнього процесу. Це дає підстави вважати, що інноваційний освітній процес — це освітній процес, у межах якого здійснюється мінімально необхідна сукупність інновацій, що дає змогу значно підвищити його ефективність [1, с.159].

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності — особливий особистісний стан, що передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [3].

Вирізняють такі рівні сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності як :

– «Інтуїтивний рівень». Педагоги цього рівня за особливостями свого мислення та практичної діяльності ставляться до інноваційної проблематики як альтернативи традиційній практиці. Основа їх діяльності полягає в емоційній та інтуїтивній готовності для сприйняття чогось нового як такого, а не для здобуття глибоких теоретичних знань особливостей інноваційних ідей чи аналізу педагогічної практики, яка на них базується. Не сформовано педагогічну рефлексію.

– «Репродуктивний рівень». Це педагоги достатньо обізнані із теоретичним підґрунтям, змістом і реальними новаторськими методиками, їх часто використовують (або їхні елементи) у власній педагогічній практиці. Використання інновацій має несистематичний, ситуативний характер. Недостатньо виражено педагогічну рефлексію.

– «Пошуковий рівень». Педагоги відкриті до експериментальних методик, охоче втілюють їх у своїй педагогічній практиці; висвітлюють власні здобутки, не приховуючи помилки (з метою з'ясування причин); аналізують та усвідомлюють педагогічні інновації.

– «Творчий рівень». Педагоги цього рівня застосовують творчий підхід до інноваційної діяльності, мають значний багаж знань щодо новітніх наукових та новаторських підходів до освітнього процесу, охоче використовують наявні й створюють власні. Важливим орієнтиром педагогічної діяльності є реалізація творчих здібностей в інноваційному процесі [3, с. 281].

Знання про свій рівень сформованості готовності до провайдингу педагогічних інновацій дає змогу кожному педагогу спланувати власний саморозвиток, а керівнику — скоригувати інноваційний потенціал колективу, що є одним із важливих структурних компонентів професійних якостей.

Тому вища педагогічна освіта має бути орієнтована на розвиток у майбутнього педагога, з одного боку, готовності до швидкого оновлення інформації, швидких змін і діяльності у нових, непередбачуваних умовах, а з іншого — на розвиток творчих здібностей і бажання самостійно обирати траєкторію індивідуального розвитку та вдосконалення.

Таким чином вища освіта за традиційних технологій дозволяє залучити людину до професії, впізнати професійні методи і технології, забезпечити її участь у підготовці фахівця. Використання інноваційних технологій у ЗВО не лише розв'язує завдання традиційної освіти, а й озброює фахівця баченням перспективи розвитку професійної галузі, механізмів і технологій одержання якісно підготовлених фахівців, нових результатів на основі використання інноваційних форм, методів і технологій навчання. Професійна діяльність викладача ЗВО полягає у створенні сприятливих умов для всебічного розвитку особистості здобувача вищої освіти, самореалізації, розкритті його творчого потенціалу й індивідуальності. Педагог повинен усвідомлювати свою відповідальність перед учнем (студентом), зважаючи на неоднозначність та складність процесу становлення його як індивідуальності.

Список використаних джерел :

1. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система вищої школи : шляхи відродження. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи* : зб. наук. пр. / ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. Київ : Логос, 2000. С. 158-160.
2. Борисенков В.Н. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки. *Педагогика*. 2004. № 1. С. 3-10.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібн. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва : Арена, 1994. 222 с.
5. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства . монографія. Харків : Основа, 2000. 240 с.

Т.В. Комар

ПІДРУНТЯ ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛІСТА СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У контексті загальної стратегії розвитку професійної освіти пріоритетною метою є забезпечення якості професійної підготовки майбутнього спеціаліста соціономічного напрямку. Проблема якості підготовленості спеціаліста соціономічного напрямку безпосередньо залежить від якості сформованих професійних компетенцій. У цьому зв'язку зросла суспільна актуальність застосування знань, умінь, навичок випускником ЗВО, спеціалістом зазначеного напрямку не тільки у сфері професійної діяльності, але й у плані особистісної поведінки.

Аналіз соціокультурної ситуації дозволяє зробити висновок, що на сучасному етапі значно ослаблені суспільні важелі регламентації поведінки людини в суспільстві, ситуація невизначеності загострила проблему вибору дій, учинків. Таким чином, високий рівень підготовки спеціаліста в системі «Людина – Людина» як висококваліфікованого фахівця можливий лише за умов забезпечення якості психолого-педагогічного освітнього процесу, функціонуючого як багатовимірна модель щодо реалізації соціального замовлення.

Метою й результатом спеціально організованого психолого-педагогічного процесу є розвиток особистості спеціаліста у системі «Людина – Людина», який характеризується низкою інтегративних якостей.

Системотворчою ідеєю становлення професійної зрілості в ході психолого-педагогічного освітнього процесу, професійного середовища є ідея цілісного особистісного, академічного/професійного й соціального розвитку особистості, спрямованість на засвоєння інтегративного знання, формування на цій основі стійкої потреби в професійному, особистісному й

соціальному самовдосконаленні у процесі життєдіяльності, перетворення себе на основі самоактуалізації й рефлексії.

Провідною ідеєю дослідження становлення професійної зрілості в освітньому процесі ЗВО, в умовах професійної діяльності є ідея про те, що :

- професійна зрілість надає можливість спеціалісту повноцінно реалізувати себе в особистісному, професійному й соціальному аспекті життєдіяльності, забезпечує цілісний особистісний, академічний/професійний і соціальний розвиток спеціаліста соціономічного напрямку;

- дозволяє зайняти стійку професійну позицію, цілеспрямовано використовувати в інтегративному зв'язку теоретичні знання, уміння, навички й інструментальні засоби предметно-спеціальних дисциплін для вирішення комплексних завдань у багатопрофільній професійній діяльності.

Основу інтегративного підходу до моделювання змісту психолого-педагогічного освітнього процесу становлять такі положення :

- зміст психолого-педагогічного освітнього процесу, професійна діяльність є особливим видом інтегративного знання, що здобувається, і соціокультурного досвіду, який опановує спеціаліст у психолого-педагогічному освітньому процесі, в умовах професійної діяльності : особистісного (ціннісні орієнтації, спрямованість особистості, мотивація професійної діяльності), академічного/професійного (професійна грамотність, пізнавальна потреба, навчальна/ професійна компетентність), соціального (соціальна установка, соціальна активність, соціальна позиція);

- інтегративні технології, форми й методи реалізації змісту освітньо-виховного процесу орієнтовані на опанування суб'єктом інтегрованим, гуманітарним, професійним знанням на рівні вищих досягнень (спеціальні навчальні завдання, що формують уміння спеціалістів моделювати різні професійні ситуації з метою вирішення психологічних проблем особистості, структурувати навчальні завдання, що постійно ускладнюються, передбачають використання форм, методів організації навчально-пізнавальної діяльності, котрі ускладнюються, вдосконалюються);

- зміст соціально-педагогічного освітнього процесу становлять інтегровані навчальні плани й програми, спецкурси, навчально-методичні комплекси;

- системність і цілісність змісту психолого-педагогічного освітнього процесу забезпечується реалізацією єдності основних напрямків інтегративного підходу (міжпредметна, внутрішньопредметна, міжособистісна інтеграція).

Внутрішнім «механізмом» становлення професійної зрілості є так звані об'єкт-суб'єктні перетворення особистості, коли студент із об'єкта, якого «активно» навчають, перетворюється в суб'єкт, що активно навчається. Тобто самоактуалізація суб'єкта стає провідним чинником його перетворення, припускаючи перевтілення, забезпечуючи його

трансформацію з особистості, на яку впливають обставини, в особистість, котра управляє ними.

Таке перетворення здійснюється як на макро-, так і на мікрорівні. Макрорівень — це рівень, коли розвиток студента здійснюється у процесі переходу від етапу до етапу (від курсу до курсу); мікрорівень передбачає самовизначення, самореалізацію студента у всіх ситуаціях особистісного, академічного/професійного й соціального розвитку. А зміст освітнього процесу, ґрунтуючись на інтегративному психологічному знанні, орієнтований на організацію навчання з акцентуванням на співпрацю, співтворчість, рефлексію, розвиток індивідуальності.

Ми ґрунтувалися на тому, що етапність психолого-педагогічного освітнього процесу (період підготовки у ЗВО) зумовлена відносно дискретними тимчасовими періодами, їх послідовністю, котрі забезпечують цілісну, адекватну соціальному замовленню, професійну підготовку спеціаліста соціономічного напрямку.

Слід зазначити, що етапи становлення професійної зрілості являли собою не просто послідовність якісних перетворень особистості студента в особистісному, академічному й соціальному аспектах, але й характеризувалися різними тимчасовими й змістовними рамками.

Етап *адаптації* (1 курс) ми співвідносили із формуванням узагальнених соціальних категорій і уявлень студентів, соціуму, а також соціального інтелекту, що включає соціальні знання, здатність сприймати відносини й залежності у соціальній сфері. На вказаному етапі поряд з орієнтацією на реальні умови формується також орієнтація на необхідне, яке є найбільш загальною характеристикою студента як громадянина.

Етап *індивідуалізації* загалом відображає тенденцію індивідуалізації, яка спрямована на накопичення студентом індивідуального досвіду соціальної поведінки й спілкування, формування особистісних норм і переконань, системи змістів та значень, академічних компетенцій відповідно до його індивідуальних особливостей й можливостей, потреби в активному індивідуальному розвитку та самоствердженні. На цьому етапі формувалися особистісні установки на оволодіння й засвоєння більш складних систем і норм взаємин у соціумі, здобувався особистісний досвід на основі самоактуалізації особистості студента.

Процес становлення професійної зрілості, як і будь-який процес розвитку людини, — це процес її індивідуального розвитку в умовах навколишнього соціуму. Кожен студент проходить його індивідуально, особисто, безпосередньо.

Етап *систематизації* слідує за етапом індивідуалізації. Він відображає систематизацію уособленого соціокультурного досвіду, особистісного осмислення професійної діяльності, формування ставлення до своєї соціальної позиції, ціннісних орієнтацій, інтелектуального потенціалу. Інакше кажучи, цей етап ми визначаємо як етап системно розвиненої самосвідомості й самооцінки.

На етапі *інтеграції* практично здійснювалося узгодження особистісних, соціальних, академічних цілей, цінностей у єдину систему, що визначає сформованість життєвої стратегії, орієнтованої на досягнення високого рівня мотивації в обраній професії.

На етапі завершення кожного предметного блоку ми знову проводили опитування про значимість отриманих на заняттях знань з певного предмета для реального життя. Результат опитування показав, що значно більша кількість (28 % при першому й 52 % при другому опитуванні) вважають, що знання, отримані на цих заняттях, обов'язково будуть у нагоді й вже зараз є такими у повсякденному житті. І практично всі студенти (96 %) відзначили, що вчитися стало значно цікавіше й що рідко з'являється відчуття «даремно витраченого часу».

Важливу роль на цьому етапі експерименту відіграла система тренінгових занять, метою яких було опанування учасниками експерименту прийомими безконфліктного спілкування й самоврядування; усвідомлення себе й навколишніх як особистостей; актуалізація інтересу до самопізнання й саморозвитку.

За результатами проміжного анкетування 62 % учасників експерименту вже після проведення перших тренінгових процедур продемонстрували позитивні зміни: розширення комунікативних можливостей, створення сприятливої атмосфери в колективі, зміцнення свого соціального статусу в колективі, підвищення власних регулятивних здібностей тощо.

Ефективність цього формування значною мірою залежить від рівня сформованості практичних умінь психолого-педагогічної взаємодії. Практика взаємодії «педагог – студент» під час освоєння змісту психолого-педагогічної освіти дозволить сформувати стійку установку на взаємодію, спрямованість особистості на професію спеціаліста соціономічного напрямку як цінність, актуалізувати потенціал взаємодії, сформувати потребу в самопізнанні, саморозвитку. Перспективним напрямом подальших досліджень є саме така партнерська взаємодія у діаді «викладач-студент».

Н. А. Кошель

ЕКОПСИХОЛОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ

Актуальність проблеми дослідження висвітлює питання особистісного розвитку людини, та покликане задовольнити властиві потреби в самопізнанні й самовосконаленні. В рамках даної роботи зауважуємо на створенні особливої психологічної взаємодії — екопсихологічної фасилітації, яка сприятиме прояву особистої активності людини, та налагодженню емоційно-комунікативного зв'язку.

Екопсихологія зобов'язана використовувати не просто знання, а знання активні, переконливі, здатні впливати на свідомість і почуття людини. Такі знання мають бути не тільки доказовими, не тільки об'єктивними, але і суб'єктивно значущими, не тільки цікавими, але і хвилюючими. Підхід, який допомагає знайти постійний ресурс для підтримки системи особистості в стані активного процесу саморозвитку, навіть у найскладніших життєвих ситуаціях, в психологічній парадигмі закріпився під назвою «екофасилітації» [6, с. 29].

Мета дослідження — дослідити процес екопсихологічної фасилітації особистісного розвитку людини.

Метод екопсихологічної фасилітації йде корінням до клієнт-центрованої психотерапії К. Роджерса, який висунув тезу про те, що створення позитивного емоційно-теплого середовища забезпечує повноцінний розвиток і розкриття особистості. Завдяки емпатії, безумовному прийняттю, відчуванню співчуття, людина може виявити в собі ті якості, про існування яких вона навіть і не підозрювала. Екологічність, згідно з розробками К. Роджерса – «це не тільки згода в усьому, екологічними можуть бути і конфлікти, і кризи — вірні супутники людських відносин. Не дарма кажуть, що в суперечці народжується істина, головне, щоб у суперечці істину не забули. Конфлікти, найчастіше, допомагають безпомилково визначати : чи є майбутнє у існуючого союзу або він себе вичерпав і готовий переродитися в щось нове» [11, с. 101-102].

Результат фасилітації — поліпшення стану клієнта, результат екофасилітації — поява нових можливостей саморегуляції соціального суб'єкта або соціальної екосистеми.

На сьогоднішній день особливо гостро стоїть питання підбору ефективних і дієвих методик надання психологічної допомоги. У подібних питаннях, що стосуються кризи становлення, дорослішання і саморозвитку, ефективно допомагає метод екофасилітації, в основу якого лягла оригінальна теорія особистісного зміни, автором якої є П. В. Лушин в роботі «Особистісні зміни як процес : теорія і практика» [6]. Екопсихологічна фасилітація, за П. В. Лушиним, — це процес управління відкритою динамічною системою особистості з метою підтримки її в стані саморозвитку. Цей процес є продовженням уявлень роджеріанської фасилітації, але з істотними відмінностями у трактуванні форм управління : фасилітація має відношення до управління ситуацією розвитку наявного потенціалу особи; процес фасилітації означає сприяння процесу саморозвитку.

У межах даного дослідження екофасилітацію розглядаємо як людиноцентрований підхід, що виражається в глобальній довірі до людини, притаманній їй актуалізованій тенденції до особистісного зростання та саморозвитку. Суть підходу — в умінні приходити до досконалості або соціальної обдарованості соціальних і індивідуальних екосистем.

Особлива складність даної теми полягає в потребі врахування специфіки розвитку особистісних структур дорослої людини і відсутності

коректного психолого-педагогічного супроводу, спрямованого на гармонізацію та оптимізацію процесу самозмін людини. Виходячи з необхідності врахування ситуації, що склалася в сучасному глобалізованому світі, та психологічних основ, екофасилітативний підхід пропонує вихідні конструкції для проектування процесу самовизначення та саморозвитку людської особистості, спрямованої на вирішення глобальних проблем людства в умовах гармонізації особистісних і загальносуспільних інтересів.

Функція фасилітації полягає в створенні умов для смислоутворення у особистості, а також в допомозі і налаштуванні сприйняття інформації в процесі обговорення складної проблеми, що приводить до досягнення порозуміння між учасниками на процес вирішення цієї проблеми.

Отже, напрошується висновок щодо особливостей екологічного впливу. Зміна всієї екосистеми призводить до трансформації всіх її суб'єктів. Згідно з виділеною вище логікою вважаємо важливим зафіксувати, що існуюча екопсихологічна система тісно пов'язана з екофасилітативним підходом і процесом екофасилітації взагалі. Фактично освоюючи область психологічної допомоги, екофасилітатори інтегрують її в свій професійний досвід і в наявну професійну діяльність. Як результат — поява нових траєкторій розвитку професійного та соціокультурного простору людини.

Таким чином вдалося встановити, що екофасилітація — це інноваційна технологія психологічної допомоги, яка обумовлена контролем над процесом самореконструкції та самоорганізації відкритої динамічної системи особистості. На підставі проведеного аналізу особливостей змістоутворення дорослих людей, є сенс розглядати його в розрізі перехідного процесу, в якому самоорганізація грає провідну роль. Стає очевидним, що моменти розвитку особистості людини пов'язані з кризовими ситуаціями, які відрізняються високим рівнем невизначеності, парадоксальності і суперечливості.

Список використаної літератури :

1. Духневич В. М. Психологічне благополуччя професіонала як умова його ефективної діяльності (на прикладі професії психолога) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2002. 22 с.
2. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс : теория и практика Одесса: Аспект, 2005. 334 с.
3. Огієнко О. І. Фасилітація у вимірах педагогічної дії. *Психологічні і педагогічні проблеми педагогічної дії* : зб. наук. пр. : у 2 ч. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, НТУ «ХП». Харків, 2012. Ч. I / за наук. ред. В. В. Рибалки, Е. О. Помиткіна. С. 262–268.
4. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия. Москва: Рефл-бук, Київ: Ваклер, 2002. 320 с.
5. Сухенко Я. В. Інтерсуб'єктна тенденція у розвитку уявлень просаморегуляцію особистості. *Вісник післядипломної освіти* : зб.наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України, редкол. : О.Л.Ануфрієва та ін. Вип.2 (15). 2011. С. 241–248.

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА

Інноваційна педагогічна діяльність — це особливий комплекс психолого-педагогічних, організаційних, управлінських заходів, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [1]. Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття його творчого потенціалу. Результативність інноваційної діяльності передбачає усвідомлення педагогом практичної цінності інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Як і будь-який процес, процес впровадження інновацій в систему освіти вимагає серйозного всебічного вивчення освітнього процесу і врахування чинників, що впливають на його результативність. При цьому освітній менеджмент навчально-пізнавальної діяльності ставить основну задачу використання інновацій — вирішення проблем професійної та навчально-пізнавальної діяльності педагога.

Метою статті є обґрунтування освітнього менеджменту як ієрархічної системи з врахуванням формування когнітивної, психоемоційної та психомоторної компоненти освітнього процесу з точки зору компетентнісного підходу.

Освітній менеджмент є предметом дослідження багатьох учених. Аналіз новітніх літературних джерел [1; 2; 3; 4] свідчить, що менеджмент в освіті (педагогічний менеджмент) — це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним та навчально-пізнавальним процесами, спрямованих на підвищення ефективності таких процесів в умовах розвитку ринку освітніх послуг. Суттєво й те, що поняття «менеджмент» використовується в різних словосполученнях, основними з яких є такі: «шкільний менеджмент» (М. Латипова, А. В. Ньомов, Т. І. Шамова), «менеджмент в освіті» (Н. Л. Коломийський, В. В. Крижко Є. П. Павлютенков), «освітній та навчальний менеджмент» (Д. І. Дзвінчук, В. А. Козаков), «педагогічний менеджмент» (В. І. Бондар, К. Я. Вазіна, Г. М. Закорченна, В. І. Маслов, В. П. Симонов, В. В. Шаркунова), «дидактичний менеджмент» (М. В. Опачко, О. І. Ляшенко, П. С. Атаманчук). Завдяки тому, що менеджмент як «управління в умовах ринкової економіки є системою теоретичних і практичних знань, організаційних дій і структур, що постійно розвиваються» (І. Герчикова) [2], сьогодні поняття «менеджмент інновацій» трактується як

- управління процесами створення нових знань;
- управління творчим потенціалом тих, хто створює нові знання;
- управління освоєнням та розповсюдженням (дифузією) нововведень;
- управління соціальними та логічними аспектами нововведень [3].

Розглянемо управління інноваціями у зв'язку із основними її компонентами — організацією та автоматизацією. При цьому організацію ми розуміємо і як комплекс заходів, і як систему, в яку впроваджуються інновації. Автоматизація передбачає спрощення процедур управління (див. рис. 1)

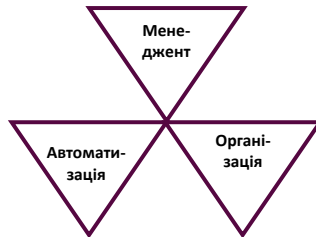


Рис. 1. Менеджмент у зв'язку із організацією і автоматизацією

Менеджмент інновацій передбачає їх просування і досягання певної визначеної мети. Досягається це прийняттям відповідних рішень і комбінування керівних впливів. Їх систематизація вимагає ранжування першочергових і відтермінованих впливів. Ці дії також можна розглядати як компетентності, які необхідно сформувати у педагога для їх впровадження в практику діяльності, визначивши, тим самим, мету інновацій (див. рис. 2)

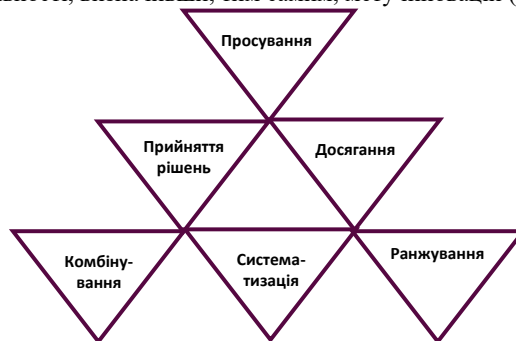


Рис. 2. Способи управління інноваціями

Однак, менеджмент інновацій передбачає формування кінцевих результатів інноваційної діяльності. В першу чергу це формування креативності усіх учасників освітнього процесу (див. рис. 3).

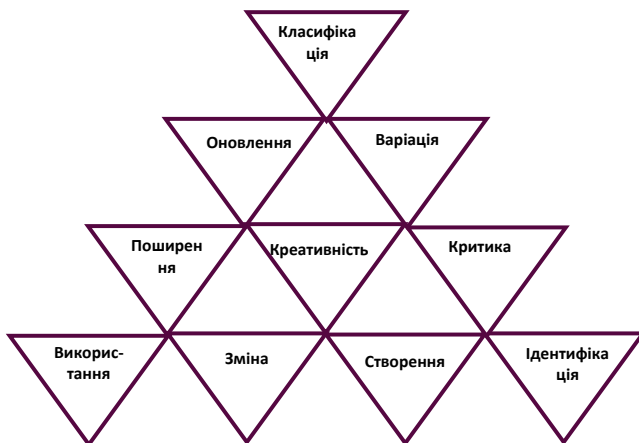


Рис. 3. Результати освітнього менеджменту — компетенції

Досягається це через формування критичного мислення, оновлення способів міжособистісної взаємодії, зміною форм діяльності, направлених на створення нових знань, варіативність форм їх подання, поширення їх серед загалу з неодмінною самоідентифікацією, використанням у практиці роботи, класифікації інновацій. Таким чином, формуються проєктовані компетенції.

Разом з компетенціями, пов'язаними з інноваційною діяльністю дістають розвиток базові компетенції: усвідомлення необхідності і доцільності використання інновацій, формування готовності до їх впровадження, застосування їх для удосконалення освітнього процесу, формування уявлень у свідомості учасників освітнього процесу про позитивний вплив інновацій, сприйняття інновацій, розвиток інноваційних методів комунікації, розуміння потреби введення інновацій, формування стійкого інтересу до нововведень, самоконтроль інноваційної діяльності, здатність впроваджувати інновації, планування інноваційної діяльності, усвідомлення мети інновації через цілепокладання. При цьому розвиток креативності спирається на знання про інноваційну діяльність та творчість (див. рис. 4).

