



ISMA University of Applied Sciences

Scientific and pedagogical internship

**PROBLEMS AND STRATEGIES
FOR THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL
AND PSYCHOLOGICAL EDUCATION
IN UKRAINE AND EU COUNTRIES**

June 21 – July 31, 2021

**Riga, Latvia
2021**

Scientific and pedagogical internship «Problems and strategies for the development of pedagogical and psychological education in Ukraine and EU countries»: Internship proceedings, June 21 – July 31, 2021. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2021. 80 pages.

HEAD OF ORGANISING COMMITTEE

Romans Djakons Dr.sc.ing., Professor, Academician, ISMA President.

Each author is responsible for content and formation of his/her materials.

The reference is mandatory in case of republishing or citation.

CONTENTS

Підготовка вчителів початкової школи до морального виховання учнів в умовах інформатизації суспільства Батарейна І. О.	5
Структура професійно-педагогічної компетентності викладачів французької мови закладів вищої освіти Бондар Л. В.	10
Роль функцій здоров'язберігаючих технологій під час навчально-виховного процесу в закладі вищої освіти Бородіна О. С.	13
Особливості використання інтерактивних технологій у школі Варга Л. І.	18
Психологія розвитку справедливості у взаємодії учасників освітнього процесу Ключек Л. В.	21
Суб'єктивне соціальне благополуччя студентів в контексті професійної підготовки психологів Коваленко А. Б., Грищук Е. Ю., Рогаль Н. І.	25
Удосконалення навчального процесу в закладах середньої освіти засобами інтерактивних технологій Кончович К. Т.	29
Формування фахових компетентностей психолога-консультанта Красва О. А.	32
Формування готовності майбутніх вчителів іноземної мови до організації комунікативного процесу в професійній діяльності Липчанко-Ковачик О. В.	36
Формування суб'єктності майбутнього вчителя як педагогічна умова підготовки фахівця до творчої самореалізації в професійній діяльності Лісниченко А. П.	40
Сучасні підходи до реформування системи професійної підготовки майбутнього лікаря-викладача на прикладі Великої Британії Магрламова К. Г.	44

Формування дослідницького стилю мислення у майбутніх учителів початкової школи Расівська І. М.	48
Психолого-педагогічний супровід навчально-професійної діяльності студентів-психологів Старинська Н. В.	51
Теоретичні аспекти формування навичок аргументації студентів медичних спеціальностей ЗВО Таможська І. В.	56
Активні та інтерактивні методи навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей Торбенко І. О.	58
Розвиток іншомовної компетентності сучасного педагога в умовах інтеграції у освітній простір ЄС Фельцан І. М.	61
Формування емоційної компетентності в процесі професійного становлення психолога Циганчук Т. В.	65
Навчання української мови іноземних студентів медичних закладів вищої освіти Цуркан М. В.	68
Формування умінь і навичок у майбутніх психологів-практиків у процесі глибинного пізнання цілісності психіки Яценко Т. С., Євтушенко І. В., Лапченко І. О., Ткаченко К. В.	72

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

Батарейна І. О.

здобувач третього рівня вищої освіти

Мелітопольський державний педагогічний університет

імені Богдана Хмельницького

м. Мелітополь, Україна

В Україні зараз відбувається становлення нової системи освіти, яка орієнтується на входження у світовий інформаційно-освітній простір. Цей процес призводить до змін в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу, пов'язаний з внесенням коректив у зміст технологій навчання. Зміни повинні сприяти гармонійному входженню дитини в інформаційне суспільство. Продовжується робота щодо реалізації виховних програм і методик, які висвітлені в низці нормативно-правових документів: Концепції Нової української школи (2016), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. (2002), Концепції національного виховання студентської молоді (2009), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), законі України «Про освіту» (2017), Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), законі України «Про вищу освіту» (2014), та ін. [1, 2, 3, 6]. На сучасному етапі розвитку суспільства йде сильний вплив на нього інформаційно-комунікативних технологій, які в свою чергу забезпечують інформацію у суспільстві та створюють глобальний інформаційний простір. Здійснюється інформатизація всіх галузей науки і освіти.