Оскільки, базові компетенції формуються на основі визначених компетентностей їх розгляд доцільно вести з точки зору зв'язку когнітивної, психоемоційної (афектної) та психомоторної складових. Таким чином, у психомоторній сфері виділяємо компетентності експериментування, проєктування, конструювання; в когнітивній — аналіз, синтез, абстрагування; у афектній — порівняння, соціалізація, установка.

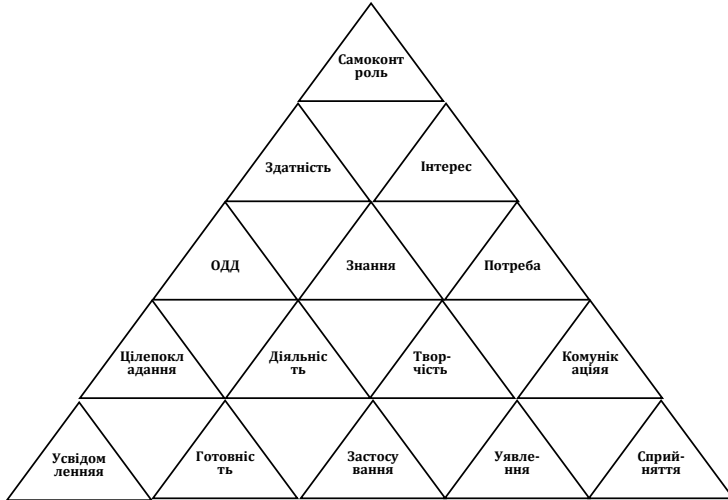


Рис. 4. Базові компетенції та їх зв'язок з інноваціями.

Інтегральною компетентністю виступає прогнозування — здатність передбачити і оцінити вплив інновацій на освітній процес. Ця характеристика виступати елементом освітнього менеджменту (див. рис. 5).



Рис. 5. Компетентності, що забезпечуються менеджментом інновацій

Однак, для реалізації освітнього менеджменту в галузі інноваційної діяльності необхідно усвідомлювати стратегічне завдання впровадження інновацій (витримувати ідеологію інновації), працювати в законодавчому полі, пов'язаному із інноваційною діяльністю, передбачити матеріальні та дидактичні ресурси (див. рис. 6).

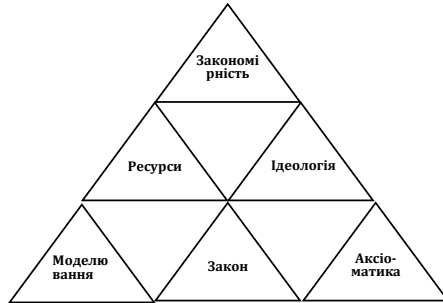


Рис. 6. Закономірності впровадження інновацій

Також володіти певними апіорними положеннями з впровадження інновацій (аксіоматика), знати закономірності їх впровадження та дії, уміти моделювати ситуації, що виникатимуть в процесі освоєння інновацій.

Таким чином, ми приходимо до розуміння інновації, як системи, що спирається на середовище (освітнє, навчальне), що реалізується в навчальному закладі (школа, ЗВО) та має визначенні форми реалізації (див. рис. 7)



Рис. 7. Трикомпонентна система інновацій

Спираючись на технологію уточнення компетентностей [5] розуміння цифрової технології як метакомпетентності [6] можна описати структуру освітнього менеджменту інноваційної діяльності педагога. При цьому інновації можуть стосуватися освітнього середовища, організації освітнього процесу та форм його реалізації. В результаті інноваційної діяльності в педагогічній сфері ми приходимо до формування компетенцій таких як креативність, критичне мислення, оновлення, зміна, створення нових знань, варіативність форм, поширення інновації, ідентифікація, використанням, класифікація інновацій.

Список використаних джерел :

1. Що таке педагогічний менеджмент? URL: <https://studfile.net/preview/5458011/page:52/>

2. Педагогічний менеджмент: данина моді чи потреба часу? URL: https://pidruchniki.com/12991010/pedagogika/pedagogichniy_menedzhment_dani_na_modi_potreba_chasu
3. Різновиди інноваційної діяльності/ URL: https://pidruchniki.com/86565/menedzhment/riznovidi_innovatsiynoi_diyalnosti
4. Кух А. М., Кух О. М. Технологія уточнення компетентностей і професійно-методична підготовка учителя фізики. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Педагогічна. 2017. Вип. 23. С. 166-170. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2017_23_52
5. Кух А. М., Кух О. М. Stem-освіта та технологія уточнення компетентностей. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2017. Вип. 12(2). С. 170-179. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2017_12%282%29_29
6. Кух А. М., Кух О. М. Цифрова компетентність як мета компетентність. URL: <https://www.sworld.com.ua/index.php/ru/ge8-16/31477-ge8-042>

І. О. Кучинська

МЕНЕДЖЕР У СУЧАСНІЙ СФЕРІ ОСВІТИ : КЛЮЧОВІ ПІДХОДИ ТА ОРІЄНТИРИ

Сьогодні, як ніколи гостро постає питання наявності у сфері освіти менеджера-новатора, інтелектуала й інтелігента, особистості, яка має достатньо практичний досвід керівника, високий рівень знань, умінь і навичок, якісної й ефективної підготовленості, управлінського мислення, творчого і морального потенціалу. Коли нині лунають думки про зміну техніки управлінської діяльності, акцентується увага на ключових ціннісних орієнтирах, пріоритетах та перспективах, цілком очевидно, постає також питання профпридатності менеджера освіти, його вмінні не тільки побудувати конструктивну систему управління, але й визначити при цьому подальші стратегічні напрями діяльності, структурувавши ефективні елементи організації, що нададуть можливість здійснити поставлені завдання досягнувши якісних результатів. Безперечно, зробити це може далеко не кожен керівник у сфері освіти, а тільки та людина, яка відповідає інноваційно-креативним, морально-етичним, психолого-педагогічним, фахово-теоретичним та фахово-методичним критеріям. Ця проблематика була у колі наукових інтересів багатьох вчених, зокрема : Бабенко Т.,

Болгаріна В., Бондисєва Г., Васильченко Л., Єльнікова Г., Корольок С., Павлютенков Є., Рябова З., Тимошко Г. та ін.

Мета: висвітлити та проаналізувати ключові орієнтири ефективної діяльності сучасного менеджера освіти.

Ставлячи питання, яким повинен бути сучасний менеджер у сфері освіти, в першу чергу напрошується відповідь — це компетентний керівник, який знає й вміє, як зберігати і транслювати, упорядковувати і поширювати культурні ресурси, етичні норми і ціннісні орієнтири; спрямований на вироблення нових ідей, образів, моделей дій; політичних і соціальних програм; психологічно грамотний; здатний до інноваційної діяльності. Не можна обійти поза увагою той факт, що це повинна бути людина з глибокою моральною свідомістю, мисленнево вираженою моральною нормативністю і моральною оцінюваністю у формі не тільки загальних уявлень, але й специфічних понять, а також володіти вмінням їх застосовувати до різних фактичних ситуацій у формі конкретних суджень. Адже, дійсно моральна свідомість викликає пошук того вчинку, який повинен відповідати певній нормі моральності. Як відомо, саме через систему ідеалів, норм і оцінок мораль регулює вчинки і дії людей, виконуючи роль своєрідного компасу поведінки, що сприяє адекватній орієнтації в оточуючому середовищі. Звичайно, менеджер освіти повинен бути високоморальною особистістю (культура етичного мислення; культура почуттів; культура поведінки; етикет). Він повинен бути гуманною, духовною, творчою особистістю, прагнути створити у навчальному закладі атмосферу відкритості й відповідальності, бути для своїх підлеглих моральним авторитетом, розвивати позитивний імідж закладу, здійснювати економічну і правову компетентність в управлінні та дотримуватись демократичних відносин, суспільних норм та статутних правил з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Не можемо обійти поза увагою й питання рівня культури у стосунках із підлеглими, ініціативи керівника щодо мотивації власної праці та праці колег, дотримання норм поведінки, сповідування традицій та цінностей; гуманне ставлення до колег та учнів, педагогічну майстерність, творчу співпрацю, емпатію; працездатність та здоровий спосіб життя, інформаційну обізнаність, лідерство та тайм-менеджмент керівника.

Звичайно, організовуючи освітній процес керівник, насамперед, вирішує проблеми якості змісту освіти. Очевидно, що формування керівника нової генерації у процесі безперервної освіти засобами його особистісно-професійного розвитку як інтегрального чинника ефективності професійної культури менеджера освіти є ресурсом забезпечення управлінської компетентності. Сучасний керівник повинен не тільки знати ключові підходи до розвитку освіти в Україні, але й вміти їх аналізувати, обґрунтовувати та впроваджувати у разі потреби у практичну площину. Вважаємо за доцільне, у контексті вище зазначеного, акцентувати увагу на таких підходах :

1. Синергетичний підхід є теоретико-методологічною основою розвитку освіти, ініціює у педагогів синергетичне бачення, дозволяє зрозуміти важливість спільних підходів, міжпредметної організації знань, розглядається як метод аналізу педагогічної думки.

2. Епістемологічний підхід базується на вивченні переконань учнів, їх сутності та розвитку, їх впливу на процеси розуміння, пояснення, навчання та досягнення. З позицій цього підходу, освіта виступає медіатором у набутті знань, коли вони не надаються суб'єкту в готовому варіанті, а він сам вчиться їх здобувати, знаходити, застосовувати, усвідомлювати зміст інформації.

3. Компетентнісний підхід спрямовує навчання на розвиток здібностей у суб'єкта навчання використовувати здобуті знання, вміння та навички, що дозволяє йому пристосовуватись, діяти та виживати в умовах, які швидко змінюються. Для цього суб'єкт має бути спрямований не тільки на оволодіння оперативними та мобільними знаннями, а й на власний розвиток та прагнення до постійного оновлення знань.

4. Системний підхід позитивно впливає на побудову структурованих дидактичних ситуацій, які гарантують високу пропорційність між часом на підготовку, самостійну роботу та досягненнями учнів, здебільшого у сфері основних умінь і компетенцій. Системний підхід дає можливість встановлювати зв'язки між окремими компонентами в процесі навчання, бачити його цілісність, порівнювати факти, які не мають між собою зв'язків, шукати аналогії в явищах різної природи, знаходити спільне і розбіжності в теоріях, ідеях, поглядах.

5. Аксиологічний підхід акцентує увагу на гармонізації внутрішнього світу людини; рівноваги між духовними цінностями і соціальною поведінкою; особистісно високі моральні якості; толерантне ставлення до інших народів, рас, релігій; співчуття та готовність допомагати іншим; моральність як якість поведінки людини відповідно до моральних, етичних норм; національні традиції, повагу до законів, встановлених державою для захисту та безпеки індивіда; пізнання навколишнього світу та внутрішнього світу власного «Я». Цінності розглядаються як певний рівень свідомості, як моральне спонукання особистості, як проходить через дихотомію добра і зла, егоїзму й альтруїзму, совісті і безчестя, співчуття та індиферентності, толерантності і нетерпіння, внутрішнього і зовнішнього.

6. Гуманістичний підхід — це розгляд навчання не тільки як надбання знань про світ, а як опанування способами пізнання цього світу, різноманітними особистісними ресурсами, коли суб'єкт сам планує свою діяльність, обирає способи активного здійснення свого плану, а не орієнтується тільки на здобутий результат. Гуманізувати процес навчання означає переорієнтувати мислення того, хто навчає, на того, хто навчається, та усвідомити, що останній піддається зовнішнім впливам лише тоді, коли він їх сприймає, коли діють принципи визнання його прав, принципи відповідальності за свій вибір.

7. Особистісно-діяльнісний підхід дозволяє спрямувати освітній процес до особистості, створити максимально сприятливі умови для розвитку і розкриття її здібностей, самовизначення, враховувати її психофізіологічні особливості, особливості соціального і культурного контексту життя, складності та неоднозначності внутрішнього світу людини.

8. Когнітивний підхід — це аналіз когнітивних цілей, стратегій, технік, структур, функцій, особистісних конструктів, мислення суб'єкта, його інтелектуальних здібностей, здатності до поєднання ідей з різних суміжних наук та навчальних дисциплін.

9. Аналітичний підхід акцентує виділення загальних компонентів, що входять майже до всіх моделей мотивації : рушійні та гальмівні сили, бажані і небажані дії та їх результати, суб'єктивні чинники, особистісні стандарти, індивідуальна оцінка ситуації, діяльності.

10. Креативний підхід дозволяє уточнювати та вдосконалювати параметри різних видів діяльності. Креативність — властивість, яка найбільш відрізняє нас від інших людей, допомагає виявляти проблеми, їх формулювати, знаходити оригінальні шляхи їх вирішення, як в емоційній, так і в професійній діяльності; це високий рівень інтелекту, мотивації, індивідуальних здібностей; бачення суттєвого, можливостей майбутнього перетворення і практичного використання певного об'єкта.

11. Комунікативний підхід виступає як засіб організації діяльності, створення сприятливих, оптимальних відношень між педагогом і суб'єктом навчання, коли створюються найкращі умови для розвитку мотивації суб'єктів і творчого характеру навчальної діяльності, забезпечується сприятливий емоційний клімат, що перешкоджає виникненню психологічних бар'єрів, забезпечує керування соціально-психологічними процесами, дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні якості.

Отже, очевидно, що сучасний менеджер освіти повинен бути із високим рівнем організаційної культури — керівник, який повною мірою втілює в життя основні принципи перебудови освіти та спонукає усіх учасників навчально-виховного процесу підносити статус культури навчального закладу де вони працюють.

Список використаних джерел :

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість. Київ, 2002. С. 75–103.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 144–150.
3. Тимошко Г.М. Органайзер керівника навчального закладу : методичні рекомендації. Вид. 2-ге, переробл. і доповн. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. 188 с.

СКЛАДОВІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

Компетентність у перекладі з латинської означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентність також визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність вихователя, яка складається із знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Комунікативна компетентність — це здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе і інших при постійній зміні психічних станів, стосунків між особистостями і умов соціального середовища.

Комунікативна компетентність також лежить в полі досліджень психологів і соціологів. Так, Ю. Ємельянов вказує на такі фактори, що впливають на ступінь розвитку комунікативної компетентності: життєвий досвід особистості, її загальна ерудиція, мистецтво та спеціальні методи [2]. Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Расгянников трактують це поняття як здатність встановлювати та підтримувати потрібні контакти з людьми [3]. Як необхідні складові комунікативної компетентності вчені відзначають адекватну орієнтацію людини в самій собі, у власному потенціалі, а також у потенціалі партнера, у ситуації; готовність і уміння будувати контакт з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій. Є. Кузьмін, В. Семенов надають вирішального значення умінню орієнтуватись у різних ситуаціях спілкування та спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе та інших [5].

Основним у підготовці майбутнього вихователя до роботи з дітьми є комунікативна компетентність, майстерність педагогічного спілкування. Високих результатів в своїй діяльності може досягти лише той педагог, який вміє налагодити стосунки з вихованцями, батьками, якому притаманні вміння зрозуміти своїх партнерів, спрямувати процес спілкування на досягнення педагогічних завдань.

Комунікативна компетентність передбачає широке коло вмінь, серед яких виділяють прості та складні комунікативні вміння. До простих вмінь відносять: вміння вербального і невербального спілкування; вміння розподіляти свою увагу; вміння здійснювати прогнозування реакції партнера по спілкуванню; вміння «подавати себе» у спілкуванні з аудиторією; вміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні.

Складні комунікативні вміння розподіляють на: вміння вихователя встановити діловий та емоційний контакт з дітьми; вміння організувати пристосування у спілкуванні; вміння втримати і перехопити ініціативу в спілкуванні; вміння спрямовувати процес спілкування на розв'язання педагогічних завдань. За наявності у педагога таких комунікативних вмінь можна говорити про рівень його комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність вихователя містить в собі такі складові як володіння змістовною інформацією та вміння оперувати нею; здатність встановлювати й підтримувати контакти з людьми; здатність до партнерської взаємодії та досягнення взаєморозуміння.

Педагогічне спілкування, як підкреслює В. А. Кан-Калік, являє собою колективну систему соціально-психологічної взаємодії. В зв'язку з цим виділяють такі лінії спілкування вихователя :

- з окремими вихованцями;
- через окремих вихованців з колективом в цілому;
- з колективом в цілому;
- через колектив з окремими вихованцями.

Ці лінії спілкування знаходяться в постійній взаємодії, перетинаються. Для того, щоб спілкування було дійсно педагогічним, вихователю необхідно добре знати кожного вихованця, групу, окремі угруповання в групі. В цій діяльності вихователю допоможуть методи педагогічної діагностики, дошкільна психологічна служба.

Отже, комунікативну компетентність можна розглядати як сукупність знань, умінь і навичок, які проявляються у комунікативних діях та забезпечують ефективність взаємодії з оточуючими. Вихователь має знайти підхід до кожної дитини, з якою працює, налагодити стосунки та взаєморозуміння, викликати у неї повагу та готовність слухати і приймати інформацію, цінності, життєві принципи, ідеали.

У кожного вихованця своя, неповторна індивідуальність, що вимагає від вихователя гнучкості, мобільності, вміння своєчасно зреагувати на зміни, правильно дібрати способи взаємодії з дитиною. Тому вихователь постійно змінюється, разом з дітьми, з кожним днем і чим краще він обізнаний з психологічними закономірностями розвитку дитини, тим на вищому рівні зможе продемонструвати комунікативну компетентність.

Список використаних джерел :

1. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
2. Емельянов Ю. Н. Теорія формування і практика совершенствования коммуникативной компетентности. Санкт-Петербург, 1999. 403 с.
3. Жуков Ю. М., Петровская Л. А., Растянный П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва: Изд-во МГУ, 1990. 255 с.
4. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2010. 319 с.
5. Кузьмина Е. С., Семенова В. Е. Коллектив. Личность. Общение : Словарь социально-психологических понятий. Ленинград : Лениздат, 1987. 143 с.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ПСИХОЛОГІЇ

Аналіз психологічних праць, присвячених дослідженню професійно значущих характеристик майбутнього практичного психолога, свідчить про існування досить широкого діапазону властивостей, якими має володіти фахівець. Серед цих властивостей важливе місце посідає комунікативна толерантність — здатність до орієнтації на іншого як рівноправного суб'єкта спілкування, уміння встановлювати конструктивні контакти з людьми, вести професійно орієнтований діалог.

В рамках нашого дослідження розглядаємо комунікативну толерантність в контексті рольового підходу до підготовки фахівця психології. Рольову компетентність майбутнього практичного психолога розуміємо як вмотивовану систему здатностей, втілених у досвіді психологічного супроводу чи допомоги. Вважаємо, що обов'язковою складовою цієї системи здатностей є саме професійна комунікативна толерантність, яка обумовлена життєвим досвідом та властивостями характеру майбутнього практичного психолога.

Результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між показниками комунікативної толерантності (методика В. В. Бойка) та показниками рольової компетентності майбутніх практичних психологів (авторський опитувальник рольової компетентності) подано в таблиці 1. Дослідженням було охоплено студентів 1-5 курсів спеціальності «Практична психологія» загальною кількістю 247 осіб.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу зв'язків між показниками інтолерантності та показниками рольової компетентності

	Рольова рефлексія	Широка рольового репертуару	Рольова гнучкість	Здатність вирішувати рольові конфлікти	Загальна рольова компетентність
Неприйняття індивідуальності інших	-0,10	-0,20*	0,02	-0,04	-0,11
Категоричність та консервативність	0,00	-0,19*	0,10	0,09	0,01
Невміння приховувати негативні емоції	-0,08	-0,21**	0,04	-0,07	-0,10
Прагнення пристосовувати інших до себе	-0,13	-0,28***	-0,01	-0,09	-0,18*
Невміння вибачати помилки	-0,07	-0,22**	0,08	0,00	-0,07
Загальна інтолерантність	-0,08	-0,24**	0,10	-0,02	-0,07

Примітка: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$, *** - $p < 0,001$.

Аналіз отриманих результатів дає можливість стверджувати наявність статистично достовірних зв'язків між показниками рольової компетентності та наступними показниками комунікативної толерантності: неприйняття індивідуальності інших, категоричність та консервативність, невміння приховувати негативні емоції, прагнення пристосувати інших до себе, невміння вибачати помилки та показником загальної інтолерантності. Виявлені зв'язки представлено у таблиці 1.

Аналіз кореляційної матриці дає можливість стверджувати наявність статистично достовірних негативних зв'язків між широтою рольового репертуару та такими показниками, як: неприйняття індивідуальності інших ($-0,1952$ при $r=0,0143$), невміння приховувати негативні емоції ($-0,2077$ при $r=0,0093$), прагнення пристосувати інших до себе ($-0,2797$ при $r=0,0004$), невміння вибачати помилки ($-0,2151$ при $r=0,0068$), загальна інтолерантність ($-0,2354$ при $r=0,0032$).

Отримані дані можемо пояснити наступним чином: важливою рисою професійної діяльності майбутнього практичного психолога є комунікативна толерантність, яка проявляється у емоційній чутливості і тактовності, позитивному ставленні до іншої людини, здатності безоціночно сприймати інших. В свою чергу, широта рольового репертуару передбачає здатність майбутнього фахівця з психології встановлювати контакти з різними людьми, компетентно приміряючи на себе ті чи інші соціальні та професійні ролі. Таким чином, якості, протилежні за змістом до комунікативної толерантності, негативно корелюють з показником широти рольового репертуару.

В свою чергу, встановлено статистично достовірний негативний зв'язок між загальним показником рольової компетентності та прагненням пристосувати інших до себе ($-0,1753$ при $r=0,0281$). На нашу думку, виявлений статистично достовірний негативний зв'язок між зазначеними вище показниками є очевидним.

Вважаємо, що особистісно-рольові особливості майбутнього практичного психолога (серед яких неабияке місце посідає комунікативна толерантність) мають бути реалізовані в ході фахової підготовки у вищій школі, що стимулюватиме розвиток рольової компетентності. В свою чергу, рольова компетентність як інтегральна особистісна характеристика майбутнього практичного психолога представляє собою узгоджену систему ціннісних орієнтацій, особистісно-рольових якостей, практичних умінь та характеризується вмотивованою здатністю до виконання певних професійних ролей, спрямованих на досягнення психолого-педагогічних цілей.

Список використаних джерел :

1. Горностаєв П. П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности. Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. 312 с.
2. Мірошник З. М., Михайленко О. Ю., Талаш І. О. Ролеграма як засіб формування рольової структури особистості : науково-методичний посібник. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2017. 296 с.

РОЛЕГРАМА ЯК НОВІТНІЙ ПРОДУКТ ЕФЕКТИВНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА

Нині одним з провідних запитів суспільства постає наявність значної кількості висококваліфікованих фахівців, які бажають і вміють здійснювати навчальну, діагностичну, корекційну, розвивальну, консультативну, просвітницьку та профілактичну. Задля цього необхідним є належний рівень підготовки психологів, вдосконалення їх професійного рівня та шляхом застосування новітніх продуктів в галузі освіти.

Базою експериментальних досліджень постає ідея про моделі поведінки – ролі майбутнього фахівця, втілені в поведінкові паттерни. У зв'язку з тим, що змістовною характеристикою особистості є рольова структура, маємо підстави акцентувати увагу на особливостях внутрішнього й зовнішнього світу психолога, що надає можливості застосовувати інноваційні ідеї в системі психологічного забезпечення освітнього процесу. Отже, одним із шляхів реалізації рольової поведінки (життєві ситуації, життєві сценарії, життєві плани тощо) виступає *ролеграма* (система дій конкретної особи, що дає змогу відпрацьовувати певну роль). Як нам видається, саме ролеграма виступає новітнім продуктом задля забезпечення поведінкового паттерну рольової структури особистості психолога. Таким чином, ролеграма для окремої психологічної ролі являє собою перелік дій, що корелюють з її змістовною характеристикою, конкретизуються відповідно до неї, і входять до змісту системи вправ і завдань, спрямованих на відображення цих поведінкових паттернів. Поряд з цим треба зауважити, що ролеграма являє собою концептуалізацію такого досвіду, який отримує психолог, виконуючи різноманітні фахові функції та професійні ролі.

На наш погляд, найбільш доречними для відпрацювання гнучких навичок (*soft skills*), що забезпечують формування успішної особистості фахівця, є вправи, описані в психологічних джерелах [1; 2].

У контексті побудови власної поведінки спеціаліста, відповідно до його власних очікувань та суспільного запиту, зацікавлення, на наш погляд, викликає вправа «Я — це хто?». Як засвідчує особистий досвід роботи у закладі вищої освіти (з урахуванням психологічного забезпечення інноваційних технологій підготовки фахівця), саме вона дає можливість зосередитися на аналізі особистісних якостей, саморефлексії та об'єктивній оцінці паттернів поведінки й отримати зворотний зв'язок. Виконавець має можливість заявити, що «Я — це...» :

– перелік ролей, власних досягнень станом на зараз, опис себе в ситуації «тут і тепер», перелік якостей (чесноти та вади), які належать тільки мені;

– надання можливості перерахувати все, що спаде на думку, задля демонстрації своїх почуттів та власного «Я»;

– визначення особистих якостей з метою вдалої реалізації обраної психологічної ролі у сфері професійної діяльності.

На завершальному етапі учасникам надається право висловити свою думку на предмет «Я — це...» (коли усуваються всі ролі, і людина стає сама собою). По завершенню вправи учасники можуть за бажання проаналізувати власні почуття та відчуття ситуації, вказати на зміни, що відбулися, визначивши при цьому ступінь екологічності даної вправи безпосередньо для кожного.

Отже, протягом життя, починаючи з дитинства (рольові ігри), і завершуючи серйозною професійною діяльністю, психологічна модель поведінки залежить від таких чинників : хто та за яких умов її виконує (життєва ситуація); які вимоги висуваються до змісту й стилю власної поведінки (особисті очікування); за якими нормами й правилами поведінки відбувається взаємодія із соціумом (очікування суспільства); яким чином здійснюється підготовка спеціаліста до професійної діяльності (інноваційні форми й методи).

Як бачимо, в конкретній життєвій ситуації кожна людина виконує характерні для неї ролі (індивідуальна, особистісна, психологічна, соціальна, професійна та ін.), демонструючи при цьому організовані дії по виконанню конкретних функцій, пов'язані з особистісними якостями (чесність, відвертість, незалежність, об'єктивність, гнучкість, спонтанність, мобільність, успішність, відповідальність) тощо.

Ураховуючи все вищезазначене, маємо підстави констатувати : реалізація паттернів поведінки у підготовці до професійної діяльності (освітній процес у закладі вищої освіти) та набуття практичних умінь і навичок під час різних видів практик уможливорює для психолога використання ресурсних ролей; вміння відшукувати екологічні шляхи для самореалізації; застосування гнучких навичок (soft skills); наявність ініціативи та мобільності у прийнятті рішень; подолання комплексів та перешкод тощо. Як нам видається, саме ролеграма для побудови та вдосконалення конкретної ролі виступає новітнім продуктом, що відповідає запитам суспільства (stakeholders та роботодавці), основним світоглядним позиціям, переконанням, інтересам, цінностям особистості фахівця-психолога й визначає її унікальність.

Список використаних джерел :

1. Горностай П. П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности. Киев: Интерпресс ЛТД, 2007. 312с.
2. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе. Москва : ТЦ Сфера, 1998. 240с.
3. Психология личности: словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая и Т. М. Титаренко. Киев : Рута, 2001. 320 с.

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» ПЕДАГОГІВ

Сучасний стан шкільної освіти в Україні характеризується активним впровадженням у педагогічний процес інноваційних технологій. Проблема ефективності та результативності запровадження й опрацювання педагогічних інновацій привертає увагу широкого кола науковців. Проте, наукові інтереси сучасних дослідників зосереджуються, головним чином, на управлінні інноваційними процесами у навчальних закладах. Зазвичай, психологи розглядають інноваційну діяльність педагога як важливу умову розвитку його професійних якостей [1; 3]. Хоча, на думку В. О. Василенко [2, с. 226], процес впровадження інновацій стимулює розвиток креативних здібностей учителя, кожного разу відкриваючи новий простір для його професійної і особистісної самореалізації.

Мета дослідження. Дослідити основні складові професійної «Я-концепції» педагогів з урахуванням такого фактору, як тип освітнього закладу (традиційний чи інноваційний), де вони працюють.

Для досягнення мети дослідження було сформульовано наступні завдання: проаналізувати основні підходи до розуміння сутності поняття «Я-концепція»; обґрунтувати зміст та структуру професійної «Я-концепції» педагогів; дослідити особливості когнітивного, мотиваційного, емоційного та операційного компонентів професійної «Я-концепції» педагогів. Проаналізувати взаємозв'язок між розвитком основних компонентів професійної «Я-концепції» та типом освітнього закладу, де працюють досліджувані педагоги.

Емпіричне дослідження проходило у три основні етапи. Перший етап дослідження було присвячено вивченню рівня сформованості когнітивного, мотиваційного, емоційного та операційного компонентів професійної «Я-концепції» педагогів. Реалізація завдань здійснювалась у такій послідовності :

1. За допомогою анкети «Дослідження рівня професійних знань педагога» ми виявили рівень усвідомлення педагогами власних професійних якостей, що є основою когнітивного компонента професійної «Я-концепції».

2. Особливості мотиваційного компонента досліджувалися за допомогою методики Е. І. Рогова «Професійна спрямованість вчителя» (схильність до організаторської діяльності, спрямованість на предмет, потреба в спілкуванні, в схваленні).

3. Емоційний компонент професійної «Я-концепції» педагогів визначався за допомогою методики М. Снайдера «Оцінка комунікативного

контролю в спілкуванні», яка використовувалась для визначення особливостей емоційної саморегуляції педагогів.

4. За допомогою методики Дж. Роттера «Діагностика локусу контролю особистості» було виявлено, як педагоги локалізують контроль над значущими для себе подіями, що характеризує операційний компонент професійної «Я-концепції» педагогів.

На другому етапі емпіричного дослідження було проаналізовано взаємозв'язок між розвитком основних компонентів професійної «Я-концепції» та типом освітнього закладу, де працюють досліджувані педагоги.

Третій етап емпіричного дослідження передбачав обробку отриманих на попередньому етапі результатів.

Порівняльний аналіз рівнів розвитку структурних компонентів професійної «Я-концепції» педагогів виявив, що у педагогів-новаторів більш розвинений мотиваційний компонент (високий його рівень зафіксовано у 47 % респондентів). Решту можна розмістити у такій послідовності за рівнем розвитку: операційний (29 %) та когнітивний (26 %). Узагальнені результати показали, що низький рівень розвитку професійної «Я-концепції» притаманний 37 % вчителів, які працюють в умовах традиційної педагогічної діяльності, та 30 % вчителів, що працюють в умовах інноваційної діяльності. Одночасно з цим прояв розвитку професійної «Я-концепції» середнього рівня зафіксовано у приблизно однакової частини вчителів, які працюють за традиційних та інноваційних умов, що становить 43 % та 42 %. Високий рівень розвитку професійної «Я-концепції» наявний лише у 19 % вчителів, які працюють у традиційних умовах діяльності, та у 26 % вчителів, які здійснюють інноваційну педагогічну діяльність.

Отже, нами встановлено, що умови здійснення педагогічної діяльності (традиційні чи інноваційні) мають різний вплив на розвиток професійної «Я-концепції» педагогів. Учителі, які працюють в умовах інноваційної діяльності, мають більш розвинену професійну «Я-концепцію».

Список використаних джерел :

1. Бочелюк В. Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.05. Київ, 2004. 36 с.
2. Василенко В. О. Інноваційний менеджмент: навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 439 с.
3. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2007. 424 с.

РЕФЛЕКСИВНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У контексті особистісно зорієнтованих освітніх технологій досить актуальним стає вміння вчителя створювати сприятливу атмосферу навчання та виховання дітей на засадах рівності, взаємоповаги, взаєморозуміння, що забезпечує їх нормальний та повноцінний розвиток. При підготовці майбутнього фахівця-педагога важливим завданням психологічної служби закладу вищої освіти є втілення функції психологічного управління та практичного втілення процесу формування рефлексивних компонентів професійної самосвідомості студентів. Педагогічна рефлексія є невід'ємною складовою готовності до професійної діяльності, що належить до типу «людина-людина». Саме вона розвиває вміння бути джерелом позитивних суджень, підкріплень, підтримки дітей у нових прагненнях, є тим психологічним механізмом, котрий забезпечує розуміння педагогічної творчості у взаємодії з учнями,

Рефлексія, як компонент самосвідомості особистості, забезпечує осмислення своїх властивостей, здібностей, сутнісних виявів «Я-у-житті». Вона є головним інструментом розвитку механізмів самоорганізації, самовдосконалення особистості педагога. Рефлексування своїх особистісних ресурсів забезпечує стабілізацію ставлення до себе як джерела особистісного зростання, розвиває вміння потенціювати творчість, а відтак визначати професійну діяльність як вагомий аспект власної самореалізації [147]. Педагогічна рефлексія як осмислення передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, досвіду життєдіяльності зумовлює усвідомлене, ціннісно визначене ставлення педагога до професії, до себе у ній, а, отже, і її цінності для нього [2]. Крім того, що рефлексивні компоненти самосвідомості вчителя, спрямовуючи процес мислення і прийняття рішень, забезпечують регулювання педагогічної діяльності, вони також зумовлюють збереження ним власного психофізичного та енергетичного потенціалу, що підвищує продуктивність педагогічної взаємодії з учнями.

Мета дослідження. Оскільки змістом навчання майбутніх вчителів є психолого-педагогічна обізнаність, переорієнтація виховних позицій, гармонізація і гуманізація взаємин з дітьми, технологічна вмільість, професійна самосвідомість, тому одним із способів реалізації зазначених змістових освітніх компонентів, на нашу думку, є розвиток у майбутніх педагогів навичок педагогічної рефлексії та її застосування у різних аспектах взаємодії із дітьми.

Посилення рефлексивних аспектів педагогічної діяльності студентів відбувається через реалізацію впливів, спрямованих на осмислення ними цілей, змісту, структури, засобів оптимізації власної педагогічної діяльності («Я — діяльність»), проблем міжособистісного сприйняття та взаємодії з

учнями, персоналом школи, батьками («Я — очима інших»), а також усвідомлення себе самого як суб'єкта діяльності («Я» — «Я»).

Організація психологічної підтримки майбутніх вчителів у широкому контексті означає озброєння їх прийомами і методами самопомоги, які б сприяли гармонізації внутрішнього світу, послаблювали психічне напруження, розвивали внутрішні сили, а відтак розширювали професійну самосвідомість через поглиблення рефлексивного усвідомлення себе (своїх можливостей, станів, актуалізацію внутрішніх проблем загалом). «Вчитель, який вміє зайняти позицію «над» своєю професією і «над» самим собою, готовий до нововведень у школі. Більше того, включаючись у режим розвитку-саморозвитку, вчитель сам стає «провідником» педагогічних інновацій» [3, с. 11].

Сучасна психологічна практика доводить, що однією із найефективніших форм організації самоусвідомлення як активної мисленнєвої діяльності особистості є соціально-психологічний тренінг, тому досягнення поставлених завдань варто здійснювати за допомогою тренінгу педагогічної рефлексії. Саме така форма роботи, на наше переконання, дозволяє зреалізувати необхідні психологічні умови становлення різних аспектів рефлексивного розвитку самосвідомості майбутнього вчителя. Адже завдяки груповій взаємодії кожен учасник може отримувати нові знання, що актуалізує спрямованість на самопізнання, але водночас виводить з кола заангажованої інтроспекції.

Мета тренінгу формулюється як розвиток усіх аспектів педагогічної рефлексії: розширення системи знань про свій «Я»-образ як особистості та професіонала; вироблення позитивного самоствавлення; відпрацювання навичок ефективної психічної саморегуляції. Розвиток педагогічної рефлексії реалізується такими способами навчання: специфічними — через розвиток таких професійно важливих якостей, як педагогічна спрямованість, професійна самосвідомість, комунікативна компетентність тощо; неспецифічними — озброєння педагога вміннями та навичками саморегуляції емоційних станів з метою профілактики і подолання станів емоційної напруги (навчання прийомів релаксації, спеціальних фізичних та дихальних вправ, самоконтролю емоційних станів, зняття «м'язових затисків» тощо).

Тренінг для спеціалістів, чия діяльність пов'язана з активним спілкуванням, включає такі методи: дискусійні (групові дискусії, аналіз складних педагогічних ситуацій із практики), ігрові (дидактичні, творчі ігри, ділові, організаційно-управлінські, рольові), сенситивний тренінг (міжособистісної чутливості і сприймання себе), психотехнічні вправи для досягнення групової згуртованості, стану релаксації.

Організуючи роботу з майбутніми учителями, також варто звернути увагу на те, що умовою особистісного зростання педагога є не лише розвинуті особистісні якості, духовність, але і високий рівень психічного та фізичного здоров'я. Саме тоді вчитель спроможний отримувати задоволення від своєї роботи, володіє високим рівнем працездатності, активності,

творчості, прагне до самовдосконалення. Оскільки професія пов'язана із переживанням станів емоційної напруги, тому майбутні педагоги повинні володіти прийомами її попередження, знімання. Розвиток емоційної стійкості до негативних чинників професійної діяльності є значущою якістю майбутнього педагога [5].

Важливим резервом у стабілізації емоційного стану є вдосконалення дихання, довільне впорядкування якого впливає на нормалізацію внутрішнього стану людини. Досвід показує, що ефективність впливу дихальних вправ на емоційний стан збільшується, якщо вони використовуються у комплексі з іншими способами емоційної саморегуляції. Так, становленню стійкої поведінки у напружених ситуаціях сприяє і формування навичок почергового довільного напруження та розслаблення окремих груп м'язів, які впливають на центральну та вегетативну нервову систему, тонізують або ж заспокоюють її. Необхідність стримувати зовнішні прояви сильних негативних емоцій у педагогічній діяльності часто зумовлює у вчителів втрату навички регуляції тону м'язів після емоційних навантажень, виникнення м'язових затисків. Розвиток навичок релаксації допомагає зняти втому після трудового дня, нервових та емоційних перевантажень. Важливим її результатом є здатність контролювати зовнішній малюнок поведінки, володіння своєю тілесною експресією (позою, осанкою), що полегшує налагодження довіри у спілкуванні вчителя та дітей [4].

Навчання релаксації варто поєднувати із розвитком здатності до самонавіювання як створення установок про можливість успіху шляхом актуалізації в уяві позитивних образів та закріплення їх з допомогою слів, звернених до себе [1]. До способів безпосередньої саморегуляції емоційного стану під час дії чинників, що викликають напруження, науковці відносять самопереконання, самонаказ на викликання спокійного стану, самонавіювання спокою та витримки, необхідного для контролю настрою; використання заспокійливих дихальних вправ; активізація почуття гумору; відволікання як намагання яскраво уявити ситуацію, у якій зазвичай почуваш себе спокійно, затишно, себе поставити у неї тощо.

Отже, розвиток педагогічної рефлексії у майбутніх педагогів реалізується через соціально-психологічний тренінг у контексті зазначених аспектів: 1) розвиток майбутнього педагога як суб'єкта самопізнання: структурно-особистісний аспект, операційно-діяльнісний аспект (оволодіння прийомами і методами глибокого проникнення у власну особистість, розширення можливостей самоаналізу, корекція самосприйняття, включення механізмів самокорекції особистості, аналіз та оцінка професійно-педагогічної компетентності); 2) розвиток майбутнього педагога як суб'єкта пізнання учнів: ставлення до учнів як суб'єктів учіння та особистостей (адекватне пізнання особистісних особливостей інших, корекція психологічних установок у міжособистісному і професійному спілкуванні).

Список використаних джерел :

1. Габдреева Г. Ш. Самоуправление психическим состоянием : учеб. пособие. Казань : Мысль, 1981. 132 с.
2. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика. *Практична психологія і соціальна робота*. 1998. № 6-7. С. 3–8.
3. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посібник Київ : Академвидав, 2007. 422 с.
4. Самоукина Н. В. Игры, в которые играют... : психологический практикум. Дубна : Феникс, 2000. 128 с.
5. Семенов И. Л., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности. *Вопросы психологии*. 1989. № 2. С. 36–42.

Т. Л. Опалюк

ІННОВАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Останнім часом гостро постала проблема визначення сутності освітньої, професійно-педагогічної діяльності викладача закладу вищої освіти зі зміною його ставлення до діяльності та у зв'язку з активною реалізацією положень Болонського процесу. Традиційно вважають, що основним у роботі викладача є знання предмета, але ситуація докорінно змінюється, оскільки психологи та педагоги головним компонентом навчання убачають цілеспрямовану, саморегульовальну, пізнавальну діяльність студентів, якою має управляти саме викладач. Це зумовлює доцільність появи докорінно іншого підходу до власне професійно-педагогічної діяльності у ЗВО. Саме така діяльність у педагогічних реаліях має свій вияв у вивченні студентами змісту навчальних дисциплін, які відображають реальну сферу матеріального або духовного життя суспільства.

Мета дослідження полягає у здійсненні теоретичного аналізу існуючих традицій та активно впроваджуваних інновацій в організації освітньої діяльності у ЗВО, визначенні професійної компетентності щодо окреслення вимог до системи організації освітньої навчальної діяльності студентів під час навчання у закладі вищої освіти.

У Законі України «Про вищу освіту» ключовою є інноваційна складова діяльності закладів вищої освіти. Основним завданням наукової та інноваційної діяльності університету є здобуття наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, забезпечення інноваційного розвитку суспільства та підготовки фахівців інноваційного типу.

Попит на професіоналів, здатних проектувати нові види діяльності та забезпечувати трансформацію вже існуючих корпорацій, галузей і територій відповідно до викликів часу інтенсивно зростає в усьому світі у зв'язку з посиленням глобальної конкуренції, появою нових технологій і геополітичною невизначеністю (локальні військові конфлікти, фінансові та економічні кризи). Саме тому значна увага на сучасному етапі розвитку вищої освіти приділяється проблемі переведення її на інноваційну основу, тобто врахування в процесі підготовки фахівців таких інноваційних елементів, які б дозволили забезпечити відповідний рівень конкурентоспроможності вітчизняної освіти у світовому глобалізаційному просторі [3].

Новітні підходи та стратегії до організації освітньої діяльності у вищій школі в контексті реалізації положень Болонського процесу вивчали (А. Алексюк, Б. Бокуть, Я. Болубаш, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Молибог, Н. Ничкало та ін.); проблему професійно-педагогічного становлення викладача вищої школи, який формує особистість майбутнього вчителя (В. Галузинський, В. Гончаров, С. Григор'єв, М. Євтух, В. Колаховський, В. Кузнецов, Н. Ничкало, Т. Опалюк розглядають педагогічну підготовку викладацьких кадрів для вищих навчальних закладів).

Економічне зростання держави у XXI столітті може відбуватися лише за умов орієнтації на інноваційний шлях розвитку. Одним із головних носіїв інноваційної спроможності нації виступають заклади вищої освіти, які не можуть знаходитися осторонь процесів, що відбуваються у суспільстві. Інноваційна діяльність ЗВО є обов'язковою складовою інноваційної політики держави, тому що ефективна співдружність «виробництво – університети» значно більш продуктивне, ніж створення нових компаній для інноваційної діяльності. Вступаючи до Болонського процесу, Україна прийняла на себе зобов'язання з реорганізації вищої освіти у напрямках забезпечення її привабливості та доступності, переходу до європейських стандартів навчання. На думку більшості науковців, які займаються цією проблемою, інноваційна діяльність у сфері вищої освіти — це створення та впровадження інноваційних освітніх технологій, що представляють собою нові якісно удосконалені технології, методи та форми навчання. Інноваційна система вищого навчального закладу — це організаційно управлінський механізм з розробки та впровадження новачій для підвищення його конкурентоспроможності. Її метою є визначення і реалізація перспективних напрямів діяльності у двох відносно самостійних, проте взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих аспектах діяльності закладу вищої освіти : розробка і впровадження нових технологій освіти та удосконалення існуючого процесу освіти загалом; підвищення ефективності наукової і науково-дослідної діяльності [3].

Сучасні науковці Т. Дуткевич і О. Савицька стверджують, що стрімкий розвиток сучасного суспільства спирається на високорозвинені технології, які висувають чимдалі складніші вимоги до людини як їх суб'єкта. Як

наслідок — хвиля інтенсивного розвитку практичної психології, одним з напрямів якого є підготовка відповідних фахівців у закладах вищої освіти [2].

О. Малихін у своїх наукових працях зазначає, що у психолого-педагогічних дослідженнях приділяється належна увага застосуванню компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутнього фахівця, який працює в системі освіти. Є всі достатні та верифіковані підстави стверджувати: як самостійне явище компетентнісний підхід в умовах вітчизняного освітнього простору пройшов стадії констатації (необхідності застосування) та феноменологізації (оцінка й опис феномена), теперішня стадія є методологічною (конкретизація основних понять, чинників, шляхів й умов реалізації). Науковець стверджує, що компетентнісний підхід у педагогічній освіті ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до результату освітнього процесу. Саме необхідність допомоги студентам навчитись правильно розв'язувати ті чи інші проблеми у певних ситуаціях (навчальних, життєвих, професійних) спонукала до застосування компетентнісного підходу в освітньому просторі. Нині маємо перші очевидні результати застосування компетентнісного підходу у вітчизняній освіті. Один із позитивних результатів — вітчизняна система освіти починає забезпечувати якість, що відповідає уявленням «замовника», зазнають змін освітні стандарти як своєрідні формалізатори соціальних норм і потреб, освіта відповідає «вимогам соціоморфності, національним традиціям, соціально-економічному розвитку, національно-етнічному архетипу менталітету населення» [1, с. 6].

У системі освіти та освітньої діяльності та закладі вищої освіти зокрема, чітко простежується предмет діяльності викладача і предмет діяльності студентів. Для викладача основним є організація діяльності студентів й управління цією діяльністю в межах того змісту, який визначається завданнями підготовки кваліфікованого фахівця у вищому навчальному закладі (у контексті здійснюваного дослідження за урахування специфіки вищої педагогічної освіти), а для студентів такими є дії, які виконуються для досягнення очікуваного результату в діяльності. Взаємозв'язок цих двох сторін обумовлений педагогічними умовами та діяльністю викладача в їх єдності, а також діяльністю студента та його суб'єктивного залучення до акту навчання.

Інноваційні технології навчання, впровадження у практику новітніх підходів подачі інформації, яка дуже швидко оновлюється, вимагають наявності в майбутніх учителів здатності самостійно й мобільно приймати найрізноманітніші рішення стосовно значної кількості нетрадиційних педагогічних задач і завдань, які можуть постати перед ними у власній педагогічній діяльності. Для того, щоб почуватися впевнено в занадто нестатичному освітянському просторі, майбутній учитель має набути сталих здібностей щодо самоактуалізації й самореалізації ще під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, які стануть показниками самоєфективності на шляху самовдосконалення його особистості [4, с. 98-99].

Отже, здійснивши теоретичний аналіз існуючих традицій та активно впроваджуваних інновацій в організації освітньої діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі, визначено сукупність принципів професійно-педагогічної спрямованості : професійно-педагогічної значущості знань; професійної компетентності щодо окреслення вимог до системи організації освітньої навчальної діяльності студентів під час навчання у закладі вищої освіти.