Найважливішою передумовою побудови суспільства є високий рівень духовних і моральних сил людини. Мораль є основою багатого духовного життя людини. Моральне виховання дітей є могутнім фактором зміцнення моральних основ суспільства. Коли

відбувається реформування системи освіти в Україні, входження в Європейський освітній простір одним із пріоритетних завдань стає виховання гуманної особистості, яка орієнтується у складній соціокультурній ситуації та будує свої відносини з оточуючим світом на основі співробітництва, взаєморозуміння та толерантності. Визначальними рисами такої особистості є високі моральні якості. Національна ідея є основою виховання молоді в Україні та відповідає потребам розвитку та відродження нашої культури та прилучення до світової. Освіта, сім'я та держава повинні разом формувати цілісну моральну особистість, в якій регуляторами поведінки стануть моральні принципи. Принципи загальнолюдської моралі та конкретні потреби суспільства є основою морального виховання у будь-який період. Особливе місце у вихованні і розвитку особистості займає моральне виховання, сягаючи своїм корінням в глибинні шари людської цивілізації. Зі зміною ладу змінюються уявлення про моральні цінності та ідеали. Процес морального виховання характеризується поняттями «мораль», «виховання», «духовно-моральне виховання», «моральне виховання», «моральна вихованість», «моральність», «моральні якості».

Розвиток держави підвищує роль духовних та моральних засад, які насамперед визначають поведінку людини та сприяють утвердженню її активної життєвої позиції. У цьому контексті моральному вихованню належить провідна роль.

Багато дослідників зверталися до питань, які пов'язані з вирішенням завдань морального виховання. На значення духовно-моральних цінностей у вихованні дітей вказували вчені Г. Ващенко, А. Макаренко, Б. Грінченко, І. Огієнко, С. Русова, І. Стешенко, В. Сухомлинський, С. Шацький, які розглядали їх у тісному зв'язку з розвитком усієї системи виховання. Формуванню моральної свідомості та почуттів приділяли увагу такі психологи, як І. Бех, О. Гришанова, Л. Божович, В. Крутецький, А. Ковальов, Г. Костюк, Л. Долинська, Н. Чепелева, М. Боришевський, Д. Ніколенко, О. Скрипченко. Працівчених І. ужиної, З. Васильєвої, М. Аплетаєва, Р. Атаманова, О. Ярмоленка розкривали деякі аспекти морального виховання в процесі навчання. Праці багатьох сучасних педагогів і

науковців присвячені питанням особливої ролі авторитету вчителя в моральному вихованні школярів (І. Бех, А. Бойко, О. Матвієнко, О. Савченко, О. Сухомлинська).

Методологічні засади системного підходу до вдосконалення морального виховання молоді, вироблення в учнів умінь і навичок поведінки, значення для людини та суспільства загальнолюдських моральних цінностей, формування гуманних взаємовідносин у різних видах діяльності знайшли своє відображення у працях українських учених В. Бабич, В. Білоусової, А. Бойко, Т. Люріної, Н. Молодиченко, Ю. Підборського, К. Плівачук, А. Сембрат, В. Сипченка, Л. Москальової, К. Кучиної, М. Окси, О. Савченко, Н. Сегеди, О. Сухомлинської та ін.

Визначаючи зміст морального виховання, М.Фіцула виділяє такі його розділи: формування національної самосвідомості; екологічне виховання; виховання свідомої дисципліни, обов'язку і відповідальності; правове виховання учнів. Педагог відзначає, що завданням морального виховання є: формування в учнів моральних понять, поглядів, переконань; виховання моральних почуттів; вироблення навичок і звичок моральної поведінки [8].

Виховання – багатогранний процес постійного духовного збагачення і тих, хто виховується, і тих, хто виховує (В. Сухомлинський) [7]. Вихованість – ступінь сформованості в людині соціальних та морально-естетичних відносин як найважливішої частини її особистісного розвитку (І. Харламов) [9]. Моральне виховання, за І. Підласим, є цілеспрямований та систематичний вплив на свідомість, почуття та поведінку вихованців із метою формування в них моральних якостей, що відповідають вимогам суспільної моралі [5]. Основні завдання морального виховання: 1) формування моральної свідомості, 2) виховання та розвиток моральних почуттів, 3). вироблення вмінь та навичок моральної поведінки (І. Підласий) [5].

Місією початкової школи та відповідно до загальної мети освіти є різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї морально-етичних цінностей і загальнокультурних, предметних і ключових компетентностей, які необхідні для соціальних і життєвих

навичок та забезпечують готовність до продовження навчання в основній школі, життя у демократичному суспільстві. Вчитель дає учневі теорію моралі, тобто уявлення про моральні вимоги суспільства, в якому він житиме. Але ще потрібно навчити учнів боротись за здійснення в своєму житті правильних настанов, боротись за самого себе, виховувати себе.