Оскільки сьогодні відбувається заміна освітньої парадигми, пропонується новий зміст, підходи, педагогічний менталітет, то в цих умовах викладачеві необхідно орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей і шкіл. Сьогодні бути педагогічно грамотним фахівцем неможливо без оволодіння освітніми технологіями. Оволодіння новими інформаційними технологіями, сучасною комп'ютерною технікою є важливою умовою формування інноваційного потенціалу майбутнього фахівця.

Список використаних джерел :

1. Борисенков В. П. Значение своеобразия и оригинальности в культуре и человеке в условиях глобализации. *Славянская педагогическая культура*. 2010. № 9. С. 5-6.
2. Дуткевич Т. В., Савицька О. В. Вступ до спеціальності: Практична психологія: Курс лекцій і практикум : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2005. 208 с.
3. Інноваційна діяльність університетів України : аналітичний огляд. Інформаційний бюлетень наукового проекту «Інноваційний університет – інструмент інтеграції в європейський освітній і науковий простір» /за заг. ред. Артьомова І. В. Ужгород. 2015.157 с.
4. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.

Н. П. Панчук

ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ В ПРОФЕСІЙНІЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Період підготовки до майбутньої діяльності — це важливий етап формування особистості. Він припадає на юнацький вік, характеризується оволодінням професійними знаннями, вміннями та навичками, суттєвими змінами в мотиваційній сфері, формуванням специфічних професійних мотивів та цінностей. Питанню вдосконалення професійної підготовки фахівців з фізичної культури присвячені дослідження В. М. Корецького, С. Д. Неверкович, В. Т. Чічікіна, О. В. Петуніна, В. П. Каргаполова, А. П. Кузьміна, Г. Л. Драндрова, А. Ю. Комлєва, Н. М. Костіхіна, М. П. Косміна, Л. М. Куликова, І. С. Дятловського, Т. А. Маркіна, Л. П. Сербина, Є. В. Нікуліна,

Н. І. Назаркіна, Л. В. Пашкова, Л. В. Піглова, тощо. Ціннісні орієнтації як елемент структури особистості у процесі професійного становлення, як системи певних норм, прийнятих груповою свідомістю досліджуються І. Д. Бехом, Л. В. Долинською, С. О. Ставицькою, Н. Ф. Шевченко, Н. В. Чепелевою тощо.

Мета дослідження — проаналізувати теоретичні аспекти проблеми становлення ціннісного компоненту в професійній підготовці майбутнього фахівця фізичної культури.

Розкриття дискусійності сучасних знань досягається поданням головних підходів та критеріїв дослідження цінностей, особливостей становлення ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, що викликає у студента потребу не просто засвоїти готові знання, а й виробити власний погляд на те чи інше питання, знайти додаткову інформацію про нього. При аналізі ролі і місця ціннісної сфери в особистісній структурі, слід враховувати, що ціннісний компонент виконує функцію провідного в ключових компетенціях професіонала, забезпечуючи не тільки успіх в професійній діяльності, конкурентоспроможність, але і його життєздатність в сучасних соціально-економічних умовах. В юнацькому віці відбувається формування нових психологічних утворень та механізмів, які в подальшому сприяють успішному входженню особистості в професійне життя. Основним надбанням юнацького віку вважається професійне самовизначення. Усвідомлення особистістю свого місця у майбутньому сприяє формуванню специфічних особливостей групи студентської молоді, таких як: свідомо потреба не тільки в отриманні знань, але й у виробленні власних поглядів та переконань; формування наукового світогляду, поява теоретичних інтересів; прагнення до самостійності, потреба в самопізнанні та самоствердженні; внутрішнє спонукання до самореалізації, визначення життєвих перспектив; усвідомлення власних можливостей при досягненні певної мети тощо. Розвиток та самореалізація духовного «Я» суб'єкту починається тоді, коли він усвідомлює необхідність визначення для себе того, як він конкретно повинен розуміти загальнолюдські духовні цінності. Прояв у людини хоча б приблизного усвідомленого уявлення про останні свідчить про психологічну готовність до їх засвоєння та формування.

Таким чином, професійна компетентність вчителя фізичної культури — це сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості і готовності його, як суб'єкта педагогічного впливу структурувати наукові і практичні знання з метою ефективної організації тренувального процесу спортивного колективу для успішного вирішення поставлених завдань. Сучасні тенденції гуманізації вищої освіти свідчать про посилення уваги до ціннісного становлення майбутніх фахівців у набутті професіоналізму. Значна кількість емпіричних психологічних досліджень підтверджує думку про вплив професії людини на її сприйняття та розуміння світу, а також самого себе. Фахівці сприймають оточуючий світ і свою особистість у ньому через призму світу своєї професії, а власне, світ професії є невід'ємною частиною суб'єктивної моделі світосприйняття у фахівців.

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ СПРЯМУВАННЯ СТУДЕНТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЙОГО ОСОБИСТОСТІ

Проблема духовно-морального виховання особистості на християнських цінностях є надзвичайно актуальною як для батьків і педагогів, так і для суспільства в цілому. Оскільки у процесах їх засвоєння діти навчаються добра, милосердя, добродійності, відповідальності, співчуття, турботливості. Саме на християнських моральних цінностях ґрунтується європейська цивілізація. Тільки духовно-моральне виховання дає нам змогу сформувати людину, життя якої базується на високих загальнолюдських принципах, основним з яких є: людина людині — друг, товариш і брат. Керування даним принципом викликає почуття поваги до визнання гідності тих хто нас оточує і рівних та невід'ємних їй прав, які є основою свободи, справедливості та загального миру.

Зневажання і нехтування правами людини, відмічається в Загальній декларації прав людини призвели до варварських актів, які обурюють совість людства, і що створення такого світу, в якому люди будуть мати свободу слова і переконань і будуть вільні від страху і нужди.

Генеральна Асамблея ООН проголошує цю Загальну декларацію прав людини, як завдання, виконання якого повинні прагнути всі народи і всі держави з тим, щоб кожна людина і кожний орган суспільства завжди (маючи на увазі цю декларацію) прагнули шляхом освіти сприяти поважанню цих прав і свобод.

Слід відмітити, що за останні роки моральність української молоді різко знизилась. Цьому посприяло, як не дивно, посилення демократичних процесів, які поглибилися в Україні з часу проголошення її незалежності. Рушаться духовно-моральні застої, які століттями формувалися на українських землях, про що свідчить зростаюча злочинність, зросла наркоманія, вживання алкоголю підлітками, розрушається інститут сім'ї (за статистичними даними в Україні із 100 створюваних сімей 80 розпадається), українськими жінками за час незалежності держави зроблено зверх 50-ти млн. абортів і ряд інших негативних явищ. Тому завданням вищої школи (і не тільки) є формування високо моральної особистості на основі християнської етики. Оскільки існує два основних інститути, які в найбільшій мірі впливають на виховання і формування підростаючого покоління — це сім'я і школа. Тому так важливо, щоб студент, як майбутній фахівець з навчання і виховання підростаючої молоді та дітей, свій кругозір будував на основі високих моральних і духовних цінностей, щоб він в майбутньому був гарним прикладом для тих хто його оточує.

Виходячи із вище сказаного, ми можемо стверджувати про актуальність вибраної нами теми написання статті.

Метою написання статті є обґрунтування необхідності запровадження в навчальний процес вищих (і не тільки) навчальних закладів предметів християнського спрямування з метою формування в студентській молоді

високих морально-етичних цінностей, без яких практично неможливо змінити суспільне життя і відродити державу.

Джерельну базу досліджень становлять :

а) нормативно-правові акти і документи щодо запровадження предметів духовно-морального спрямування в систему освіти України, а саме :

- Загальна декларація прав людини;
- Конституція України;
- Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації»;
- Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо заснування релігійними організаціями навчальних закладів»;
- Постанова Кабінету Міністрів України «Про державне визнання документів про вищу духовну освіту, наукові ступеня та вчені звання виданих вищими духовними навчальними закладами»;
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про вивчення у навчальних закладах факультативних курсів з етики віри та релігієзнавства»;
- Рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про концептуальні засади вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах предметів духовно-морального спрямування і ін.

б) наукові джерела та праці провідних українських та зарубіжних вчених з питань духовно-морального виховання учнівської та студентської молоді.

Слід відмітити, що тема морально-духовного спрямування розвитку підростаючої молоді не є новою. Вона займає провідне місце у вітчизняній педагогіці і є ключовою в наукових доробках ряду визначних педагогів-класиків: І. Огієнка, С. Русової, Г. Ващенко, К. Ушинського, Г. Сковороди, В. Сухомлинського і ряду інших, а також у працях сучасних провідних вчених-педагогів: О. Вишневського, В. Жуковського, І. Кучинської, І. Сіданіч, М. Євтуха, А. Богуш, Т. Саннікової, Л. Москальової, Г. Шевченко та інших.

На необхідності формування духовності молодого покоління акцентується увага державних нормативних документах, зокрема в Законі України «Про освіту», Національній програмі «Діти України», Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Всі вони направлені на формування у підростаючого покоління відповідальності за духовність нашого народу, який завжди вирізнявся релігійністю та високими моральними принципами, які з покоління в покоління примножували національно-культурні надбання українського народу. Ми повністю погоджуємось з вченою з І. Сіданіч, яка стверджує, що виховання духовності започатковується з раннього дошкільного віку в родині та в дошкільному закладі [3, с. 56]. Підтвердження такого висновку ми знаходимо на сторінках [1].

Тому так важливо, щоб студенти педагогічних вузів, як майбутні педагоги і наставники молоді були самі високо духовно-моральні і стійкі в

боротьбі з негативними явищами і проявами аморальності, які мають місце в повсякденному житті багатьох людей. Саме педагоги дають уявлення дітям дошкільного і шкільного віку про те, що народ засуджує негативні вчинки людей, називаючи їх словом «гріх», вчити дітей поводитися відповідно до норм моралі, давати оцінку власним негативним вчинкам, формувати негативне ставлення до поганих вчинків.

Ми повністю поділяємо думку І. Сіданіч, яка стверджує, що розвиток моральних якостей людини тісно пов'язаний із розвитком її духовності. Розвиваючи свою думку, вчена відмічає, що духовний потенціал особистості проявляється через її духовні потреби та цінності (інтелектуальні, моральні, естетичні), емоційну культуру, моральні й естетичні ідеали, світогляд, здатність до творчості. Основні шляхи формування духовності у дошкільному дитинстві лежать у площині соціально-морального, елюційно-ціннісного, пізнавального, художньо-естетичного й етичного розвитку дитини. Щодо педагогічного змісту поняття духовності, то найбільш вдало його окреслює християнська психологія, здатність людини розрізняти й вибирати для себе істинні християнські цінності та керуватися ними в щоденному житті — в дитинстві, поведінці, спілкуванні [3, с. 57].

Виходячи із вище сказаного, ми можемо зробити висновок про те, на скільки важливим є духовно-моральне спрямування студентів ЗВО педагогічного напрямку, їх християнського світоглядного та освітньо-виховного спрямування на шляху їх ствердження як особистості, що є фундаментом буттєвих цінностей кожної людини. Вона не є вченням віри, не включає релігійних обрядів, не ставить за мету залучення до певної конфесії, а передбачає виховання студентської молоді, поваги до свободи совісті, релігійний та світоглядних переконань інших людей, здатності до співжиття в полікультурному та поліконфесійному українському суспільстві. Тобто сучасні студенти повинні бути носіями вищих духовно-моральних цінностей, без яких відродити Українську державу і підняти її на рівень високоосвіченої цивілізованої європейської держави практично неможливо.

Список використаних джерел

1. Біблія : Притчі 22:6.
2. Кучинська І. О. Професійна компетентність науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти: ключові орієнтири, завдання й результати. *Педагогічна освіта : теорія і практика*: збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАНП України [гол. ред. Лабунець В.М.]. Вип. 24 (1-2018). Ч.1. Кам'янець-Подільський, 2018. С.151.
3. Сіданіч І. Л., Кислашко О. П. Духовно-моральне виховання дітей в історії педагогіки та вітчизняної школи: монографія. Київ : ТОВ «Дорадо-Друк», 2012. 496 с.
4. Фіцула М. Педагогіка : навч. посіб. Вид. 2-ге, випр., доп. Київ: Академвидав, 2007. 560 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТЕАТРАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ХОДІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА : ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ

Світ постійно змінюється. Все активніше відбувається процес технізації та інформатизації суспільного життя, що обумовив появу низки проблем, зокрема, зниження рівня розвитку комунікативних, морально-етичних, емпатійних якостей та сенсорних відчуттів людини. Саме тому постає питання пошуку нових форм взаємодії педагога із учнівською молоддю.

У наукових психолого-педагогічних джерелах все більше уваги зосереджується на ідеї впровадження театральної педагогіки не тільки у творчих вишах, а й в інших навчальних закладах.

Проблема формування артистичних якостей педагога шляхом використання здобутків театральної педагогіки досліджувалася в працях О. Булатової (основи педагогічного артистизму як необхідного компоненту професіоналізму вчителя) [2], Л. Дубини, Ю. Єлісєнко (театральна педагогіка та ораторське мистецтво в освітньому процесі) [3], І. Зязюна (формування творчої особистості вчителя засобами театральної педагогіки) [4], Г. Переухенко (використання методів театральної педагогіки в процесі оволодіння основами педагогічної майстерності) [5] та ін.

Мета дослідження. В даній статті ми доторкнемося до теми театральної педагогіки, проаналізуємо спільні та відмінні риси між педагогом та актором, поговоримо про можливості використання методів та прийомів театральної педагогіки у навчальному процесі закладу вищої освіти.

Як викладачу «перемогти» мобільний телефон? Як сконцентрувати увагу студентів на собі, щоб донести важливу інформацію? Як долучити студентів до обговорення важливих питань, проблем, які важливо розглянути в рамках відповідного навчального предмету? Кількість подібних питань можна продовжувати.

Зупинимось на одному із можливих варіантів вирішення поставленої проблеми, а саме, на використанні в професійній діяльності викладача вишу елементів театральної педагогіки, дослідженню якої присвячували свої праці як професіонали театральної школи (П. Фоменко, О. Табаков), так і представники освітньої сфери (Ш. Амонашвілі, С. Казарновський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Ямбург).

На думку представлених авторів, за основними характеристиками акторська та педагогічна діяльність збігаються за багатьма пунктами. По-перше, і діяч мистецтв, і вчитель працюють з людьми та мають спільну мету — збудити думки і почуття аудиторії; по-друге, обидві діяльності спрямовані на навчання та виховання; по-третє, представники цих професій потребують високого рівня фізичної, психічної та соціальної культури, а також мають можливість творчого самопрояву.

Використання елементів театральної педагогіки в професійній діяльності допоможе викладачу залучити студентів в активне мовне

спілкування, створити максимально безперешкодний емоційний контакт, атмосферу інтелектуальної та психофізичної свободи, взаємної довіри та творчості.

О. Григорєва розглядає театральну педагогіку як одну з креативних технологій, яка має певні особливості, а саме [2]: 1) є творчою формою вивчення навчального матеріалу, в процесі якого використовуються елементи драматизації, які підвищують пізнавальну активність учнів та створюють позитивний фон на занятті; 2) розширює репертуар форм і методів навчання (казкотворчість, етюди, пантоміми, театральні вправи); 3) драматизація навчального процесу дозволяє створити здоров'язбрігаючий та здоров'ястворюючий ефект; 4) театралізовані ігри дозволяють зняти психічну та фізичну втому, сприяють розвитку міжособистісних стосунків; 5) є засобом профілактики асоціальної поведінки та засобом соціально-психологічної реабілітації неуспішних учнів; 6) театралізація допомагає розкриттю, розвитку, розширенню та реалізації творчих здібностей особистості.

Система К. Станіславського [6] базується на принципах та поняттях, які доцільно враховувати та використовувати в навчально-виховному процесі:

1. Ідейної спрямованості: вчення про «надзавдання» (урок повинен мати надзавдання – приваблива для вчителя ідейно-творча мета [4]).

2. Творчого перевтілення в образ іншої людини (історичної постаті, літературного героя, відомого науковця) для більш яскравої презентації навчального матеріалу.

3. Психофізичної свободи (вивільнення м'язів від скутості). Розслаблення «м'язового панцира» вивільняє енергію, сприяє прояву вільної творчості на відміну від станів хвилювання, страху, безпорадності, напруженості, що заважають винахідливості, оригінальності та продуктивності вчителя.

4. Дії (вольовий акт поведінки людини, спрямований на досягнення мети). Дія педагога зумовлена завданнями освітнього процесу. Рушійною силою освітнього процесу є спільна, емоційно-наповнена дія суб'єктів навчання.

5. Органічної творчості (нерозривний зв'язок фізичного із психічним, суб'єктивно пережитого почуття з його зовнішнім об'єктивним проявом; контроль виникнення потрібного стану і подальше використання у практичній діяльності; у педагогіці — це становить безпосередньо комунікативну діяльність).

6. Життєвої правди (в педагогічній діяльності знаходить відображення як зв'язок навчання і виховання з життям).

7. Темпоритм – це напруженість внутрішнього, психічного життя актора в ролі. Темпоритм уроку має бути високим, але посильним для студентів, відповідати їх фізичним та психічним можливостям, специфіці матеріалу, обставинам, за яких здійснюється навчальний процес.

8. Мізансцена. Важливу роль у театральному та педагогічному мистецтві відіграє вміння доцільно використовувати робочий простір. Через

систему мізансцен педагог-режисер створює умови, необхідні для продуктивної педагогічної взаємодії.

Педагогіка в своєму практичному застосуванні є мистецтвом, а спільні риси у акторській та педагогічній діяльності обумовлюють необхідність більш глибокого дослідження та використання в роботі викладача принципів, методів та форм театральної педагогіки.

У наступних дослідженнях свою увагу плануємо зосередити на визначенні рівня розвитку акторських та ораторських здібностей викладачів, розробці практичних матеріалів, спрямованих на удосконалення процесу педагогічної взаємодії педагога та студента.

Список використаних джерел :

1. Будянський Д. Використання засобів театрального мистецтва в системі розвитку риторичної культури сучасного педагога. *Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти* : зб. наук. пр. ДВНЗ. Вип. 5. Ч. 1. Слов'янськ, 2017. С. 226 – 234.

2. Григорьева О. А. Школьная театральная педагогика: уч. пособ. Санкт-Петербург : Лань, 2015. 256 с.

3. Єлісєвенко Ю. П., Дубина Л. Г. Ораторське мистецтво та театральна культура педагога як ознаки його професійної зрілості. *Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури*. Випуск VI: 36. наук. пр.: У 2-х частинах. Ч. II. Київ, 2001. С.197 – 204.

4. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ.: МАУП, 2000. 312 с.

5. Переухенко Г. І. Використання методів театральної педагогіки в процесі оволодіння основами педагогічної майстерності. Наукові записки. Вип. 32. Ч. II. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. С. 126-130.

6. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Москва : Артист. Режиссер. Театр. 2002. 370 с.

Г. К. Радчук

ОСОБЛИВОСТІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Загальна тенденція інтеграції сучасної вищої освіти України у загальноєвропейський освітній простір гостро актуалізує проблему забезпечення професійно-практичної підготовки майбутніх фахівців.

Однією із вагомих віх, пов'язаних з модернізацією освітньої діяльності в контексті сучасних європейських стандартів, є новий підхід до професійної освіти фахівців-психологів. Аналіз практичної діяльності психологів показує, що професійні труднощі частіше всього пов'язані з технологічними

аспектами практичної роботи, починаючи із загальної організації праці, шляхів і способів взаємодії з дорослими та дітьми і закінчуючи конкретними методиками, які використовуються в роботі з різними віковими групами. Тому дуже важливо у підготовці психологів-практиків акцент робити на прикладному та практичному характері одержаних знань. Відтак, специфіка професійної діяльності психолога, яка потребує вміння застосовувати знання на практиці, професійної компетентності і високої відповідальності, визначає особливу важливість формування фахових умінь і навичок, а також певних професійно значущих особистісних якостей власне під час підготовки майбутніх психологів. Цілеспрямоване формування необхідних практичних умінь та навичок та їх удосконалення забезпечується через організацію навчальної психологічної практики, яка виступає найважливішою ланкою в системі підготовки спеціаліста будь-якого фаху.

Тому метою статті є виокремлення завдань, змісту, особливостей організації практичної підготовки психологів відповідно до сучасних вимог.

Особливості професії психолога найбільш чітко та різнобічно відображаються в освітній програмі. Саме вона визначає конкретні компетентнісні характеристики фахівця та обумовлює програму його підготовки у вищому навчальному закладі. Освітня програма – це система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти.

Практична психологічна підготовка передбачає оволодіння знаннями про методи та прийоми роботи у певному напрямку практичної психології: психодіагностиці, психокорекції, психотерапії, психоконсультації тощо. Результатом навчання є навички та вміння практично-психологічної роботи, володіння набором консультативних технік, корекційних прийомів, діагностичних методик, уміння їх адекватно використовувати у конкретній ситуації надання психологічної допомоги. Ця підготовка здійснюється в умовах професійної діяльності під організаційно-методичним керівництвом викладачів вищого навчального закладу та спеціалістів з данного фаху.

Особливості підходів до організації навчальної практики майбутніх психологів зумовлені низкою специфічних ознак професійної діяльності. Зокрема, особливість практики визначається досить широким спектром закладів, в яких може працювати психолог. Він включає всі освітні заклади різних рівнів і типів, заклади і служби інших установ (соціального захисту населення, охорони здоров'я, юстиції), громадські організації, які надають різні види психологічної допомоги дітям і дорослому населенню. Така діяльність має свою специфіку у кожному окремому закладі чи службі.

Психологічна практика є інтегруючим і стрижневим компонентом особистісно-професійного становлення фахівця, який передбачає оволодіння

різними видами професійної діяльності й формування потреби професійного самовдосконалення через самопізнання, самовизначення студента в різних професійних функціях у реальних умовах. Вона надає студентам можливість апробації і розвитку професійнозначущих якостей та опанування основами роботи з дітьми різних вікових категорій, їх батьками і вчителями.

Мета психологічної практики — формування професійних умінь та особистісних якостей фахівця гуманістичної спрямованості і на їх основі оволодіння видами професійної діяльності на рівні, який відповідає освітній програмі підготовки спеціаліста з психології. Відтак, можна конкретизувати наступні завдання психологічної практики :

1) поглиблення і удосконалення теоретичних знань і встановлення зв'язкуз практичною діяльністю;

2) розвиток особистісних якостей, необхідних психологу в його професійній діяльності;

3) формування професійних умінь і навичок : комунікативно-перцептивних, організаційних, діагностичних, проєктувальних, просвітницьких, прогностичних, аналітичних, рефлексивних тощо;

4) знайомство з основними типами закладів, в яких надається психологічна допомога різним категоріям населення : освітніми, спеціальними профілактичними закладами, соціальними службами, відділами у справах неповнолітніх, громадськими організаціями, центрами дозвілля і творчості дітей, центрами надання психологічної допомоги тощо;

5) засвоєння сучасних психологічних технік і методів групової та індивідуальної роботи діагностичного, корекційного, консультативного, профілактичного, просвітницького та реабілітаційного характеру з різними категоріями клієнтів у дитячому, молодіжному та дорослому середовищі;

6) створення умов для розвитку здібностей і самореалізації студента, для формування його власного професійного стилю діяльності;

7) формування у студентів творчого та дослідницького підходів до професійної діяльності;

8) розвиток умінь професійної рефлексії.

Робота студента-практиканта включає в себе декілька напрямків і видів діяльності, які поступово ускладнюються від курсу до курсу. Ознайомлювальна, профілактична, психодіагностична, психокорекційна, психореабілітаційна, психоконсультаційна практики мають великі потенційні можливості для професійного самовизначення і самовдосконалення майбутніх фахівців. Різні види практики тісно взаємопов'язані і здійснюються впевній системі і послідовності. Усі види практики виконують освітню, розвивальну і виховну функції, спрямовані на професійне становлення фахівця. Загалом система практик дає майбутньому фахівцю цілісне уявлення не лише про те, *що* робити, але і проте, *як* це робити.

Отже, психологічна практика є найбільш відповідальним етапом підготовки фахівців, вона дає можливість студентам перевірити на практиці набуті теоретичні знання, а також переконались у правильності обраного

професійного шляху та здатності працювати в даній галузі. Основна мета практики — отримання і усвідомлення студентами досвіду професійної діяльності при виконанні основних професійних функцій. Таким чином, система практичної підготовки повинна забезпечити розвиток у майбутніх психологів рефлексивного потенціалу, оволодіння навичками самоаналізу й цілісного аналізу ситуації спілкування, вміння працювати в ситуації «тут і тепер», вміння займати партнерську позицію, здійснювати реальне управління груповим процесом та індивідуальною психокорекцією, яка ґрунтується на результатах психодіагностики. Водночас формування і вдосконалення професійних знань та вмінь майбутнього психолога — процес трудомісткий і довготривалий, що з необхідністю вимагає розробки відповідного методичного супроводу під час перебування студентів на психологічній практиці.

О.В. Савицька

СТРУКТУРА ТА ЧИННИКИ РОЗВИТКУ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сьогодні вже не викликає сумніву необхідність формування у фахівця з вищою освітою методологічної компетентності, яка б забезпечувала виконання науково-дослідницької діяльності. Адже будь-яка професійна діяльність вимагає від фахівця проєктування та планування діяльності, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, актуалізацію відомих теоретичних підходів, теорій для пошуку шляхів та розв'язування прикладних задач в професійній діяльності, інтерпретації професійних дій та результатів тощо. Безумовно, здатність здійснювати цю діяльність з необхідністю передбачає засвоєння системи методологічних знань та розвиток низки спеціальних здібностей (прогностичних, проєктних, предметно-методичних, організаторських, експертних тощо), а також формування готовності до їх застосування у діяльності.

Мета дослідження полягає у визначенні структури та чинників розвитку методологічної компетентності студентів закладу вищої освіти.

Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми виявив наступне :

1. Професійне становлення майбутнього фахівця з вищою освітою зважаючи на виклики сьогодення передбачає розвиток методологічної компетентності, як «готовності і здатності до наукового пошуку, особливий тип організації знань і дослідницьких вмінь, пов'язаних зі світоглядом, мотиваційною сферою, життєвою позицією, а також набір особистісних якостей» [1, с. 40].

2. Основними складовими методологічної компетентності, на нашу думку, слід вважати : а) когнітивну складову, яка включає знання методології

наукового дослідження та вміння їх застосовувати для пошуку нових знань; б) операційно-технологічну складову, що включає сукупність дослідницьких умінь, навичок; здатність до наукового обґрунтування; критичне осмислення і творче застосування відомих форм та методів пізнання; здатності до проєктування; наукову рефлексію та методологічну культуру, тобто особливу культуру мислення, що ґрунтується на методологічних знаннях; в) мотиваційну складову, яка, перш за все, включає потреби у пізнанні сутності нового, пізнавальну мотивацію, внутрішню мотивацію до науково-дослідницької діяльності; г) соціально-поведінкову складову, яка визначається сукупністю моделей поведінки та спілкування в науковому співтоваристві; навички наукової комунікації та взаємодії; самопрезентації та презентації результатів наукової діяльності тощо.

3. Становлення методологічної компетентності студентів як складової професійної компетентності майбутніх фахівців зумовлює система чинників :

1) зовнішні : а) зміст навчання, використовуваний принцип побудови навчального матеріалу, послідовність проходження навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни; б) особливості взаємодії в системі «викладач-студент» та власне сама особистість наукового керівника; в) основні види та форми наукової діяльності, до якої залучається студент в процесі вивчення кожної навчальної дисципліни;

2) внутрішні : а) особливості мотиваційно-цільової спрямованості навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності та особистості студента; б) розвиток творчих та дослідницьких здібностей студента; в) індивідуально-психологічні особливості когнітивної та емоційно-вольової сфери студента.

4. Розвиток методологічної компетентності можливий на різних етапах навчання у закладах середньої та вищої освіти. Модель розвитку методологічної компетентності створюватиметься залежно від етапу та рівня розвитку суб'єкта науково-дослідницької діяльності, вікових та індивідуально-психологічних його особливостей. Так, зокрема, під час навчання у закладі вищої освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти модель розвитку методологічної компетентності передбачатиме становлення здатності до проєктування, рефлексивної діяльності з вирішення широкого кола проблем пов'язаних з конкретною проблематикою освоєваної професійної діяльності.

Отримані нами результати теоретичного аналізу структури та чинників розвитку методологічної компетентності студентів закладів вищої освіти будуть використані для розробки моделі її розвитку та в перспективі здійснена її апробація в системі підготовки фахівців з вищою освітою.

Список використаних джерел :

1. Никонова З. В. Сущность методологической компетентности научно-педагогических работников высшей школы. *Культурная жизнь Юга России*. 2009. № 3 (32). С. 39-41.

ПРО ПЕРСОНОЛОГІЮ З ЛЮДСЬКИМ ОБЛИЧЧЯМ

Надзавдання науки — запропонувати людині засоби для забезпечення повноцінного і щасливого життя, задоволення її потреб, допомоги людині в зміцненні здоров'я. Вступивши у третє тисячоліття, людина як суб'єкт життєдіяльності та об'єкт пізнання й надалі залишається значною мірою непізнаною, незбагненою. Далекими від конструктивних відповідей є проблеми існування людини на сутнісному (онтичному), буттєвому (онтологічному) і феноменологічному планах («буття-в-собі», «буття-для-себе»; «буття-для-іншого» (Ж. П. Сартр), («буття-в-Бозі»). У цій ситуації від вченого-психолога українське суспільство очікує здатності проявляти людяність, моральність, патріотизм, соціальну активність, незалежність, самостійність, креативність і професіоналізм у вирішенні різних проблем людського життя.

Завдання дослідження: викласти нові методологічні орієнтації в дослідженні проблем персонології.

Видається, що психологи мають активніше працювати над вдосконалення світу, докладати зусиль у напрямі його гармонізації і вдосконалення його краси, пропонувати шляхи та засоби для переживання людиною щастя та подолання негативних наслідків загальноцивілізаційних деструктивних тенденцій розвитку. Це означає, що психологи не мають спрямовувати свої ресурси лише для розв'язання проблеми адаптації людини до деструктивних тенденцій, «не йти за проблемами», а, навпаки, діяти на випередження — попереджувати проблеми. Завдання методологів і теоретиків психологічної науки полягає в допомозі в посиленні проактивності особистості, у пошуку маркерів здорового, щасливого і результативно-конструктивного життя [1– 4]. Важливою проблемою є міра конструктивності методологів і теоретиків у вирішенні проблем, врахування від реальної онтології особистості чи, навпаки, не відірваність від неї. У цьому зв'язку однією з фундаментальних проблем методології персонології є проблема з'ясування змісту та структури внутрішнього світу людини. Одним з основних постає запитання: чи є духовне «Я» складовою психологічного «Я» особистості. Методологічний аналіз, теоретичне та емпіричні дослідження і психологічна практика дають підстави дати ствердну відповідь. Можна констатувати, що внутрішній світ особистості складається з духовного «Я» трансцендентного походження і психіки як прижиттєво набутого утворення. Між цими складовими може бути різне співвідношення: синергія, дисгармонія, витіснення психологічним «Я» духовного «Я». Наступним постає запитання як трактувати духовне «Я» (як феномен трансцендентного походження чи як результат засвоєння особистістю загальнолюдських цінностей) чи результат самотворення, які його корені, функції та генеза, зв'язок з психологічним «Я» як прижиттєво набутиим.

Методологи мають однозначно зорієнтувати психологічну науку на з'ясування характеристик здорової особистості та оволодіння нею здоровим способом життя, який характеризується реалізованістю особистості, проявом здорової ідентичності та індивідуальності, адекватним самооцінюванням та поцінюванням інших людей, осмисленістю, результативністю, щасливістю, конструктивністю, моральністю у стосунках з оточуючими, емоційним комфортом, відсутністю емоційного, професійного та особистісного вигорання, потенціюванням та актуалізацією постійного розвитку, включенням у процес взаєморозвитку. Нажаль, сучасна психологія більше звертає увагу на вивчення акцентованої, маргінальної, невротичної, психопатичної, соціопатичної особистості, тим самим капсулюючи проблему, а у практичному плані несвідомо залишаючи собі сферу для заробітку, не пропонуючи та не культивуючи ідеал здорової особистості, яка володіє автентичними здатностями та веде здоровий спосіб життя.

Важливою методологічною, теоретичною і практичною проблемою є з'ясування співвідношення індивідуального і спільнісного (загальнолюдського) в природі особистості, тобто необхідність одночасного акцентування уваги не тільки на індивідуально неповторному в людині, але й на спільнісному. Акцентування уваги тільки на індивідуально-неповторному призводить до культивування у сфері людських стосунків егоїзму, зумовлює роз'єднаність людей, сприяє виникненню непрохідних меж між внутрішніми світами різних людей. Фактично такий підхід передбачає культивування принципу задоволення, егоїзму. Але реально існує об'єктивна необхідність в культивуванні особистістю спільнісного, яке є основою життя людини в соціумі (взаєморозуміння, конструктивна взаємодія), створення сім'ї, виховання дітей, соціальне життя взагалі (соціальна ідентичність, створення суспільних благ, суспільний розвиток, функціонування соціальної відповідальності, повноцінної влади). За орієнтації на спільнісне людина може знайти, організувати собі допомогу від інших особистостей.

У методологічному плані виникає ще одна делікатна проблема — включення етичного в предмет психологічної науки, на що вказують видатні психологи (Г. Олпорт, К.-Г. Юнг, У. Джейс, Е. Фромм) та пропрофесійна відповідальність персонолога та практичного психолога. Постає запитання чи має він право активно культивувати у методологічних орієнтаціях, у теоретичних побудовах чи практичній діяльності свій особистий світогляд, особливо, якщо він не співвідноситься з здоровим і прогресивним ідеалом. Інколи практичні психологи активно культивують принцип задоволення, професійний та особистісний егоїзм, створюють імідж негідному персоні-претенденту на державну посаду, беруть участь у створенні вишуканої ефективної реклами шкідливих послуг, товарів, медичних препаратів тощо.

На основі теоретико-методологічного аналізу нами сформульована оптимістична концепція людини XXI ст., згідно з якою сутність людини виражається у таких твердженнях: 1) людина — єдність трьох складових: духу, душі і тіла, які знаходяться у постійній динамічній взаємодії;

2) внутрішній світ людини складається з трансцендентного походження духовного «Я» і психіки як прижиттєво набутого утворення. Між цими складовими може бути різне співвідношення: синергія, суперечності, конфронтації, витіснення, взаємне поборення, виникнення антидуховності; 3) у внутрішньому світі людини найвизначальніше є її духовне «Я», яке фундаментально впливає на психіку та особистість в напрямі їх гармонізації, подолання хаосу (ентропійних тенденцій), посилення, оздоровлення та гармонізації «Я», зміцнення духовного, морального, соціального, психологічного, психічного та соматичного здоров'я; 4) в ідеалі, людина повноцінно живе у трьох вимірах: а) внутрішньому вимірі — стосунках сама з тобою; б) горизонтальному (соціумі — світ людей та матеріальному світі — світі речей); в) вертикальному — стосунки з Богом (духовна сфера); 5) потенційно особистість здатна по-справжньому вірити, творити любов, творити добро і боротися зі злом, творити свободу і відповідальність, оптимістично надіятися; б) автентичними сенсами життя людини є її постійне самовдосконалення, активність в покращенні оточуючого світу та підготовка до зустрічі з трансцендентною вічністю; 7) здорова індивідуальність особистості поєднана із неминучим володінням автентичними людськими здатностями, зокрема, володінням людиною духовними та прогресивними загальнолюдськими цінностями; 8) для своєї здорової та результативної активності та самоактивності особистість черпає сили з духовної сфери; 9) особистість, орієнтуючись на духовне «Я», може жити без «нормативних» вікових криз, зазвичай, переживаючи ситуативно виникаючі життєві кризи, зумовлені недосконалістю світу, конкретними суперечливими обставинами життя; 10) внутрішній світ людини може бути без хронічних суперечностей та постійних криз; 11) у структурі психіки свідомість людини визначальніша за несвідоме, а надсвідоме визначальніше свідомого; 12) особистість може бути самоопанованою, самовладною, здатною подолати своє еґо, свою гординю, реалізуючи автентичні цілі та сенси життя; 13) людина виражає та розвиває себе у цілісній життєдіяльності, а тому, щоб знати людину, слід знати її життя у цілісності, в т.ч. приховані її переживання задоволення, переживається як внутрішнє та зовнішнє благополуччя, щастя та стан осмисленості життя.

Отже, методологам персонології необхідно фактично створити новий персоналістичний проєкт початку XXI ст., проаналізувати нові теоретичні підходи в дослідженні особистості та запропонувати сучасне уявлення про особистість, зокрема про здорову та особливості її функціонування і розвиток в нових умовах. Живе персоналістичне знання має об'єктивне значення, цінність особистісний сенс, його можна технологізувати, застосування його дає позитивний результат, воно ефективне. Конструктивне розв'язання методологічних проблем персонології призведе до ефективного розв'язання психологічної наукою теоретичних, прикладних і практичних завдань, що буде її значущим внеском у вдосконалення суспільного життя в Україні, оздоровлення людських стосунків та внутрішнього світу особистості, буде вкладом у світову психологічну науку та психологічну практику, тобто йдеться про персонологію з людським обличчям.

Список використаних джерел :

1. Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.
2. Савчин М. В. Здатності особистості: монографія. Київ : Академвидав, 2016. 288 с.
3. Савчин М. В. Здоров'я людини : духовний, особистісний і тілесний виміри : монографія. Дрогобич: ПП «Посвіт», 2019. 232 с.
4. Савчин М. В. Методологеми психології : монографія. Київ : Академвидав, 2013. 224 с.

Г. М. Свідерська

ІННОВАЦІЙНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ВИКЛАДАННІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

В сучасних умовах розбудови новітньої української держави та її інтеграції в Європейський простір неминучими є процеси реформування багатьох галузей, в тому числі і системи вищої освіти. Соціальні, економічні, політичні зміни в сучасній Україні висувають принципово нові вимоги до освітніх інституцій та їх учасників, і, зокрема до їхньої професійної підготовки. Відтак, якщо говорити про підготовку майбутнього психолога у вузі, то сьогоднішні зміни в соціумі детермінують також розширення і удосконалення відповідних фахових психологічних знань, умінь і навичок, які можна об'єднати категорією «професійна компетентність».

І. Зміння визначає компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі і включає вузькоспеціалізовані знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [4]. На думку В. Болотова і В. Серікова, «природа професійної компетентності полягає в тому, що вона, будучи продуктом навчання, не прямо витікає з нього, а є швидше наслідком саморозвитку майбутнього фахівця, не стільки технологічним компонентом, скільки результатом особистісного зростання, наслідком самоорганізації й узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду. Компетентність — це спосіб існування знань, умінь, навичок, грамотність та освіченість, що сприяє особистісній самореалізації, знаходження майбутніми спеціалістами свого місця в світі, внаслідок чого освіта стає високомотивованою і особистісно зорієнтованою та забезпечує максимальний запит особистісного потенціалу, визнання людини й усвідомлення її власної значущості» [1].

Професійна компетентність психолога формується шляхом засвоєння необхідних для успішного здійснення даної діяльності теоретичних знань,

практичних умінь, набуття досвіду, а також сформованих у результаті професійно значущих якостей особистості, які визначають його готовність до виконання посадових обов'язків, забезпечення їх належного рівня, його особистісного зростання, самореалізації та високої конкурентоспроможності. Отже, процес професійної підготовки майбутніх психологів у системі вищої освіти виступає засобом формування їхньої професійної компетентності, всіх її складових. Відтак створення умов, необхідних для формування професійної компетентності майбутніх психологів, належить до першочергових завдань ЗВО, які здійснюють їхню підготовку [2].

Сучасний компетентний психолог — це високопрофесійний фахівець, який має широкий світогляд, володіє знаннями з різних психологічних галузей, керується у своїй діяльності науково доведеними теоріями та застосовує на практиці обґрунтовані психологічні техніки. Виходячи з цього, ми вважаємо, що неодмінною умовою формування професійної компетентності студента, який здобуває освіту психолога, виступають інноваційні тенденції у викладанні навчальних дисциплін. Відтак метою нашого дослідження є теоретично обґрунтувати зв'язок між педагогічними інноваціями у вищій школі та можливістю становлення професійної компетентності майбутнього психолога.

Сьогодні досить значна кількість вітчизняних та зарубіжних фахівців — педагогів і психологів — досліджує питання впровадження інноваційних технологій у навчальний процес. Серед них можемо назвати Н. Волкову, Н. Гринюк, І. Дичківську, Ю. Жилияєву, С. Іванченко, Г. Ковальчук, Л. Новікову, І. Підласого, О. Січкарука, М. Скуратівську, О. Петрунько, П. Фролова, О. Шапран та інших.

Як зазначає М. О. Скуратівська, інновації в освітній діяльності — це використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для одержання ефективного результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю [5]. Отож впровадження інноваційних методів у практику підготовки майбутніх психологів має спиратися на останні наукові досягнення, відповідати вимогам часу і потребам практики.

Як відомо, серед сучасних інноваційних тенденцій у педагогічному процесі виділяють: тенденції щодо змісту освіти й організації освітньої діяльності та тенденції щодо викладання дисциплін [5]. Зазначені інновації у вищій школі чітко прослідковуються у процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін для майбутніх психологів. Так, ми можемо спостерігати постійне вдосконалення змісту освіти через впровадження нових, практично орієнтованих курсів (як-от «Психологічна допомога в кризових ситуаціях», «Психологічне консультування», «Сімейне консультування», «Психосоматика», «Гендерна психологія», «Основи психотерапії», «Ігрова психотерапія», «Психологія стресу», «Психологія релігії», «Психологія бізнесу», «Психологія успіху» тощо), інновації в організації освітньої діяльності (дистанційне навчання, робота у системі

MOODLE), використання інтерактивного навчання, де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, а навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Де спільна діяльність студентів у процесі пізнання та оволодіння навчальним матеріалом означає, що кожен вносить в цей процес свій особистий індивідуальний вклад, йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності, причому відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємопідтримки, що дозволяє переводити пізнавальну діяльність на більш високі форми кооперації та співпраці [3].

Сучасні вимоги до навчання полягають не тільки в тому, щоб студенти-психологи отримали відповідну систему теоретичних знань і практичних умінь. Навчання повинно активізувати розумову діяльність молодих людей за допомогою діалогічних форм організації занять, розвивати їх здатність творчо мислити, вміння аналізувати факти, аргументовано захищати власну точку зору, правильно застосовувати наукову інформацію, вчитися розуміти інших та надати їм необхідну підтримку і допомогу. Цього можна досягнути за допомогою особистісно орієнтованих інноваційних технологій, зокрема, підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні.

Як бачимо, інноваційність у викладанні психологічних дисциплін є неодмінною умовою формування професійної компетентності студентів, які здобувають психологічну спеціальність. З одного боку, інновації, які впроваджуються, безсумнівно, удосконалюють діяльність навчальних закладів, створюючи їм імідж сучасного перспективного ЗВО. З іншого — сприяють розширенню пізнавальних можливостей та прояву творчої ініціативи студентської молоді, формують високу внутрішню мотивацію отримувати нові знання і вміння — тобто використовувати усі можливі шляхи для професійного поступу.

Список використаних джерел :

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
2. Внтюк Ю. Професійна компетентність майбутніх психологів : її сутність і можливості формування. *Педагогика і психологія професійної освіти*. 2016. №4. С.36-47.
3. Гринюк Н. Використання інтерактивних технологій при викладанні основ психології та міжособового спілкування. URL : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2831>.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.

5. Скуратівська М. О. Інноваційні тенденції в педагогічному процесі в вищій школі. *Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук* : матеріали III всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю (м. Дніпропетровськ, 20 грудня 2013 р.) : у 5-х частинах. Дніпропетровськ: ТОВ «Інновація», 2013. Ч. 2. С. 39–42.

С. М. Собчишин

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Сюжетно-рольові ігри дітей дошкільного віку (3-7 років) досліджували Л. В. Артемова [1], Т. В. Дуткевич [2] та ін. У цих працях встановлено, що протягом всього дошкільного дитинства гра є важливою умовою розвитку психіки й особистості малюка. Натомість пізнання дитини лише зароджується, лише починає набувати самостійності. Саме гра слугує важливим джерелом знань, спонукує дітей до постановки питань, до пошуку, що спрямовується на досягнення ігрових цілей. Гра, що має пізнавальний зміст, є важливим і незамінним засобом розумового розвитку дитини. Гру, виконання якої передбачає вирішення пізнавальних задач, ми позначаємо як пізнавально-ігрову. Для її організації потрібно створити таку ситуацію, в якій досягнення значущих для дошкільників ігрових цілей опосередковане вирішенням пізнавальної задачі.

Від того, як дорослий організує пізнавально-ігрову діяльність дитини помітно залежить успішність її розумового розвитку. Тому глибокі знання психологічних закономірностей пізнавально-ігрової діяльності дітей та здатність до її практичної організації — важлива складова професійної підготовки вихователя дошкільного закладу, яка наразі ще не отримала свого достатнього висвітлення у психологічних дослідженнях.

Організація ігор дошкільника вимагає від вихователя розуміння значущості цієї ділянки його роботи (мотиваційна складова), володіння необхідними знаннями (когнітивна складова), вміннями й навичками (операційна складова). Відтак підготовка майбутнього вихователя ЗДО до організації пізнавально-ігрової діяльності дошкільника повинна відбуватись у єдності трьох складових — мотиваційної, когнітивної, операційної.

Психологічна підготовка вихователів передбачає вирішення низки наступних задач, а саме :

1. Засвоєння теорії сюжетно-рольової гри, в якій ключовими питаннями є специфіка і структура ігрової діяльності, її значення для психічного розвитку, онтогенез сюжетно-рольової гри, його порушення, спілкування дитини з дорослим у процесі ігор.

2. Оволодіння знаннями про закономірності пізнавальної діяльності та психолого-педагогічні умови розумового розвитку дошкільників.

3. Формування ігрової позиції та ігрової поведінки майбутніх вихователів.

4. Моделювання пізнавально-ігрової діяльності дітей з різними цілями: оптимізації мотиваційних і операційних складових розумового розвитку, діагностики, корекції в дошкільному дитинстві.

Таким чином, психологічна підготовка майбутніх вихователів до організації пізнавально-ігрової діяльності старших дошкільників є актуальною проблемою вищої педагогічної освіти. Психологічна підготовка розуміється як процес формування у особистості здатності виконувати певну діяльність. У даному випадку ця діяльність за своїм змістом є педагогічною і має на меті забезпечення розумового розвитку старшого дошкільника через організацію його ігор.

Список використаних джерел :

1. Артемова Л. В. Вчись граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільників. Київ : Томіріс, 1995. 112 с.

2. Дуткевич Т. В. Дитяча розвивально-корекційна психологія : модульний навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 304 с.

3. Дуткевич Т. В. Психологічна підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до організації сюжетно-рольових ігор. *Гуманітарні студії Україна-Польща* : зб. наук. праць. / голова ред. колегії О. Завальнюк, С. Уліяш]. Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. С. 237-244.