Основний процес морального виховання дитини, становлення її поглядів на життя і працю, ґартування її волі і характеру здійснюється в школі. Забезпечити високий рівень морального виховання учнів можна лише в тому разі, якщо учитель не тільки зрозуміє всю велич завдань, які стоять перед ним, а й буде достатньою мірою підготовлений до здійснення їх, володіє методами і прийомами морального виховання дитини на різних етапах її розвитку.

Упровадження реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа» визначається передусім ефективністю вирішення питань підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Сучасний здобувач вищого педагогічного навчального закладу повинен бути готовим до реалізації нового Державного стандарту початкової освіти й у майбутньому має стати провідником нових освітніх ідей на засадах людиноцентризму, педагогіки партнерства тощо. Сучасний вчитель досконало володіє теорією і методикою окремої дисципліни та всебічно розвинена особистість, одержує ґрунтовну підготовку з різних аспектів педагогічної діяльності, є людиною культури і вселюдських цінностей [4]. Усе це призводить до суттєвого перегляду не лише змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, оновлення методик викладання фахових дисциплін, а й використання особливого освітнього простору.

Таким чином, проблема вивчення морального виховання є актуальною. Подальшої розробки нових методів підготовки майбутніх вчителів потребують питання вивчення історії розвитку освіти, а також особливо морального виховання. Більшість історіографії охоплює лише окремі аспекти. Основу морального виховання досліджуваного періоду становить зверненість та

залежність від навколишнього, людей, традицій, принципів гуманізму.

Література:

1. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145 – VIII ст. 1-7. URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/2145-19> (дата звернення: 05.01.2019).

2. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999. № 651-XI-V ст. 1-2. URL: <http://zakon.rada.gov/lavs/show/651-14> (дата звернення: 05.01.2019).

3. Концепція «Нова українська школа» Схвалено рішенням кол. МОН України від 27.10.2016. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення 05.01.2019).

4. Батарейна І.О. Сучасні тенденції підготовки майбутніх учителів до морального виховання учнів початкової школи. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Збірник наукових праць. Бердянськ, 2019. Вип. 1. С. 225-233.

5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2: Процесс воспитания. 256 с.

6. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електрон. ресурс]. 2015. URL: <http://osvita.ua/news/43501/>

7. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину В. Сухомлинський Вибр. твори : у 5-ти т. Т. 2. К., 1976. С. 149 – 416.

8. Фіцула М.М. Педагогіка Навч. посібник М.М. Фіцула. Тернопіль, Навчальна книга. Богдан, 1997. 189 с.

9. Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб. пособие. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Гардарики, 2003. 519 с.

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бондар Л. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії, практики і перекладу французької мови
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна*

Поглиблення міжнародних зв'язків України з франкомовними державами ставить питання пошуку шляхів підвищення рівня фахової підготовки майбутніх викладачів французької мови. Постає необхідність змін у системі вищої педагогічної освіти, її реформування з метою забезпечення її якості, що передбачає творче використання досягнень світового досвіду та урахування тенденцій розвитку університетської освіти, сприяння процесу її гуманізації та гуманітаризації, надання студентам можливості вибору індивідуальної освітньої траєкторії [1, с. 15].

Оптимізація організації процесу навчання іноземної мови, французької зокрема передбачає реалізацію таких сучасних підходів як компетентнісний, рефлексивний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний, рівневий, професійно-орієнтований [8, с. 86]. Таким чином, передумовою успішної майбутньої педагогічної діяльності здобувачів вищої освіти є формування у них у процесі навчання низки загальних, базових і спеціальних компетентностей, що у своїй сукупності формують професійно-педагогічну компетентність викладача, яка може трактуватися як багатогранний комплекс, що поєднує фахові знання, уміння, навички, загальнокультурні аспекти поведінки особистості, її здатність до саморозвитку та самовдосконалення [5, с. 13].