О. Л. Слободянюк

ДІАЛОГ В КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Важливе місце у пошуках світоглядних орієнтирів сучасної людини належить освіті. Суспільство наповнюється новими цінностями у відповідності до реалій буття, а освіта виступає середовищем їхньої трансляції до кожної людини, модусом пояснення та прийняття. Метою сучасного освітнього простору є створення умов та забезпечення можливості для формування свідомості молодої людини як особистості та професіонала, що, в свою чергу, сприяє формуванню інтелектуального, наукового та творчого потенціалу суспільства.

Основною проблемою сучасної освіти в Україні є — трансформація її характеру і змісту — потреба нової філософії, найважливішими принципами якої є гуманітаризація, гуманізація і демократизація суспільних взаємин. Орієнтація педагогічного процесу на особистості студента, становлення гуманістичної спрямованості залежить, в першу чергу, від реалізація активної діалогічної взаємодії. Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена тим, що діалогізація освітнього середовища сприяє створенню

якісно нового простору взаємодії між викладачем і студентом, а також реалізації професійно-особистісного потенціалу майбутніх фахівців.

Як показує практика, до цього часу втілення ідеї і принципів діалогізації відбувалося частково, у формі діалогічних методів навчання, застосування особистісно зорієнтованої технології, створення суб'єкт-суб'єктних стосунків між усіма учасниками освітнього процесу. Крім того акцентувалася увага на навчальному діалозі, що визначається як своєрідна форма спілкування між учасниками педагогічного процесу за умов навчальної ситуації [2].

Якість освіти є одним з ключових показників в аналізі освітніх послуг. Проте, замість того, щоб намагатися оцінити справжній вплив на студентів, навчальні програми орієнтуються на більш прості та, можливо, більш об'єктивні, кількісні показники: оцінювання курсу, рівень засвоєння навчального матеріалу. Це призвело до того, що студенти більш зосереджені на досягненні оцінки. Безумовно, зміст освіти є тим базисом, без якого вона не буде ефективною. Проте, потрібно пам'ятати, що освіта — це довготривалий процес, який є невід'ємною частиною розвитку особистості, основний смисл якої, полягає не у тому скільки засвоєно знань, а як ці знання буде використано для становлення професійної особистості.

Поки стандартною практикою в освіті буде зосередження уваги на короткострокових результатах, проста подача змісту та оволодіння навичками завжди визначатимуть вектор розвитку.

Студентам потрібно кинути виклик критично мислити, щоб вирішувати проблеми в межах навчальної дисципліни. Повторне декламування фактичної інформації та обмежена здатність виконувати технічні завдання є освітніми пережитками минулого століття. Фактична інформація доступна практично кожному миттєво. Сучасний студент, майже незалежно від дисципліни, повинен вміти відрізнити значуще від неважливих фактів, уміти їх застосовувати ефективно та стратегічно. Не можна дозволити вносити зміни в навчальну практику з надією, що вони будуть ефективними, а потім просто відмовитися від них, коли вони не зможуть виправдати своє використання.

Діалог виходить за межі суб'єкт-суб'єктного спілкування, одночасно відбуваються процеси актуалізації та інтеграції особистостей в контексті змісту освіти, що залежить від культури суспільства. А. Шюц вважає, що соціальний простір — це повсякденний інтерсуб'єктивний світ культури (універсум значень). Завдання індивіда — знайти своє місце в цьому світі — постає як основна проблема соціалізації [4]. На нашу думку, реалізуючи сучасні принципи гуманітаризації і гуманізації освіти, «освітній діалог» створює саме той необхідний простір взаємодії суб'єктів, включаючи при цьому процеси змістоутворення [3]. Організація якісно нового освітнього простору вимагає не лише, конструювання адекватних освітніх ситуацій, що сприяють особистісній рівності та позитивному ставленні суб'єктів освіти.

Нова філософія освіти повинна відбуватися у трьох напрямках: діалогізації самого змісту освіти, діалогізації особистості викладача,

діалогізація особистості студента. Взаємодія викладача та студента в освітньому просторі відбувається через суб'єкт-суб'єктне спілкування; центральне місце в цій взаємодії належить викладачеві, який завдяки цілеспрямованості педагогічної діяльності впорядковує проблемні ціннісні сенси студентів, збагачує та наповнює їх свідомість ціннісними значеннями [1, с. 9-11]. Це збагачення усуває однозначність й одноплановість мислення, робить можливим розвиток у студентів наукової критичності та ціннісно-цільових структур діяльності в їх єдності.

Сенс діалогічного спілкування полягає у тому, щоб людина спромоглася самовизначитись, самовиразитись, самореалізуватись у процесі взаємодії з іншою людиною, яка є вищою цінністю у спілкуванні, тобто вона є «дзеркалом», у якому людина пізнає саму себе.

Важливою умовою розвитку і зміцнення професійної спрямованості студентів є діалогізація педагогічної взаємодії, яка стимулює ідентифікацію студентів із викладачами як носіями професійних норм і ціннісних орієнтацій. Організація педагогічних стосунків зі студентами на засадах діалогічного підходу передбачає сприйняття від викладача студента як психологічно рівноправного партнера, взаємну активність, особистісну відкритість і довір'я, готовність сприйняти думку іншого, налаштованість на взаєморозуміння і творчу співпрацю з ними [3].

Трансформація особистості викладача, особистості студента — це двосторонній взаємозалежний процес в основі якого лежить перетворення змісту освіти.

Отже, беручи до уваги значення діалогу в освітньому процесі, забезпечення гуманізації освітнього процесу можливе за умови його переорієнтації усіх учасників на ціннісно-смыслову сферу, особистісний досвід; для виведення навчального процесу на особистісно-смысловий рівень необхідний ціннісний відбір змісту освіти, проектування діалогу відповідно до механізмів змістоутворення.

Діалогізація освіти активізує навчальну діяльність студентів, уможливує пріоритетність особистісного досвіду над предметно-знансєвими компонентами освіти, застосування спеціальних освітніх технологій та методів, рефлексивне розкриття внутрішнього потенціалу студентів, створює позитивну атмосферу для формування самодостатньої, творчої, незалежної і свідомої особистості. Перспективу дослідження проблеми вбачаємо в подальшому розкритті проблеми діалогізації змісту освіти у системі суб'єкт-суб'єктних відносин: «особистість-викладач» та «особистість-студент».

Список використаних джерел :

1. Кремень В. Г. Стан і перспективи розвитку освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: доп. на II-му Всеукраїнському з'їзді працівників освіти. 2001р. № 4. С. 9–21.

2. Салацька Н. М. Сутність діалогу як методу навчання та виховання. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. пр. Київ-Запоріжжя : ТОВ «Фінвей», 2002. Вип. 22. С.75–77.

3. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Вид. 2-ге, розш. і допов. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.

4. Шюц А. Структура повсякденного мислення. *Соціологіческие исследования*. 1988. № 2. URL : <http://ktpu.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/02/A-SHyuts-struktura.pdf> (дата звернення: 14.11.2019).

Л. М. Снівак, К. Ю. Ушакова

ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНО-ОЦІННОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ «Я-КОНЦЕПЦІЇ» СТУДЕНТІВ ЗВО

На сучасному етапі модернізації освітньої сфери України актуалізується проблема підготовки студентів закладів вищої освіти як фахівців із високорозвинутою професійною самосвідомістю. В українському суспільстві загострюється потреба у фахівцях, які мають глибокі знання і сформовані компетенції, прагнуть до професійного саморозвитку і самореалізації. У Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту» задекларовано важливість підготовки фахівців нового типу в державних закладах вищої освіти всіх рівнів акредитації. Важлива умова успішного професійного становлення — розвинута «Я-концепція» фахівця. Тому невідкладним завданням вітчизняної психологічної науки і практики є визначення ефективних психологічних технологій розвитку професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців.

Професійна «Я-концепція» майбутніх фахівців є складним інтегрованим утворенням, що містить сукупність їх уявлень і ставлень щодо себе як суб'єкта певної професії, які регулюють професійні взаємодії. В її структурі є три компоненти: 1) когнітивний — уявлення майбутніх фахівців про себе; 2) емоційно-оцінний — їх професійна самооцінка і професійне ставлення до себе як майбутнього фахівця; 3) поведінковий — саморегуляція і самоконтроль у професійній діяльності.

З огляду на зазначене, метою дослідження стало висвітлення сучасних психологічних технологій розвитку емоційно-оцінного компонента професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців.

Нижче описано психологічні технології («Я не уявляю власного життя без...?», «Мій професійний портрет у сонячних променях», «Визнання досягнень», «Ідентифікація переживань» [1]), що модифіковані для розвитку емоційно-оцінного компонента професійної «Я-концепції» майбутніх медичних працівників [2].

Вправа «Я не уявляю власного життя без...?» застосовується для інтенсифікації рефлексії майбутнього фахівця про значущість професії медичного працівника в системі їх особистісних цінностей. Виконання цієї вправи спочатку передбачає написання студентами впродовж 10-12 хвилин відповідей на запитання : «Без чого я не можу уявити власне життя?», за порядком їх значущості (1; 2; ...). Потім написані цінності презентуються присутнім. Особлива увага має звертатися на те, чи є з-поміж них майбутня професійна діяльність. Якщо так, то якої значущості їй надано і чому? Відсутність професійної діяльності також має пояснюватися.

Вправа «Мій професійний портрет у сонячних променях» спрямована на інтенсифікацію професійної ідентифікації майбутніх фахівців, появу чи підвищення рівня їх професійної самоповаги, позитивного професійного самоставлення і зменшення розбіжностей між їх реальними та ідеальними уявленнями про себе як фахівця. Для виконання цієї вправи кожен студент малює коло і в його центрі пише : «Я — майбутній медичний працівник». Потім студент малює сонячні промені й біля кожного з них записує такі професійно-значущі якості, що належать його професійному «Я». В процесі обговорення звертається увага на те, чи всі риси є професійно-значущими, яка їх кількість, які ще можна домалювати додаткові промені та чому?

Зі схожою до попередньої метою використовується вправа «Визнання досягнень». Спочатку студентам пропонується порефлексувати над своїми теперішніми досягненнями у професійному ракурсі — який вони мають обсяг професійних знань, якими компетенціями володіють найкраще, чи вже надавали медичну допомогу іншим людям і яку саме, чи змогли подолати труднощі свого професійного розвитку й які саме тощо. Після цього студенти записують свої рефлексивні міркування у формі резюме і кладуть їх на один стіл зворотню стороною. Потім вони по чергово підходять до столу, беруть будь-яке резюме, знайомляться з ним і презентують досягнення автора цього резюме. Презентація всіх резюме закінчується висловлюваннями студентів про свої переживання, що з'явилися в процесі виконання ними вправи.

Метою виконання вправи «Ідентифікація переживань» є поглиблення розуміння студентами різних емоційних станів і ставлень, як своїх, так і інших людей. Кожен студент отримує картку з твердженням, що досить часто використовується у професійному спілкуванні медичних працівників. Наприклад, «Ви добра людина!», «Ви не виконуете свої обов'язки!», «Ви невміло робите медичні маніпуляції!», «Професіонал своєї справи!», «Я визнаю свою неправоту» та т. ін. Завдання полягає в тому, щоб вимовити кожне твердження з різними переживаннями — радісно, доброзичливо, ввічливо, обурено, спокійно тощо. Почергово кожен студент має промовити твердження з різними інтонаціями, а присутні мають визначити його емоційне переживання. Після виконання вправи організовується її обговорення та звертається увага на те, які переживання було найскладніше визначити і чому.

Описані психологічні технології, що підтвердили свою ефективність щодо майбутніх фахівців медичної сфери, можуть модифікуватися і застосовуватися викладачами закладів вищої освіти на навчальних заняттях для розвитку емоційно-оцінного компонента професійної «Я-концепції» студентів, майбутніх фахівців різних сфер професійної діяльності.

Список використаних джерел :

1. Каламаж Р. В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2010. 487 с.

2. Ушакова К. Ю. Психологічні чинники становлення професійної «Я-концепції» у студентів медичних коледжів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац-й пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2018. 223 с.

О.Б. Столяренко

СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ШКОЛЯРІВ

Виховання всебічно розвиненої, активної, творчої та здорової особистості постає перед педагогами та психологами як основне стратегічне завдання, визначене в «Державній національній програмі «Освіта». Постійна модернізація навчальних програм, зростаючий обсяг різноманітної інформації, застосування педагогами інноваційних технологій та різноманітних технічних засобів навчання мають позитивний вплив на розвиток когнітивної сфери дитини, але значно виснажують нервову систему дитячого організму. Як наслідок — порушення психологічного здоров'я, що є однією з причин шкільної неуспішності, труднощів у навчанні та проблем у засвоєнні учнями навчальної програми.

Мета дослідження. Аналіз і систематизація існуючих методологічних і теоретичних підходів до дослідження проблеми психологічного здоров'я школярів.

Аналіз існуючих наукових підходів до проблеми психологічного здоров'я людини передбачає висвітлення таких суттєвих питань : історична еволюція поняття «психологічне здоров'я»; сучасні наукові підходи до визначення поняття «психологічне здоров'я».

Психологічне здоров'я людини належить до найбільш складних проблем психології від донаукового її періоду до нашого часу. Проблема здоров'я завжди перебувала в центрі уваги представників тих галузей наукового знання, які вивчають людину – філософів, психологів, медиків, соціологів, педагогів. Учені, які здійснювали свої дослідження в межах

різних наукових напрямів, вкладали свій зміст у це поняття. У філософії [3] поняття здоров'я визначається як цінність, що пов'язана зі здатністю організму людини забезпечити гармонійну єдність її біологічних та соціальних якостей, які дозволяють адаптуватись до умов середовища. Соціологічна наука [4] трактує здоров'я як стан людського організму, що характеризується його повною узгодженістю з соціальним середовищем. У медицині [2; 5] здоров'я зазвичай розглядається з точки зору наявності чи відсутності у людини патологічних симптомів.

Безперечним фактом, визнаним у психологічному світі [1; 4], стало ставлення переважної більшості науковців до психологічного здоров'я як до явища, яке на рівні окремого індивіда стає умовою його адекватних стосунків з навколишнім світом, усвідомлення особистістю своїх потенційних можливостей, які дозволять їй гармонійно співіснувати з собою та з іншими людьми та відсутності внутрішньо-особистісних конфліктів і протиріч з оточуючими.

Проведений теоретичний аналіз досліджень з проблеми психологічного здоров'я дозволив упорядкувати погляди вчених та виділити декілька основних наукових підходів до вивчення цього явища: комплексний підхід, еволюційний підхід, аксіологічний підхід.

Здійснений нами аналіз наукових джерел, предметом вивчення яких є психологічне здоров'я, дає змогу зробити висновок, що для подальшого емпіричного дослідження найбільш прийнятним є вивчення психологічного здоров'я у ціннісній парадигмі аксіологічного підходу. У даному підході психологічне здоров'я людини визначається як універсальна цінність, усвідомлення і прийняття якої на особистісному рівні відбувається внаслідок виникнення ціннісного ставлення до здоров'я загалом і виявляється у ціннісному ставленні особистості до свого психічного здоров'я, до інших людей, до життя та виступає регулятором поведінки і соціальної взаємодії.

Список використаних джерел :

1. Басов М. Я. Психологічне здоров'я молодшого школяра : норма і відхилення. *Розвиток ідей Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях*: Наук. записки ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /за ред. С. Д. Максименка. Київ, 2017. Вип. 20. Ч. 1. С. 44 - 48
2. Вороненко Ю. В. Здоров'я населення. *Соціальна медицина та організація охорони здоров'я*. Тернопіль : Укрмедкнига, 2009. С. 32 – 41.
3. Лісова О. С. Психологія здоров'я : навчально-методичний посібник. Чернівці : Рута, 2011. 201 с.
4. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. Київ : Наукова думка, 2014. 224 с.
5. Петрик О. І. Медико-біологічні та психолого-теоретичні основи здорового способу життя. Луцьк : РВВ «Вежа» Волинського державного університету імені Лесі Українки, 2013. 118 с.

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТУДЕНТІВ

Складні, неоднозначні й динамічні умови праці сучасного фахівця вимагають від нього проявів особистісної гнучкості та креативності. Підґрунтям для формування цих рис постає фахове навчання, під час якого задля вирішення освітніх завдань студент активно використовує свій особистісний потенціал. Водночас розмите професійне самовизначення, опосередкована мотивація фахового навчання, переживання студентами криз супроводжуються низькою задіяністю чи й занедбаністю їхніх особистісних ресурсів, що провокує подальші прогалини професіоналізації. Отже, актуальною постає проблема розвитку особистісного потенціалу студентів як важливого вектора їх професійного становлення.

Проблема змісту та виявів потенціалу особистості неодноразово потрапляла у фокус вивчення ряду вчених. Нам особливо імponує розгляд цього поняття Д. О. Леонтьєвим, який підкреслює активність, гнучкість і відповідальність людини як носія та виразника власного особистісного потенціалу. Означений вище вчений особистісний потенціал тлумачить як системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі її здатності виходити у своїй життєдіяльності із стійких внутрішніх критеріїв та орієнтирів і зберігати стабільність смислових орієнтацій і ефективність діяльності на тлі тисків зовнішніх умов, що змінюються [1, с. 423]. У річищі ідеї тісного зв'язку ресурсів як змісту потенціалу особистості з її діяльністю, нами було запропоновано поняття особистісно-професійного потенціалу як чинника успішного фахового становлення студентів. До особистісно-професійного потенціалу студента ми відносимо: життєві цілі та настанови, інтелектуальні ресурси, здатність до творчості, комунікативні здібності, художньо-естетичні потреби, духовність і моральні цінності, життєстійкість і поведінкову гнучкість, прагнення до саморозвитку та самореалізації, вольові якості, емоційну збалансованість і багатство почуттів [2]. Зважаючи на такий діапазон проявів, особистісно-професійний потенціал студентів правомірно вважати провідним чинником успішності їх професіоналізації.

Метою дослідження постало розроблення й обґрунтування моделі розвитку особистісно-професійного потенціалу студентів як теоретичного підґрунтя для процесу оптимізації їх фахового становлення.

Вивчення нами проблеми розвитку особистісно-професійного потенціалу студентів засвідчило наявність альтернативних тлумачень цього феномену вітчизняними та зарубіжними вченими, що ускладнює прикладне застосування їх наукових доробків. З метою структуризації та узагальнення уявлень про змістово-функціональні характеристики особистісно-професійного потенціалу студентів та для забезпечення чіткої методологічної платформи процесу розвитку цього феномену нами було застосовано метод

моделювання. Результатом цього стало розроблення моделі розвитку особистісно-професійного потенціалу студентів (див. рис. 1).

Вищеозначений процес ми вважаємо провідним аспектом більш загального завдання освітньої взаємодії викладача зі студентом — оптимізації структури його особистості та суб'єктності. В річичі фахового становлення студента його особистісно-професійний потенціал містить наявні можливості та ресурси для успішного фахового самовизначення та самореалізації. Інтегральний характер потенціалу студентів проявляється в тому, що ресурси охоплюють його внутрішню, особистісну сферу і зовнішню, тобто комунікацію та навчально-професійну діяльність.

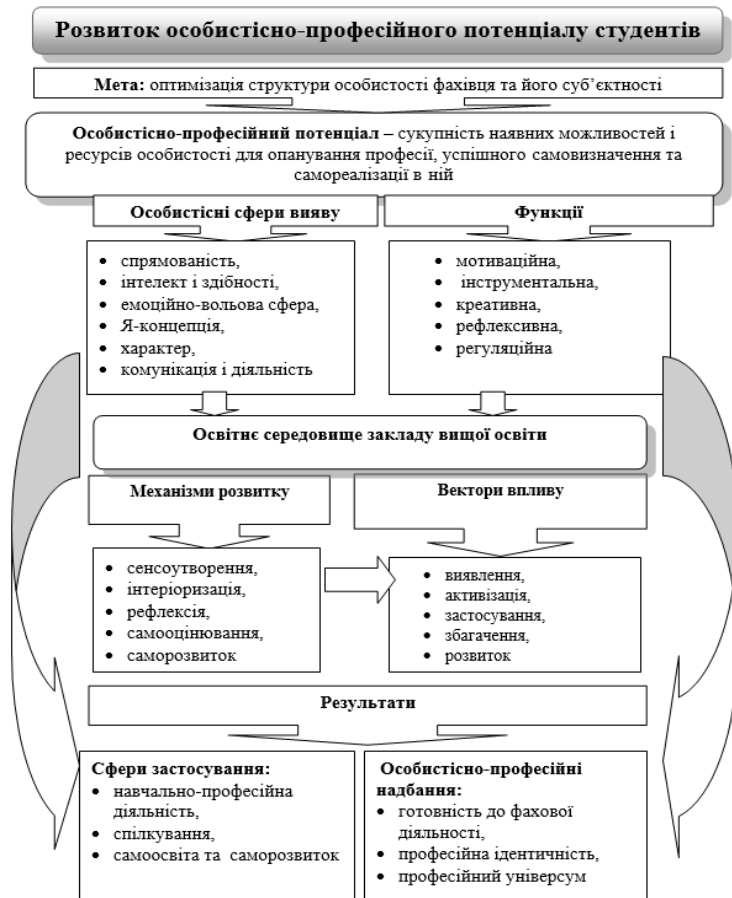


Рис. 1. Модель розвитку особистісно-професійного потенціалу студентів

Особистісно-професійний потенціал студента реалізується через ряд функцій. Зокрема, мотиваційна функція забезпечує активізацію та стимуляцію особистісно-професійного становлення студента, вироблення стійких сприятливих мотивів і цінностей його майбутньої фахової діяльності. Інструментальна функція проявляється через організацію навчально-професійної діяльності студента, результатом чого є формування та збагачення його професійної компетентності. Дотичною до інструментальної є креативна функція, яка забезпечує вияви та розвиток творчих можливостей студента. Супутня дія рефлексивної та регулятивної функцій проявляється як аналіз студентом успіхів і проблем реалізації власного особистісно-професійного потенціалу, корекція стратегії та тактики його розвитку.

Освітнє середовище закладу вищої освіти постає платформою для ряду векторів впливу викладачів на особистісно-професійний потенціал студентів, а саме : виявлення (діагностики), вивчення наявних ресурсів), активізації (їх переведення в активний стан), застосування у діяльності, збагачення (доповнення, знаходження нових можливостей) та розвитку тобто вдосконалення, поглиблення та збалансування проявів потенціалу. Поетапна реалізація цих векторів поглиблюється дією механізмів розвитку.

Сенсоутворення виявляється через усвідомлення та прийняття студентом професійно орієнтованого призначення розвитку власного особистісно-професійного потенціалу. В процесі фахового навчання активізуються процеси інтеріоризації, коли відбувається перетворення студентом соціально пропагованих способів виявлення та використання особистісних ресурсів у внутрішній досвід. Важливими механізмами є рефлексія та самооцінювання, які забезпечують системний моніторинг і оцінку ефективності використання майбутнім фахівцем власного особистісно-професійного потенціалу. Саморозвиток постає усвідомленим, керованим процесом прогресивних змін особистісно-професійного потенціалу студентів.

Результати розвитку особистісно-професійного потенціалу студентів проявляються у різних площинах його застосування, якнайперше у навчально-професійній діяльності, спілкуванні, самоосвіті та саморозвитку майбутнього фахівця. Найбільш вагомими виразниками ефективності застосування та розвитку особистісно-професійного потенціалу студента є базові новоутворення професіоналізації. Психологічна готовність виражається через активне позитивне ставлення до перспектив початку професійної діяльності, усвідомлення можливостей її успішного здійснення шляхом мобілізації та реалізації особистісного потенціалу. Професійна ідентичність передає збалансованість прагнень, потенціалу студента з опановуваним фахом. Професійний універсум як психічне новоутворення випускника концентрує суб'єктивно окреслену сукупність варіантів вибору векторів подальшого професійного розвитку.

Отже, особистісно-професійний потенціал студентів постає значущим чинником успішності їх фахового становлення, ресурсом професійного

самовизначення та самоактуалізації, охоплюючи фактично всі психічні прояви студента. Освітнє середовище закладу вищої освіти є підґрунтям для виявлення, активізації, застосування, збагачення та розвитку особистісно-професійного-потенціалу студентів.

Перспективи практичного використання отриманих результатів вбачаємо у застосуванні моделі розвитку особистісно-професійного потенціалу студентів у процесі гармонізації їх фахового становлення.

Список використаних джерел:

1. Личностный потенциал: структура и диагностика: кол. монографія / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 675 с.
2. Столярчук О. А., Коханова О. П. Особистісний потенціал як чинник професійного становлення студентів. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті*: матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф. (Одеса, 15-16 березня 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2019. Ч. 1. С. 57–61.

І. О. Талаш

ОРГАНІЗАЦІЯ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ НА ЗАСАДАХ РОЛЬОВОГО ПІДХОДУ

В умовах реформування освіти зростає роль післядипломної освіти вчителя, удосконалення системи підвищення його кваліфікації. При цьому в працях сучасних науковців (зокрема Г. Кравченко, В. Олійник) увага зосереджена на вивченні розвивального потенціалу інноваційних форм провадження освітнього процесу, спрямованих на вдосконалення професійної компетентності вчителя. Недостатньо уваги, на нашу думку, в межах системи підвищення кваліфікації приділяється проблемі розвитку особистісної зрілості професіонала. Разом із тим, особливості впровадження кардинальних змін в системі освіти вимагають від учителя не лише відмінного знання навчальної дисципліни, методики її викладання, психологічних особливостей педагогічної взаємодії з певною віковою категорією учнів, а й сформованих навичок до відновлення автентичності, збереження синергичності (здатності самостійно надавати своєму життю сенсу). Формування та розвиток компонентів особистісної зрілості є психологічними засадами готовності вчителя ефективно впроваджувати реформи в навчально-виховний процес. Відтак, проблема підвищення кваліфікації вчителів набуває багатоаспектного характеру. Ефективне розв'язання проблеми всебічної та багатогранної підготовки та перепідготовки вчителів можливе на засадах рольового підходу. Оскільки

ролі, що виконує особистість, є психологічним місточком між індивідуальним і соціальним, то опанування певною рольовою позицією, з одного боку, дозволяє вирішувати завдання, які ставить перед професіоналом соціум / держава, а з іншого, сприяє інтеграції особистості, набуття нею автентичності.

Мета дослідження — узагальнити та систематизувати принципи організації підвищення кваліфікації вчителів на засадах рольового підходу.

Основними формами організації курсів підвищення кваліфікації вчителів на засадах рольового підходу є тренінги, рольові та ділові ігри. У процесі рольової взаємодії вчителі мають змогу опанувати нові рольові позиції, спираючись не лише на власний педагогічний досвід, а й використовуючи досвід учасників групи. Використання потенціалу групи є каталізатором у процесі опанування ролі, адже допомагає успішно долати «досвіду сліпоту» [1, с. 57] учасників групи, заощаджує час і сили на формування бажаної моделі поведінки. Таким чином, одним із провідних принципів організації тренінгів на засадах рольового підходу є принцип компліментарності.

Змістом будь-якої ролі є система норм і правил, що визначає конгруентну соціальній ситуації модель поведінки. Разом із тим, інтеріоризація ролі обумовлює її індивідуальну стилістичну своєрідність виконання. Таким чином, опановуючи певну рольову позицію, вчитель має змогу краще пізнати особливості власної індивідуальності та співвіднести їх із соціально прийнятими нормами поведінки. Так, зберігаючи власну індивідуальність учитель демонструє зразки соціально прийнятих моделей поведінки, стає прикладом для своїх вихованців. Відтак, підвищення кваліфікації вчителів повинно відбуватися з урахуванням принципу самототожності.

У процесі рольової взаємодії вчителі одержують змогу виявити неефективні ролі та усунути їх за рахунок розширення власного рольового репертуару. Це сприяє профілактиці професійної деформації, емоційного вигорання вчителя. Крім того, розширення рольового репертуару розвиває рольову гнучкість особистості [2, с. 117], її адаптивний потенціал, спонукає до саморозвитку та самовдосконалення, адже опанування ролі вимагає не лише формування певних навичок, а й набуття відповідних знань. Таким чином, при організації курсів підвищення кваліфікації вчителів на засадах рольового підходу необхідно дотримуватися принципу корекційно-розвивальної спрямованості рольової взаємодії.

Групова робота спрямована на створення умов для максимального самопізнання та самовираження, разом із тим, вимагає від учасників групи вміння узгоджувати свої дії з іншими, урахувати рольові очікування в процесі взаємодії. Під час тренінгу органічно можна поєднувати індивідуальні форми роботи з роботою в малих групах. Відтак, робота в групі

підпорядковується принципу максимальної індивідуалізації та диференціації змісту тренінгової програми.

Таким чином, однією з найбільш ефективних форм організації курсів підвищення кваліфікації вчителів у сучасних умовах є тренінги з використанням рольових і ділових ігор. Для того, щоб програма тренінгу була максимально ефективною, варто при її складанні спиратися на такі принципи: компліментарності; самототожності; корекційно-розвивальної спрямованості рольової взаємодії; максимальної індивідуалізації та диференціації змісту тренінгової програми.

Список використаних джерел :

1. Барретт Л. Ф. Як народжуються емоції / пер. з англ. Я. Лебеденка. Харків : Клуб сімейного дозвілля, 2018. С.56-80.
2. Горностаєв П. П. Личность и роль: ролевой подход в социальной психологии личности: монография. Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. С.115-121.
3. Кравченко Г. Ю. Система підвищення кваліфікації в умовах вищого навчального закладу. *Керівник нової української школи: світоглядно-професійній орієнтири*: збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2017. С.76-80.
4. Олейник В., Даниленко Л. Професійний ріст педагогічних працівників : організаційно-педагогічний аспект. *Методист*. 2003. № 34 (54). С.28-34.

Г. П. Татаурова-Осика

ПРОЯВ ҐЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Перемогою європейської співдружності над ґендерними стереотипами став такий факт, що 22 грудня 2017 р. наказом Кабінету міністрів скасовано наказ № 256 від 1993 р. що визначав перелік з 450 заборонених для жінок професій. Цей Перелік суперечить національному законодавству, вимогам законодавства ЄС, міжнародним зобов'язанням України з питань ґендерної політики, а також не узгоджується із сучасним Класифікатором професій.

Із кінця ХХ століття в Україні почали розвиватися дослідження з теорії та методології ґенера (Л. Смоляр, В. Агеєв, Л. Міщик, Г. Лактіонова, М. Скорик); ґендерної педагогіки та психології (В. Кравець, Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Луценко, О. Петренко); ґендерного виховання та ґендерної соціалізації учнівської та студентської молоді (С. Вихор, О. Кізь, Р. Мойсюк, А. Шевченко, О. Каменська, Н. Єрофєєва, Л. Надолинська, Н. Приходькіна);

інтеграції гендеру у вищу професійну та педагогічну освіту (І. Іванова, О. Цокур, О. Булатова, Т. Голованова, Т. Бучинська, І. Мунтян); упровадження гендерної рівності в освітню сферу сучасної вищої школи (Л. Кобелянська, С. Харченко, Н. Болотіна, Я. Кічук, Т. Булавіна, Т. Мельник, С. Юдіна).

Проте у системі післядипломної та безперервної професійної освіти гендерна проблема формування та розвитку професійних кадрів залишається недостатньо теоретично висвітленою, незважаючи на значний доробок українських та іноземних науковців з актуальних напрямів модернізації післядипломної педагогічної та вищої освіти.

Мета дослідження. Вивити вплив гендерних стереотипів на навчально-професійну діяльність студентської молоді. З цією метою було проведено емпіричне дослідження, у результаті якого виявлено гендерні стереотипи, з якими стикається молода людина у своїй навчально-професійній діяльності та їх вплив на професійний кар'єрний розвиток самої особистості.

Отже, респондентами виступили 50 представників студентської молоді — бакалаври та магістри, віком 20-25 роки (46 % – дівчата та 54 % — юнаки). Результати представлені відповідно до їх значущості для молоді особи, тобто за місцем прояву та впливу на особистість. Виокремлені категорії гендерних стереотипів, що здійснюють негативний вплив на професійний вибір та професійну діяльність особистості.

Для цього використовувався наступний комплекс психодіагностичних методик для визначення прояву гендерних стереотипів у професійній діяльності особистості : авторська методика «Гендерні стереотипи в освіті та професійній діяльності» (авторський), модифікований опитувальник З. В. Шевченко «Гендерні стереотипи професійного вибору сучасної студентської молоді», модифікована методика Говорун Т. В. тест «Ставлення до принципів гендерної рівності у вихованні дітей», «Орієнтація на традиційні чи егалітарні стосунки», тест С. Бем «Наскільки ви універсальні».

За результатами дослідження за методиками «Гендерні стереотипи в освіті та професійній діяльності» та «Гендерні стереотипи професійного вибору сучасної студентської молоді» виявлено ряд гендерних стереотипів в освіті та професійній діяльності особистості :

1. Чоловіки й жінки не мають рівних можливостей для кар'єрного зростання, а також для оволодіння трудовими вміннями та навичками (20 % респондентів — віком 20-25 років).
2. Займаючи однакові посади заробітна оплата у жінок нижча, ніж у чоловіків (49 % респондентів — віком 20-25 років).
3. На високооплачувану роботу простіше влаштуватися чоловікам (35 % респондентів — віком 20-25 років).
4. Якщо жінка працює, це здійснює негативний вплив на шлюб, дітей, родину в цілому (13 % респондентів — віком 20-25 років).

5. За винятком професій, шкідливих для репродуктивного здоров'я жінок, професії поділяються на «чоловічими» або «жіночими» (13 % респондентів — віком 20-25 років).

6. В сучасному українському суспільстві поняття «успіх» тісно пов'язується із статтю людини. Жінка вважається успішною тільки тоді, коли вона реалізувалась як дружина та мати. В свою чергу, чоловік вважається успішним, якщо він реалізувався професійно та має перспективу кар'єрного зростання (28 % респондентів — віком 20-25 років).

Дані показники у дослідженні не є суттєвими для їх подальшої корекції. Опрацьовуючи результати методом ранжування за цими ж методиками, встановлена наступна послідовність прояву гендерних стереотипів у навчально-професійній діяльності студентської молоді.

I місце — необхідні риси характеру особистості, що визначають ідеального чоловіка та ідеальну жінку — 67 %. II місце — чоловік повинен повністю матеріально забезпечувати власну сім'ю — 59 %. III місце — за професійною придатністю жінки здібніші у гуманітарних, а чоловіки у точних науках — 48 %. IV місце — у деяких професіях необхідно проявляти чіткі якості особистості притаманні маскулінному типу або фемінному типу гендерної ідентичності (наприклад, професії військової або педагогічної галузі) — 40 %.

Порівняльний аналіз якісних показників за методикою «Ставлення до принципів гендерної рівності у вихованні дітей» та методикою «Наскільки ви універсальні», а також порівняльний аналіз якісних показників за методикою «Гендерні стереотипи в освіті та професійній діяльності» та методикою «Орієнтація на традиційні чи егалітарні стосунки» простежуються протиріччя між показниками у визначенні психологічного типу гендерної ідентичності особистості та показниками рівня чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності представниками чоловічої та жіночої статі.

Таким чином, у представників жіночої статі з яскраво виявленим андрогінним типом за гендерною ідентичністю — 42 % та маскулінним типом за гендерною ідентичністю — 15 % відзначається низький рівень чутливості до гендерних стереотипів, а у представників жіночої статі з яскраво вираженим фемінним типом за гендерною ідентичністю — 43 % відзначається високий та вище середнього рівень чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності. Також у представників чоловічої статі з яскраво виявленим андрогінним типом за гендерною ідентичністю — 37 % відзначається низький рівень чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності, натомість у чоловіків маскулінного типу за гендерною ідентичністю — 50 % та фемінного типу за гендерною ідентичністю — 33% відзначається високий та вище середнього рівень чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності.

Виокремленні психологічних особливостей гендерних стереотипів, що здійснюють негативний вплив на професійний вибір та навчальну діяльність особистості. При цьому, зазначемо, що гендерні стереотипи щодо професійної діяльності мають жінки фемінного типу — (33 %) та чоловіки маскулінного типу — (50 %) гендерної ідентичності. Натомість, представники чоловічої та жіночої статі андрогінного типу гендерної ідентичності (37 %) не мають жодних яскраво виражених гендерних стереотипів навчальній діяльності чи професійній кар'єрі.

Проведене експериментальне дослідження дозволило виокреслити II типи прояву гендерних стереотипів навчальній діяльності чи професійній кар'єрі: I тип — виховні (набуті) стереотипи, що закладалися у процесі вікового дозрівання особистості найблищим соціальним оточенням (сім'я, школа, релігія). II тип — штучно підтримуванні стереотипи у дорослого населення на рівні державних установ, прихованою метою яких є збереження економічної та фінансової влади над представниками чоловічої та жіночої статі.

Відповідно, за змістом гендерні стереотипи поділяються на IV групи :

I. Стереотипи маскуліності / фемінності — чоловікам і жінкам приписують певні психологічні якості, особливості поведінки.

II. Стереотипи, пов'язані з відмінностями у змісті праці.

III. Стереотипи, які закріплюють сімейні та професійні ролі відповідно до статі.

IV. Стереотипи, пов'язані з привабливістю, критеріями оцінки зовнішності чоловіка та жінки.

Отже, у процесі розробки психологічного супроводу рекомендується звертати увагу на можливий фактор впливу гендерних стереотипів на професійну діяльність та професійний розвиток особистості. Фактор впливу пояснюється тим, що при високому рівні чутливості до гендерних стереотипів спричиняється психологічний тиск на професійний розвиток особистості чоловіка та жінки, спонукаючи їх наслідувати певні статево-типізовані норми поведінки, що провокують виникнення внутрішніх конфліктів, зниження рівня професійної компетентності та стають причиною емоційно нестійкого клімату у колективі.

Список використаних джерел :

1. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія: навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.

2. Татаурова-Осика Г. П., Татауров В. П. Теорія та практика професійного розвитку майбутніх педагогів : методичний посібник. ШКОЛ НАПУУ. Кам'янець-Подільський : ПП Зволейко Д.Г., 2012. 128 с.

3. Tataurova-Osika G. Psychological problem of tracting concept of gender competence and its composition. *Norwegian Journal of development of the International Science*. Iduns gate 4A, 0178, Oslo, Norway; №18/2018,VOL.3 / <http://www.njd-iscience.com>

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Процес реформи сучасної освіти України, який ми спостерігаємо, зводиться до удосконалення фахової підготовки в умовах зменшення аудиторного навантаження. Один із шляхів розв'язання цієї дилеми — це активно втілювати інтерактивні технології навчання, які б активізували пізнавальну діяльність студентів соціономічних професій, розвивали їх емоційний інтелект, критичне мислення, навчили працювати креативно не лише індивідуально, але й в команді.

Інновації в освіті — це процес створення, упровадження та поширення в освітній діяльності нових підходів, ідей, методів та прийомів, технологій, спрямованих на оновлення, модернізацію, трансформацію навчального процесу відповідно до вимог часу (Юнеско : діяльність в сфері освіти) [9].

Мета дослідження. Здійснити аналіз інтерактивних технологій навчання як засобу успішної підготовки фахівців соціономічних професій.

Запровадження інноваційних технологій навчання досліджували В. П. Безпалько, Ю. В. Бистрова, Т. Ю. Вихрущева, О. І. Пометун, Л. М. Прокопів, Г. П. П'ятакова, Г. К. Селевко, С. О. Сисоєва та ін.

Розробці й використанню інтерактивних технологій навчання у процес підготовки майбутніх фахівців приділяли увагу вчені : Н. І. Волкова, Н. Л. Дон, І. М. Богданова, В. Г. Кремень, Н. В. Кошечко, Л. В. Пироженко, Є. С. Полат, Г. П. П'ятакова, А. В. Хуторський та ін.

Останнім часом в практику навчального процесу стали впроваджувати інтерактивні технології навчання. Як часто буває, головну роль в реалізації інновацій в освітньому процесі закладів вищої освіти відводиться викладачеві, інноваційний потенціал якого, на думку С. О. Сисоєвої [5] характеризують : творчою здатністю генерувати нові ідеї, що зумовлено професійною установкою на досягнення пріоритетних завдань; уміннями проєктувати і моделювати свої ідеї на практиці; викладачу-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина і різнобічність інтересів; новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність.

Суть інтерактивного навчання в тому, що це спосіб пізнання, який здійснюється завдяки діалоговому, взаємодіючому навчанню, спільній діяльності студентів : всі учасники освітнього процесу комунікують один із одним, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва щодо вирішення проблеми. Подібна діяльність особливо ефективна у підготовці фахівців соціономічних професій, для яких важливою є комунікативна компетентність.

Серед інтерактивних методів, що найчастіше використовуються в навчальній роботі закладів вищої освіти, вчені [3, с. 434] виокремили наступні : аналіз помилок, колізій, казусів; аудіовізуальний метод навчання;

брейнстормінг («мозковий штурм»); діалог Сократа (Сократів діалог); «дерево рішень»; дискусія із запрошенням фахівців; ділова (рольова) гра; «займи позицію»; коментування, оцінка (або самооцінка) дій учасників; майстер-класи; метод аналізу і діагностики ситуації; метод інтерв'ю (інтерв'ювання); моделювання; навчальний «полігон»; PRES-формула (від англ. Position – Reason – Explanation or Example – Summary); проблемний (проблемно-пошуковий) метод; робота в малих групах; тренінги індивідуальні та групові (як окремих, так і комплексних навичок) та інші.

Аналіз наукових джерел показав, що більшість дослідників інноваційні методи виокремили у відповідні класи (групи) за певними ознаками. Так, О. І. Пометун і Л. В. Пироженко розподіляють інтерактивні технології за формами навчання на чотири групи, залежно від мети уроку та форм організації навчальної діяльності учнів [6, с. 27]: інтерактивні технології кооперативного навчання (робота в парах, трійках, карусель, робота в малих групах, акваріум тощо); інтерактивні технології колективно-групового навчання (мікрофон, незакінчені речення, мозковий штурм, ажурна пилка та ін.); технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри, рольова гра, драматизація та ін.); технології опрацювання дискусійних питань (метод ПРЕС, займи позицію, кейс-метод, дискусія тощо).

Суть такого інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють.

Заслугує на увагу думка С. О. Сисоевої, яка виокремила позитивні результати інтерактивного навчання, зокрема у підготовці фахівців соціономічних професій, (подаємо в скороченому варіанті):

1. Інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при розв'язанні практичних завдань.

2. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залученість студентів до вирішення навчальних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності суб'єктів навчання, спонукає їх до конкретних дій.

3. Інтерактивне навчання дає досвід встановлення контакту, взаємозалежних ціннісно змістовних відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою.

4. Інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й комунікації, але й є необхідною умовою для становлення й удосконалювання професійної компетентності.

5. Оскільки інтерактивне навчання припускає можливість комунікації з викладачем і партнерами по навчанню, то система контролю робить засвоєння знань, умінь, навичок перманентним, більш гнучким і гуманним.

6. Одне з призначень інтерактивного навчання — змінювати не тільки досвід і установки учасників, але й навколишню дійсність, тому що

найчастіше інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності [8].

Аналіз різних поглядів учених щодо розуміння поняття «інтерактивне навчання» дозволило сформулювати власну позицію, яка полягає в тому, що саме інтерактивне навчання — це спільна навчальна діяльність викладача і студентів, яка інтегрує в собі мотиваційну, когнітивну, емоційну, конотативну (поведінкову) складові на рівні: викладач — студент (ти); студент — студент (ти) — викладач, основу якої становить взаємонавчання, співробітництво, колективна творчість, самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення.

Отже, інтерактивне навчання — спеціальна форма діяльності, яка успішно забезпечує взаємодію викладача і студентів, а також взаємодію між самими студентами, тобто їх залучення в пізнавальний процес, де кожен на заняттях виступає суб'єктом групової діяльності. Остання проходить у діловій та позитивній атмосфері співпраці, взаємодопомоги, взаємопізнання, колективної творчості, організованості, що, безумовно, позитивно позначається на результатах засвоєння навчального матеріалу. Головна цінність інтерактивного навчання в тому, що в студентів соціономічних професій формується мотивація до пізнавальної діяльності, а також уміння працювати в команді.

У зв'язку з цим невідкладного вирішення потребують такі нагальні питання: 1) вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду щодо удосконалення інтерактивного навчання (зокрема, дослідження можливостей його використання у програмному середовищі MOODLE); 2) активна пропаганда ідеї інтерактивного навчання на всіх рівнях освіти; 3) підготовка навчально-методичної літератури з використання інтерактивного навчання студентів соціономічних професій; 4) залучення провідних фахівців з інтерактивного навчання до проведення загальноукраїнських відео-лекцій на ютубі, вебінарів, майстер-класів, воркшопів, практикумів тощо.

Список використаних джерел :

1. Концептуальні засади становлення інноваційного суспільства в Україні : монографія / кол. авт. : Г. П. Клімова, С. М. Іванов та ін. ; за ред. Ю. Є. Атаманової, Г. П. Клімової. Харків : Право, 2015. 450 с.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоевої. ВІПОЛ, 2001. 502 с.
3. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 136 с.
4. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
5. Юнеско. Діяльність в сфері освіти. URL : <http://kimo.univ.kiev.ua/MOrg/36.htm>. (Дата звернення: 28. 02. 2019).

ВІКОВА ДИНАМІКА ОБРАЗУ УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЇ

Перед системою сучасної професійної освіти стоїть завдання підготувати конкурентноздатного, а, отже, успішного на ринку праці фахівця-професіонала. Одним з критеріїв визначення професіоналізму можна розглядати рівень розвитку образу професії. Дослідження вікової динаміки образу успішної професії майбутнього спеціаліста дозволяє здійснити змістовний аналіз процесу професійного становлення особистості на етапі фахової підготовки.

У сучасній вітчизняній та зарубіжній психології дослідженнями проблеми вибору професії та пов'язаними з цим особливостями формування в особистості образу успішної професії займаються багато вчених (Дж. Аткинсон, Дж. Барг, А. Бандура, В. Врум, А. Гопкало, В. Духневич, Е. Зеєр, І. Кон, Т. Малкова, Н. Побірченко, В. Синявський, Б. Федоришин, Н. Чепелева, Л. Шнейдер ін.), однак дискусійними залишаються питання змісту та структури образу успішної професії, психологічних чинників його розвитку та умов динаміки, методів дослідження та формування.

Мета дослідження полягала у дослідженні образу успішної професії у представників різних вікових категорій (учні молодшого шкільного віку, підлітки, старшокласники, студенти). Для реалізації поставлених завдань використовувалися наступні методи: теоретичний аналіз концепцій становлення образу успішної професії в учнів різного віку та студентів, спостереження, анкетування, інтерв'ю, бесіди, метод незавершених речень.

Отримані результати дозволили представити загальну характеристику образу успішної професії в учнів різного віку та студентів.

Аналіз відповідей учнів молодшого шкільного віку на завдання «Успішна професія — це...» виявив наступні уявлення: добра зарплата (71 %); коли професія подобається, цікава, отримуєш від неї задоволення (53 %); підходить графік роботи (дозволяє бачити рідних) (18 %); коли людина добре працює, їй все вдається (10 %); гарний колектив (8 %); коли тебе поважають, цінують (6 %); коли людина досягає висоти (кар'єра) (4 %); хороший бос (4 %); коли розумієшся в своїй роботі (2 %); тяжка робота (2 %); робота, яка підходить людині за освітою (2 %); робота, яка потрібна іншим (2 %).