Результати досліджень структури та змісту професійно-педагогічної компетентності майбутнього викладача французької мови дозволили виділити такі її складові як [3; 4; 5; 6; 7]:

– соціально-психологічну (здатність розуміти й аналізувати світоглядні, соціально й особистісно значущі проблеми й процеси, вирішувати фахові завдання; прагнення до соціальної взаємодії);

– загальнокультурну (здатність відповідально ухвалювати рішення з урахуванням загальнолюдських і національних, морально-етичних цінностей та правових норм, розвивати професійно значущі якості особистості як-от контактність, неупередженість суджень, толерантність, особисту відповідальність);

– загальнопедагогічну професійну – психолого-педагогічну та методичну (здатність гнучко адаптуватися до різних професійних ситуацій, проявляти творчий підхід, ініціативу, адаптуватись до нових ситуацій, враховувати культурні, індивідуальні відмінності в процесі професійної діяльності з метою забезпечення атмосфери толерантності в колективі, оперувати психолого-педагогічними принципами та категоріями у практичній фаховій діяльності; здатність до реалізації усіх видів професійно-методичної діяльності);

– науково-дослідницьку (здатність вести дослідницьку діяльність, включаючи аналіз проблем, постановку цілей і завдань, вибір способу й методів дослідження, а також оцінку його якості; здатність організовувати та проводити наукові дослідження, пов'язані з удосконаленням та модернізацією процесу професійної діяльності);

– рефлексивну (здатність до аналізу й осмислення різних аспектів власної діяльності, до самооцінки, до усвідомлення своїх психо-когнітивних індивідуальних особливостей та їх впливу на фахову діяльність, до їх корекції; здатність до рефлексивного аналізу особистого досвіду вивчення іноземної мови і культури). Рефлексивна компетентність тісно пов'язана з навчально-стратегічною, яка передбачає формування умінь застосування навчальних і комунікативних стратегій, що є передумовою ефективного навчання та подальшої професійної діяльності;

– інформаційна компетентність (здатність до пошуку, обробки, перетворення інформації, отриманої з різних джерел, її аналізу та синтезу, використання сучасних інформаційних технологій для успішного та ефективного здійснення професійної діяльності);

– філологічну (здатність усвідомлювати принципи системної організації романських мов і закономірності їхнього функціонування, готовність використовувати французьку мову як засіб мовленнєвої та розумової діяльності, здатність до аналізу

екстралінгвістичної інформації; здатність володіти базою концептуальних знань щодо теоретико-методологічних, практичних, методичних питань міжкультурного спілкування);

– франкомовну комунікативну компетентність, оволодіння якою передбачає формування лінгвістичної усвідомленості, оволодіння знаннями, навичками мовного рівня: лексичного, граматичного, фонетичного, технікою читання і письма та уміннями мовленнєвого рівня: аудіювання, читання, письма та говоріння (діалогічного та монологічного мовлення); лінгво-соціокультурної та навчально-стратегічної компетентностей.

Застосування компетентнісного підходу у процесі навчання майбутніх викладачів французької мови, що передбачає сформованість усіх компонентів їхньої професійно-педагогічної компетентності, які є органічно взаємопов'язаними та детермінованими, відповідає сучасним вимогам суспільства до високого рівня якості освіти та забезпечує підготовку фахівців, здатних до успішного вирішення фахових завдань у своїй професійній діяльності.

Література:

1. Головенкін В.П. Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]: підручник; 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.

2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. К.: Ленвіт, 2003. 273 с.

3. Майєр Н.В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: автореф. дис. ... доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання: романські мови». Київ, 2016. 41 с.

4. Методика викладання іноземних мов і культур: теорія і практика. / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.

5. Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І.Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.

6. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография. М. : Глосса-Пресс, 2004. 336 с.

7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. М.: Изд-во Владос-Пресс, 2005. 383 с.

8. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

РОЛЬ ФУНКЦІЙ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Бородіна О. С.

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціально-реабілітаційних технологій

Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти

«Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

Житомирський економіко-гуманітарний інститут

м. Житомир, Україна

Зниження загального рівня здоров'я людства є глобальною проблемою сьогодення, це в свою чергу стало викликом для медицини, освіти, науки та сприяло виникненню поняття «здоров'язбереження». Необхідність у профілактиці, збереженні, зміцненні здоров'я стала основою поняття «здоров'язберігаючі технології», що спрямовані на виховання і формування культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють збереженню, зміцненню здоров'я, формування уявлення про здоров'я як цінності, розвиток мотивації на ведення здорового способу життя.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується великою кількістю інноваційних змін. Сучасна стратегічна ідея формування здорового способу життя студентської молоді, заснована на сприянні осмисленого ставлення підростаючого покоління до свого здоров'я та здоров'я близьких. Особливо актуальною ця ідея є для системи вищої освіти, тому що культура здоров'я, необхідність у здоровому способі життя, бути фізично активним – формуються в тому числі і в умовах закладу вищої освіти. Культура здоров'я – це не тільки грамотність в питаннях здоров'я, що досягається в

результаті навчання, а й практичне втілення потреби дотримуватися здорового способу життя і піклуватися про особисте здоров'я.