Учні підліткового віку дають такі варіанти відповіді: «Успішна професія — це коли професія подобається, цікава, її хочеться робити й отримуєш від неї задоволення (професія до душі) (78 %); пристойна заробітна плата (50 %); професія, в якій можна побудувати кар'єру (8 %); професія, у якій все вдається (6 %); гарний колектив (3 %); професія, яка приносить щастя (3 %); коли тебе поважають інші (3 %); можливість бути корисним іншим людям (3 %)».

Серед відповідей старшокласників найчастіше вказувалися наступні визначення успішної професії: коли професія подобається, цікава, її хочеться робити й отримуєш від неї задоволення (73 %); можливість отримувати

хороший прибуток (73 %); є кар'єрне зростання (18 %); професія, яка користується попитом (14 %); професія, у якій можна експериментувати (9 %).

Відповіді студентів свідчать про більш чіткі уявлення про успішну професію. Зокрема усі визначення можна було об'єднати у три категорії: «Успішна професія — це професія, яка приносить дохід (високооплачувана) (91 %); професія, яка приносить задоволення (64 %); професія, яка дає можливість кар'єрного зростання (18 %).

Таким чином, узагальнивши відповіді респондентів, успішну професію можна тлумачити як професію, завдяки якій виконання майбутньої праці приносить матеріальний дохід, викликатиме в людини почуття задоволення, сприятиме кар'єрному зростанню.

Цікавими виявилися й результати анкетування стосовно визначення успішних професій на сучасному ринку праці. Так, учні початкових класів до успішних відносять професії вчителя (51 %), артиста (актор, співак, танцівник, фокусник) (39 %), лікаря (стоматолог, офтальмолог) (29 %), фінансиста (банк'єр, економіст, бухгалтер) (24 %), юриста (суддя, адвокат, нотаріус) (22 %), будівельника (18 %), мільйонера (18 %), телеведучого, репортера, журналіста (12 %), спортсмена (футболіст, гонщик), спортивного тренера (10 %), логопеда (10 %), художника (10 %), композитора (10 %), пожежного (10 %), перукаря (10 %), кухаря (10 %), ювеліра (8 %), фотографа (8 %), менеджера (8 %), стиліста, дизайнера (8 %), продавця (8 %), вихователя (6 %), інженера (6 %), водія (таксист) (6 %), програміста (6 %), письменника, поета (6 %), туроператора (4 %), психолога (2 %), військового (2 %).

Учні підлікового віку успішними називають такі професії: фінансист (банк'єр, економіст, бухгалтер) (86 %), менеджер (33 %), дизайнер (25 %), актор (22 %), юрист (адвокат, прокурор) (22 %), лікар (травматолог, офтальмолог, педіатр, хірург) (19 %), програміст (17 %), ветеринар (11 %), телеведучий, журналіст (11 %), фотограф (8 %), спортсмен, тренер (8 %), архітектор (8 %), художник (8 %), перекладач (6 %), стюардеса (6 %), модельєр (6 %), учитель (6 %), співак (6 %), перукар (3 %), маркетолог (3 %), медсестра (3 %), психолог (3 %), флорист (3 %), інженер (3 %), музикант (3 %).

Старшокласники у якості успішних професій називають: програміст (64 %), фінансист (банк'єр, економіст) (59 %), юрист (50 %), лікар (стоматолог, онколог) (32 %), перекладач (27 %), спортсмен, тренер (футболіст) (18 %), інженер (18 %), телеведучий, репортер (18 %), менеджер (14 %), архітектор (9 %), фотограф (9 %), вчитель (9 %), режисер (9 %), актор (5 %), дипломат (5 %), нанотехнолог (5 %), фахівці готельно-ресторанної справи (5 %), політик (5 %), психолог (5 %), хімік (5 %), біолог (5 %), хореограф (5 %).

Відповіді студентів виявили звуження кола професій, які вони оцінюють як успішні на сучасному ринку праці. До успішних вони відносять професії юриста (адвокат, прокурор, нотаріус) (64 %), ІТ-спеціаліста (55 %), фінансиста (45 %), лікаря (36 %), вчителя (18 %), менеджера (18 %), архітектора (18 %), журналіста (9 %), перекладача (9 %), дизайнера (9 %).

Для з'ясування повноти образу успішної професії усім учасника анкетування пропонувалося назвати фактори, які впливають на досягнення успіху в професії. Молодші школярі пропонують наступні варіанти незавершеного речення «Щоб бути успішним, потрібно: добре вчитися, закінчити школу з золотою медаллю (53 %), бути вихованим (24 %), старанним (22 %), вступити до інституту й отримати освіту (здобувати освіту за кордоном) (22 %), мати роботу і ходити на неї (20 %), наполегливо працювати (14 %), бути майстром своєї справи (10 %), бути терплячим (10 %), прагнути до своєї мрії (8 %), слухати порад (6 %), вибрати професію, яка вам подобається (4 %), бути розумним (4 %), мати здоров'я (4 %), вчитися співпрацювати (4 %), бути активним (4 %), завжди бути у гуморі (2 %), мати талант (2 %), бути уважним (2 %).

На думку підлітків, щоб бути успішним, потрібно: бути розумним (42 %), мати відповідну освіту (39 %), добре вчитися (25 %), бути цілеспрямованим (14 %), здоровим (фізично і психічно) (11 %), мати гарний характер (11 %), мати досвід і фахові навички (8 %), вірити в себе та свій успіх (8 %), уміти спілкуватися (8 %), багато працювати (8 %), мати талант (6 %), робити те, що подобається, любити свою роботу (6 %), вибрати професію, яка приносить задоволення (6 %), бути дисциплінованим (6 %), знати декілька іноземних мов (3 %), бути лідером (3 %), знати світ професій (3 %), думати про підвищення (кар'єрне зростання) (3 %), мати бажання працювати (3 %).

На думку старшокласників, щоб бути успішним, потрібно: бути наполегливим, цілеспрямованим (27 %), уміти спілкуватися та співпрацювати з іншими (27 %), мати гарне здоров'я (23 %), любити свою роботу, бути відданим їй (23 %), знати свою справу, мати хороші знання (18 %), бути розумним (14 %), постійно вчитися (займатися самоосвітою та самовдосконаленням) (14 %), мати підтримку близьких (14 %), мати вищу освіту (9 %), бути працелюбним, старанним, виконувати справу на високому рівні (9 %), володіти кількома іноземними мовами (5 %), бути готовим сприймати критику (5 %), мати схильності до професії (5 %), мати зв'язки (5 %), влаштуватися у маленьку компанію і рости разом з нею (5 %).

Серед відповідей студентів на запропоноване запитання зустрічалися такі варіанти: мати відмінну базу знань, наполегливо навчатися (55 %), бути наполегливим в досягненні мети (45 %), постійно вдосконалювати свій професійний рівень (27 %), бути відповідальним (27 %), любити свою професію (18 %), бути розумним, кмітливим (18 %), активним, працелюбним (9 %), мати гарне здоров'я (9 %), бути вимогливим до себе (9 %).

Таким чином, образ успішної професії як система уявлень людини про ідеальну професію має певні вікові особливості. Хоча проведений аналіз дослідницького матеріалу свідчить про наявність спільних тенденцій у трактуванні змісту та структури образу успішної професії на різних вікових етапах розвитку особистості, однак відмічаються відмінності у глибині усвідомлення поняття «успішна професія», ієрархії чинників, які визначають успішність тієї чи іншої професії.

Список використаних джерел :

1. Бородулькіна Т. О. Образ професії як умова професійного становлення майбутніх психологів. *Практична психологія в системі вищої освіти: теорія, результати досліджень, технології*: колект. монографія / за ред. проф. Н. І. Пов'якель. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 103-116.
2. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф., 22 - 24 жовт. 2009 р., Хмельницький / ред.: Н. Г. Ничкало, С. У. Гончаренко, Н. А. Побірченко; МОН України, АПН України, Хмельниц. нац. ун-т, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Ін-т проф.-техн. освіти. Хмельницький, 2009. 497 с.

О. М. Чайковська

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Проблема модернізації вищої освіти та науки стає глибоко соціальною й належить до пріоритетних завдань суспільного розвитку, що безпосередньо пов'язане з реалізацією довгострокових глобальних і національних інтересів. Вища освіта має мати випереджувальний характер розвитку, орієнтуватися на перспективні наукові й соціально-економічні тенденції, активізувати ініціативу та творчі здатності учасників освітнього процесу.

Одним із основних чинників реформування та підвищення якості вищої освіти є впровадження в практику навчання інноваційних технологій, оновлення організації освітнього процесу відповідно до сучасних досягнень науки та техніки.

Загальнотеоретичні та науково-практичні питання освітніх інновацій у вищій школі розглядали як зарубіжні, так і українські вчені, зокрема А. Алексюк, І. Дичківська, В. Коцур, В. Кремень, С. Сисоєва, Є. Сулима. Автори пов'язують інновації в освітній діяльності з необхідністю: трансформації існуючого традиційного освітнього процесу, тобто радикальних перетворень та комплексних видозмін. Розгляд інноваційних перетворень в контексті компетентнісного підходу здійснювали Б. Блум, І. Бех, І. Зязюн, В. Луговий, О. Овчарук, О. Пометун, О. Попова, М. Філоненко, А. Хуторський та інші.

Таким чином, інноваційний процес є на сьогоднішній день необхідним чинником оновлення системи освіти. Застосування інновацій в освітньому процесі дозволяє підвищити рівень підготовки молодих фахівців і активізувати роль науково-дослідної роботи студентів.

Проблема готовності особистості викладача до прийняття і реалізації ситуацій спільної творчої діяльності з студентами стає центральною проблемою інноваційного руху в освіті. Причини необхідності нововведень визначаються проблемною ситуацією, а саме: замовленням суспільства;

зниженням якості та ефективності освіти; прагненням до самовдосконалення; новими обставинами, умовами освітньої діяльності [1; 2].

В свою чергу, управління інноваційним процесом вимагає певної організаційної роботи і застосування відповідних методів. В одних випадках потрібне чітке окреслення меж ініціативи і відповідальності, в інших — творчий підхід, оперативне реагування на швидкозмінні ситуації, чіткий розподіл обов'язків та відповідальності, зрештою, необхідна гнучка організація праці задля досягнення бажаного результату [2].

Під інноваціями в освіті розуміють процес вдосконалення психологічних і педагогічних технологій, сукупність методів, прийомів і засобів навчання. В даний час інноваційна діяльність є одним з істотних компонентів освітньої діяльності будь-якого закладу вищої освіти і це не випадково. Саме інноваційна діяльність не тільки створює основу для створення конкурентноздатності тієї чи іншої установи на ринку освітніх послуг, але і визначає напрямки професійного зростання викладача, його творчого пошуку, реально сприяє особистісному зростанню студентів.

Отже, одним із шляхів модернізації системи вищої освіти постає впровадження в освітній процес інноваційних технологій і методів. Інноваційна діяльність викладача закладу вищої освіти має принципове значення для підвищення якості підготовки фахівців, оновлення організації навчання студентів відповідно до сучасних досягнень науки та техніки.

Список використаних джерел :

1. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система вищої школи : шляхи відродження. *Педагогічні інновації : ідеї, реалії, перспективи*: зб. наук. пр. /ред. кол. Л. І. Даниленко та ін. Київ : Логос, 2000. С. 158 – 160.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие / под ред. Е. С. Полат. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.

С.В. Чоник

РОЗВИТОК СТРЕСОСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ

Прискорений темп життя, зміни у соціальних тенденціях, законодавстві та економічній сфері, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до працівників освітніх організацій, зокрема педагогів, викладачів закладів вищої освіти нові, більш складні вимоги, пов'язані із завданням швидкого реагування на останні тенденції, потребують вміння сприймати, аналізувати та обробляти все більший обсяг інформації, виконувати водночас декілька завдань, бути залученим не в одному проєкті. Все це впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів.

Педагогічна діяльність є особливо перенасичена впливом різних стресорів, зокрема такими як відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром професійного вигорання.

Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому професійного вигорання знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених, присвячених змісту та структурі цього синдрому (Л. Карамушка, Н. Левицька, Г. Ложкін, М. Лейтер, С. Максименко, Е. Махер, В. Орел, М. Смульсон, Т. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Шуфелі та ін.), а також методам його діагностики (В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, Т. Ронгинська, О. Старченкова та ін.).

Особливості професійного стресу та окремі вияви синдрому професійного вигорання педагогів досліджувались такими вченими, як: О. Баранов, В. Зеньковський, Л. Китаєв-Смик, Л. Колеснікова, Ю. Львов, В. Никонов, А. Реан, А. Шафранова та ін. В останні роки ця проблема стала предметом дослідження українських вчених (Л. Березовська, Н. Бугалевич, О. Грицук, Т. Зайчикова, Т. Колтунович, Н. Метельська тощо). Проте більшість досліджень стосується саме питання вивчення професійного вигорання у педагогів, які вже виконують свої професійні обов'язки. Фактично нема досліджень, де б розглядалася проблема попередження виникнення професійного вигорання в процесі навчання студентів у закладі вищої освіти, тобто розвиток таких якостей студентів педагогічних спеціальностей, які забезпечать попередження виникнення професійного вигорання у їх майбутній професійній діяльності. Також бракує досліджень власне рівня стресостійкості особистості в контексті попередження професійного вигорання педагогів.

Метою нашого дослідження є експериментально дослідити рівень стресостійкості педагогів та намітити основні шляхи розвитку стресостійкості студентів педагогічних спеціальностей як однієї з умов попередження професійного вигорання в майбутньому.

Результати нашого теоретичного вивчення професійного вигорання педагогів відповідають висновкам, здійсненим Колтунович Т. А., яка зазначає, що аналіз особливостей професійного вигорання у представників педагогічної професії вказує на те, що воно обумовлюється впливом цілого комплексу чинників і має різноманітні прояви. Часто сама професія стає серйозним випробуванням, перевіркою ресурсів, професіоналізму фахівця і створює передумови для формування професійного вигорання. Проте простежується одна закономірність: стійкість до сприйняття негативних емоцій, зниження внутрішніх переживань негативного характеру допомагають фахівцю зберігати емоційну рівновагу та протистояти вигоранню [1, с. 52-53].

Нами здійснено експериментальне дослідження організаційного стресу за методикою Мак-Ліна. Емпіричне дослідження проводилося з педагогами

загальноосвітніх шкіл Тернопільського району. Вибірка нараховувала 51 педагога, з яких 7 чоловіків та 44 жінки. Вік досліджуваних від 23 до 63 років. Педагогічний стаж досліджуваних коливався в межах від 2 до 42 років.

Результати, отримані за методикою діагностики організаційного стресу Мак-Ліна (див. рис. 1) свідчать, що поведінка типу А властива 58,8 % досліджуваних.

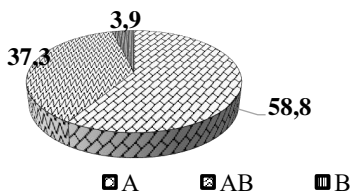


Рис.1 Сумарні показники організаційного стресу і схильності до ішемічної хвороби серця за методикою Мак-Ліна

Ці вчителі прагнуть зробити більше, постійно поспішають, нестримані, хочуть у всьому бути першими, не можуть терпіти, коли інші роблять щось, що вони могли б зробити краще тощо. Люди, яким властиві поведінкові паттерни типу А схильні до ішемічної хвороби. У 37,3 % досліджуваних діагностовано поведінковий тип АВ, і лише у 3,9 % — тип В. Люди типу В спокійні, врівноважені, терпеливі, не схильні до непродуманих рішень і добре ладнають з іншими. Такі люди рідко хворіють на ішемічну хворобу серця.

Результати свідчать, що серед досліджуваних переважають представники типу А, які є найбільш схильні до ішемічної хвороби серця. Показники за окремими шкалами методики Мак-Ліна подано на рисунку 2.

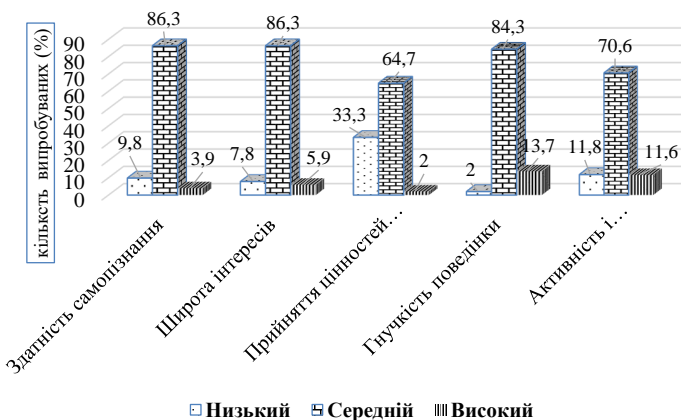


Рис. 2. Рівні прояву показників організаційного стресу за методикою Мак-Ліна

Як бачимо, у досліджуваних переважає середній рівень показників за усіма шкалами, низький і високий рівень представлений приблизно на однаковому рівні. Лише за шкалою «прийняття цінностей інших» низькі показники виявлено у 33,3 % досліджуваних, що свідчить про те, що їм важко розуміти і приймати погляди і цінності, які не співпадають з їхніми.

Найкращим способом подолання проблеми професійного вигорання педагогів є запобігання, профілактика виникнення цього стану. Оскільки ми виходили з того, що більшість дослідників серед інших причин професійного вигорання виділяють низький рівень стресостійкості, а наше дослідження підтвердило переважання серед педагогів людей типу А (низький рівень стресостійкості, що тісно корелює з ймовірністю виникнення ішемічної хвороби серця), вважаємо за необхідне в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів вагоме місце відвести власне на психологічну підготовку і психологічний розвиток особистості студентів, зокрема розвиток їх стресостійкості. Це може відбуватися різноманітними способами, найефективнішим серед яких є залучення студентів до участі у соціально-психологічних тренінгах, на яких вони матимуть змогу глибше пізнати себе, свої, сильні та слабкі сторони, розвинути впевненість в собі, вміння будувати стосунки з іншими людьми, робити вибір та брати на себе відповідальність за нього. Процес навчання у закладі вищої освіти повинен сприяти розвитку особистісної зрілості майбутнього фахівця, основною психологічною якістю якого є високий рівень стресостійкості.

Список використаних джерел :

1. Колтунович Т. А. Психологічні умови корекції професійного вигорання у вихователів дитячих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2016. 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Адамська Зоряна Михайлівна, доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Тернопіль)

Андрійчук Іванна Петрівна, доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Тернопіль)

Бахмат Наталія Валеріївна, професор кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор (м. Кам'янець-Подільський)

Богучарова Олена Іванівна, професор кафедри юридичної лінгвістики та практичної психології Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка, доктор психологічних наук, професор (м. Сєвєродонецьк)

Боднар Юлія Михайлівна, студентка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Бучма Вікторія Володимирівна, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)

Вакар Вікторія Олександрівна, студентка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Ватаманюк Галина Петрівна, старший викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук (м. Кам'янець-Подільський)

Вержук Анна Вячеславівна, студентка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Вонсович Геннадій Борисович, доцент кафедри філософських дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат історичних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Вонсович Сергій Геннадійович, завідувач кафедри політології та соціології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор політичних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Гладкова Валентина Миколаївна, професор кафедри управління факультету інформаційних технологій та управління Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)

Голота Оксана Василівна, вчитель спеціалізованої школи І-ІІІ ст. № 41 ім. З. К. Слосаренка з поглибленим вивченням англійської мови Шевченківського району (м. Київ)

Дзюбко Людмила Віталіївна, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені

Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ)

Дорофей Світлана Василівна, старший викладач кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук (м. Кам'янець-Подільський)

Дуткевич Тетяна Вікторівна, завідувач кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, професор (м. Кам'янець-Подільський)

Ірікова Діана В'ячеславівна, студентка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Каньоса Наталія Григорівна, доцент кафедри теорії та методик дошкільної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Комар Таїсія Василівна, професор кафедри психології та педагогіки Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, доктор психологічних наук, доцент (м. Дніпро)

Коханова Олена Петрівна, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Київ)

Кошель Наталія Анатоліївна, здобувач кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (м. Київ)

Кух Аркадій Миколайович, професор кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор (м. Кам'янець-Подільський)

Кух Оксана Михайлівна, асистент кафедри інформатики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Кучинська Ірина Олексіївна, завідувач кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор (м. Кам'янець-Подільський)

Мельник Ольга Володимирівна, студентка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Михайленко Оксана Юрївна, старший викладач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, кандидат психологічних наук (м. Кривий Ріг)

Мірошник Зоя Михайлівна, завідувач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, доктор психологічних наук, професор (м. Кривий Ріг)

Ньорба Оксана Володимирівна, студентка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Олексюк Вікторія Романівна, доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Тернопіль)

Опалюк Тетяна Леонідівна, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Панчук Наталія Петрівна, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Поліщук Світлана Вікторівна, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Радзімовська Оксана Віталіївна, старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ)

Радчук Галина Кіндратівна, завідувач кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор психологічних наук, професор (м. Тернопіль)

Савицька Ольга Вікторівна, доцент кафедри психології освіти, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Савчин Мирослав Васильович, завідувач кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, доктор психологічних наук, професор (м. Дрогобич)

Свідерська Галина Мирославівна, доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Тернопіль)

Собчишин Світлана Михайлівна, студентка Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський)

Слободянюк Ольга Леонідівна, аспірант кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

Співак Любов Миколаївна, професор кафедри теоретичної та консультативної психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор психологічних наук, професор (м. Київ);

Столяренко Ольга Борисівна, доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Столярчук Олеся Анатоліївна, доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, доцент (м. Київ)

Талаш Інна Олександрівна, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Криворізького державного педагогічного університету, кандидат філологічних наук, доцент (м. Кривий Ріг)

Татаурова-Осика Галина Петрівна, науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ)

Тишаківа Людмила Тимофіївна, доцент кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка, кандидат педагогічних наук, доцент (м. Северодонецьк)

Ушакова Катерина Юріївна, викладач Чернівецького медичного коледжу Буковинського державного медичного університету, кандидат психологічних наук (м. Чернівці)

Федорчук Вікторія Вікторівна, доцент кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Федорчук Віктор Миколайович, доцент кафедри соціальної роботи та психології Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу, кандидат психологічних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський)

Форноляк Інна Володимирівна, заступник директора з науково-методичної роботи, практичний психолог Академічного ліцею №3 Обухівської міської ради Київської області, кандидат психологічних наук (м. Обухів)

Чайковська Оксана Миколаївна, старший викладач кафедри загальної та практичної психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук (м. Кам'янець-Подільський)

Чопик Соломія Володимирівна, доцент кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат психологічних наук (м. Тернопіль)

Наукове видання

**ЗБІРНИК
НАУКОВИХ ПРАЦЬ**

**КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКОГО
НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА**

**Психологічне забезпечення
інноваційних процесів в освітньо-професійному
просторі закладу вищої освіти:
сучасні реалії та перспективи**

**Відповідальний редактор
Заступник відповідального редактора
Відповідальний секретар**

**Г. К. Радчук
Т. В. Дуткевич
О. В. Савицька**

Матеріали подані мовою оригіналу
Друкується в авторській редакції з оригінал-макетів авторів
Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за
підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних,
власних імен та інших відомостей.

Підписано до друку 27.02.2020 р. Формат 60x84/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.
Ум. друк. арк. 8.60. Тираж 100. Зам. 981

Видавництво «Акіома»
пров. Північний, 5, м. Кам'янець-Подільський, 32300.
Тел./факс: (03849) 3 90 06, (067) 381 29 43.
E-mail: aksiomaprint@ukr.net

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 1808 від 26.05.2004 р.