Враховуючи необхідність у збереженні здоров'я сучасної студентської молоді одним з пріоритетних завдань закладу вищої освіти є впровадження здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховний процес.

В свою чергу здоров'язберігаючі технології виконують низку важливих функцій [1]: формування, інформативно-комунікативна, здоров'язберігаюча, оздоровча, формування культури здоров'я, діагностична, рефлексивна, адаптивна, інтегративна.

В основі функції формування є врахування біологічних (анатомічні і фізіологічні характеристики організму, особливості функціонування різних систем людського організму, вік, спадковість, фізична витривалість) і соціальних закономірностей розвитку особистості (зміни структур особистості у процесі її формування, виховання і соціалізації в конкретному соціальному оточенні). В основі формування особистості знаходяться спадкові якості, які сприяють індивідуальним фізичним і психічним властивостям. Соціальні чинники доповнюють формуючий вплив на особистість: обставини в сім'ї, студентському колективі, установки на збереження і накопичення здоров'я як основи функціонування особистості в суспільстві, навчальній діяльності, природному середовищі. Отже, здоров'язберігаючі технології передбачають формування мотивації і ціннісної орієнтації бути здоровим з урахуванням фізичної, соціальної, психічної і духовної складової здоров'я. За рахунок формування і розширення кола знань, умінь і навичок, пов'язаних зі здоров'ям – поглибити відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я і тим самим сформувати компетентне ставлення у студентської молоді до особистого здоров'я.

Інформативно-комунікативна функція передбачає передачу досвіду здійснення здорового способу життя, послідовність і трансляція традицій, ціннісних орієнтацій, що формують відповідальне ставлення до індивідуального здоров'я, пропаганда шкідливих звичок і девіантної поведінки серед студентської молоді, популяризація «моди» бути здоровим. Здійснення інформативно-комунікативної функції здоров'язберігаючих технологій відбувається не лише через міжособистісну взаємодію молоді,

а й через телебачення і радіомовлення, соціальні мережі (участь у флешмобах).

Здоров'язберігаюча функція – вакцинація дітей і дорослих згідно календарю щеплень як один з найефективніших і безпечних методів профілактики інфекційних захворювань; профілактика гіподинамії (попередження розвитку порушень опорно-рухової, серцево-судинної, дихальної, травної і статевий систем організму) шляхом забезпечення достатньої рухової активності, раціональне фізичне навантаження і здоровий спосіб життя – здійснюються шляхом виконання ранкової зарядки, бігу чи ходьби, чергування протягом робочого дня сидячої роботи з рухом, організація виконання руханок-розминок (фізкультпауз, фізкультхвилинок) під час навчальних занять; впровадження в початковий процес гімнастики для очей (профілактика перенавантаження і втоми очей, розвитку офтальмологічних захворювань, завдяки зміцненню і відновленню тону очних м'язів), дихальної гімнастики (достатньо розвинений апарат зовнішнього дихання сприяє збільшенню рівня надходження кисню, а це в свою чергу забезпечує оптимальний розвиток органів дихальної, серцево-судинної і центральної нервової систем), гімнастики для мозку (одночасна активізація роботи двох півкуль головного мозку, сприяє розвитку пам'яті, уявлення і мислення); організація раціонального харчування яке є достатнім і повноцінним в кількісному і якісному відношенні та передбачає врахування таких особливостей людини як: стать, вік, характер виконуваної роботи, кліматичні умови проживання.

Оздоровча функція здоров'язберігаючих технологій – фізична підготовка спрямована на розвиток сили, швидкості, гнучкості, спритності та витривалості, але водночас не вимагає від студента професійної фізичної підготовки (альтернативою силовим тренуванням є пілатес, йога, скандинавська ходьба, плавання тощо); лікувальна фізична гімнастика основним завданням якої є відновлення суглобів, м'язів, спини, нервової системи, а також профілактика їх порушень; загартування організму водою, повітрям, сонцем, температурою і адаптація організму до коливань цих факторів; застосування фізіотерапії як в якості профілактики захворювань, завдяки зміцненню імунітету і активізації важливих біохімічних процесів, що відбуваються в організмі так і лікування різних захворювань за допомогою різноманітних фізичних факторів,

таких як тепло, холод, електричний струм, магнітне ультрафіолетове та інфрачервоне випромінювання, лікувальні грязі, масаж.

Функція формування культури здоров'я (факультативні заняття з розвитку особистості, позанавчальна і позавиховна діяльність). Визначальним у формуванні культури здоров'я студентів має бути цілеспрямоване формування і закріплення усвідомленої мотивацій і переконань, заснованих на отриманих глибоких знаннях і переконаннях, набуття потреби постійно дбати про своє здоров'я. Інтеграція культури здоров'я в повсякденне життя людини призведе до загального поліпшення здоров'я суспільства, підвищенню рівня життя. Велика кількість факторів впливає на формування культури здоров'я у студента: психологічні, соціальні, освітні. Велике значення має бажання людини самій зберегти своє здоров'я, нести особисту відповідальність перед самою собою, враховуючи повсякденну активну діяльність.

Діагностична функція здоров'язберігаючих технологій полягає в моніторингу фізичного розвитку студентської молоді на основі поточного і підсумкового контролю, що дозволяє порівняти зусилля і спрямованість дій педагога відповідно до природних можливостей студента, забезпечує інструментально вивірений аналіз передумов і факторів перспективного розвитку педагогічного процесу.

Адаптивна функція здоров'язберігаючих технологій орієнтована на формування спрямованості на повноцінний здоровий спосіб життя, оптимізація стану власного організму і підвищення стійкості до різних факторів стресу природного і соціального середовища. Адаптивне здоров'язбереження у всіх своїх проявах стимулює позитивні морфологічні і функціональні зрушення в організмі, формуючи необхідні рухові координації, фізичні якості і здібності, спрямовані на життєзабезпечення, розвиток і вдосконалення людського організму в цілому. Одним з основних напрямів адаптивної функції здоров'язберігаючих технологій є формування рухової активності, як біологічного і соціального факторів впливу на організм і особистість людини.

Рефлексивна функція здоров'язберігаючих технологій полягає в переосмисленні попереднього особистісного досвіду, в збереженні і примноженні здоров'я, що дозволяє порівняти реально отримані результати з перспективами. На основі аналізу існуючих форм,

методів і підходів у здоров'язбереженні, пропонувати і створювати нові, більш ефективні і результативні тенденції щодо здоров'язбережувальних технологій.

Інтегративна функція здоров'язберігаючих технологій об'єднує досвід різних країн, поколінь, націй та різні наукові концепції і системи виховання, скеровуючи їх по шляху збереження здоров'я сучасної молоді. Важлива роль належить не лише обробці, систематизації і класифікації інформації, а й регулярному і своєчасному її оновленню відповідно сучасним світовим тенденціям у здоров'язбереженні.

При вступі до закладу вищої освіти відбувається посилення академічної активності, підвищення гіподинамії, спостерігається зростання ожиріння, погіршення стану здоров'я сучасної студентської молоді. Основними факторами ризику для здоров'я студентів, що сприяють зростанню захворюваності в період навчання у закладі вищої освіти, є інформаційні і екзаменаційні стреси, нераціональне харчування, відсутність належного режиму навчання і відпочинку, шкідливі звички.

Отже, саме здоров'язберігаючі технології і відповідна реалізація у навчально-виховному процесі їхніх функцій сприятимуть підвищенню фізичної підготовки і рівня морфофункціонального стану організму студентської молоді як в навчальний, так і вільний від навчання час.

Література:

1. Рыбцова Л.Л. Современные образовательные технологии : учебное пособие / под общ. ред. Л.Л. Рыбцовой. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 92 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ШКОЛІ

Варга Л. І.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської філології
та методики викладання іноземних мов
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

Сучасні вимоги до професійної діяльності учителів передбачають удосконалення підготовки майбутніх педагогів у напрямі формування у них готовності використовувати ефективні інноваційні педагогічні технології у школі. Спрямованість освітнього процесу на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів актуалізує впровадження активних форм і методів навчання, які складають основу інтерактивних технологій. В умовах інтерактивного навчання створюється навчальне середовище, яке сприяє процесам активної взаємодії між учасниками освітнього процесу в комфортних і безконфліктних умовах.

Готовність студентів використовувати інтерактивні технології у своїй майбутній педагогічній діяльності в школі потребує розуміння їх сутності, специфіки, призначення, можливостей, відповідності комплексу вимог – загальнопедагогічних, технологічних, дидактичних, організаційно-технічних, психологічних, виховних, гігієнічних та ін. Для ефективного використання інтерактивних технологій у школі студенти повинні спочатку бути учасниками інтеракцій, що потребує обґрунтування наукових основ впровадження інтерактивних технологій у школі.

Піднімаючи інтерактивне навчання до наукового рівня, дослідники починають використовувати термін «інтерактивна педагогіка», вбачаючи мету інтерактивного процесу в зміні та поліпшенні моделі поведінки його учасників. «Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її, що дає змогу говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання» [7, с. 11], що є актуальним у навчально-виховному процесі школи.

Науковці стверджують, що в інтерактивному навчанні інтегруються нові методи педагогічної взаємодії, що дедалі частіше застосовуються у навчально-виховному процесі. Це призводить до аналізу інтерактивних технологій з різних наукових підходів і дає змогу визначати його як діалектичний процес (філософський підхід); як поєднання інформаційного й операційного навчання (за орієнтацією на особистісні структури); як методи, що мають загальноосвітнє, соціально-психологічне, педагогічне, культуротворче змістове спрямування; як асоціативно-рефлекторне навчання за механізмом засвоєння; як соціогенне явище за основним фактором розвитку; як антропоцентричне за підходом до особистості як проблемно-діалогічне, пояснювально-ілюстративне навчання за переважаючими методами; як групове, парне, фронтальне, індивідуальне за кооперацією учасників; за організаційними формами – як альтернативне традиційному класно-урочному, як інноваційне навчання, за умов якого заняття проводяться в активній формі: проблемна лекція, семінар, брейн-стормінг, психодрама, диспут, дебати, діалоги, полілоги, прес-конференції, ділові та дидактичні ігри, інсценування, тренінги тощо [2, с. 16].

Таким чином, внаслідок використання інтерактивних технологій у навчальному процесі відбувається підвищення рівня різних видів активності учнів або студентів, залежно від цільового призначення інтерактивних методів. Результатом прогресивної динаміки розумової активності буде інтенсивність мислення, генерування ідей, висловлювання припущень, проектування, конструювання, моделювання, дослідження, виявлення творчої уяви, зосередженості, уваги, спостережливості, здійснення аналітико-синтетичних операцій [3]. Участь у модельованих життєвих, професійних, виробничих, навчальних та інших ситуаціях передбачає не лише імітацію виконання певних ролей, але й активізує учасників інтерактивної взаємодії до обміну думками, виявленні емоцій, особистісного ставлення до обговорюваних проблем, формулювання власних суджень, що визначається емоційною та соціальною активністю. Необхідність виконання певної практичної діяльності, переміщення у межах навчальної аудиторії (виконання визначених ролей, завдань) обумовлює вияв фізичної активності.

Удосконалення навчального процесу у школі потребує цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть вияву активності учнів, реалізації особистісно-орієнтованого підходу, базуватимуться на діалогічній міжособистісній взаємодії учасників навчально-виховного середовища, і які складають основу інтерактивних технологій. Одним із способів підготовки майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій у школі є безпосередня участь студентів у інтеракціях під час навчання у вищій школі. Цілеспрямований вибір інтерактивних технологій має базуватися на врахуванні класифікаційних ознак певних груп інтеракцій. З метою використання педагогічних інновацій у школі необхідно усвідомлювати критерії їх ефективності; враховувати відповідність віковим особливостям учнів; аналізувати ефективність обраної інновації у педагогічній практиці; застосовувати лише ті педагогічні інновації, які відповідатимуть поставленим цілям і завданням розвитку учнів; використовувати інноваційні педагогічні технології за умови систематичності та доступності у їх застосуванні; брати до уваги, що інновації мають носити розвивальний характер [3].

Література:

1. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Беларуский верасень, 2005. – 196 с.
2. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / В. В. Мельник // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 15–34.
3. Мельничук І. М. Науково-методичні засади впровадження інтерактивних технологій у вищій школі / І. М. Мельничук // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2008. – Вип. 11. – С. 183–190.
4. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-метод. пособие / В. Ю. Питюков. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательство «Гном и Д», 2001. – 192 с.
5. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.

6. Плахотник О. Ю. Інновація та інноваційний процес як педагогічні технології / О. Ю. Плахотник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. – С. 410–412.

7. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / Олена Пометун // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С.10–16.

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Клочек Л. В.

*доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи,
соціальної педагогіки та психології*

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

Останнім часом у психологічній науці активно здійснюються дослідження проблеми справедливості у політичній та соціальній сферах життя. Особливо важливим є вивчення розвитку справедливості в освітньому процесі – під час налагодження взаємин між учнями та вчителями як основними його сторонами. Кожен учасник взаємодії має право на справедливе та об'єктивне оцінювання результатів власної діяльності, гідне та поважливе ставлення до себе. Згідно нашої позиції, ключову роль у встановленні справедливості та її утвердженні в умовах шкільної реальності відіграє вчитель, який, володіючи особистісною та професійною цінністю (якістю) – справедливістю, у своїй діяльності дотримується педагогічної етики, демонструє приклад поваги до суспільної моралі, у діалогічній комунікативній взаємодії з учнями виявляє об'єктивність, чесність, толерантність.

У процесі вивчення нами проблеми справедливості у взаєминах учасників освітнього процесу ми розробили *концептуальну модель*

розвитку справедливості у педагогічній взаємодії [1]. Вказана модель ґрунтується на *ціннісно-діалогічному підході*, згідно з яким ціннісно-смилова рівність у взаєминах учасників освітнього процесу досягається завдяки ціннісному (неупередженому, об'єктивному) ставленню вчителя до учнів, встановленню психологічної рівності та партнерства між ними, наближенню ціннісно-смилових позицій як провідних для особистості вчителя й учнів. Міжособистісні контакти на такому рівні актуалізують наближення їх смислових позицій у процесі навчальної діяльності відносно вирішення різнобічних проблемних та складних педагогічних ситуацій.

Зміст підходу конкретизовано в *принципах* об'єктивації цінності справедливості вчителя; трансформації мотиву справедливих дій учителя в його професійну цінність справедливості; співвідносності суспільної, особистісної та професійної цінностей справедливості вчителя; актуалізації ціннісно-смилових позицій учасників педагогічної взаємодії щодо справедливості в процесі діалогічного спілкування.

Зокрема, принцип *об'єктивації цінності справедливості вчителя* полягає в тому, що під час виконання педагогічної діяльності виникають умови для відтворення особистісної цінності – справедливості вчителя. В процесі міжособистісних взаємодій він вдається до дій та вчинків, на які отримує зворотний зв'язок від учнів. Осмислення ставлення останніх до себе розкриває ступінь вияву вчителем справедливості у педагогічній взаємодії, сприяє об'єктивації цієї якості (цінності). Принцип *трансформації мотиву справедливих дій у професійну якість учителя – справедливості* дозволяє встановити, як усвідомлена вчителем стійка моральна спонука до справедливих дій позначається на досягненні ним цієї якості у ціннісно-смиловій складовій власної особистості. Постійне звернення до моральних мотивів у процесі педагогічних взаємодій визначає стійкість вияву справедливості як професійної цінності, а мотив справедливості стає смислоутворювальним. Принцип *співвідносності суспільної, особистісної та професійної цінностей справедливості* утворює ідею конструювання педагогом себе як суб'єкта, який вдається до справедливих виявів щодо учнів. Суспільна цінність справедливості виступає як загальнолюдська і така, що набуває особистісного смислу для вчителя. В свою чергу,

суспільна та особистісна цінності стають підґрунтям для кристалізації професійної цінності справедливості, що сприяє регуляції взаємодії вчителя з учнями на засадах об'єктивності й неупередженості. Згідно з принципом *актуалізації ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії щодо справедливості в процесі діалогічного спілкування*, відбуваються об'єктивні послідовні зміни в ціннісних ставленнях учителя й учнів один до одного, до власних уявлень щодо цінності справедливості. У взаєминах з учнями вчитель транслює власну ціннісно-сміслову позицію відносно справедливості, переконує у її правильності та сприяє наближенню ціннісно-смісловій позиції учнів до власної.

Моральна позиція педагога полягає в тому, що учні для нього є суб'єктами освітнього процесу, які заслуговують на поважливе ставлення. Переживання вчителем цінності особистості школярів підсилюється діалогічною з ним взаємодією, в умовах якої виникає справедливе ставлення, що детермінується рядом соціальних умов (полісуб'єктністю зв'язків в освітньому процесі, співтворчістю вчителів і учнів, демократичним стилем педагогічного спілкування) і психологічних чинників (рефлексивністю, відповідальністю, емпатійністю, толерантністю, комунікабельністю педагога).

Вчитель усвідомлює себе як *носія суспільної, особистісної, професійної цінностей справедливості*, що транслюється як якість (цінність) його особистості. Це позначається на розвитку моральної самосвідомості педагога. З набуттям досвіду та компетентностей викристалізовується його зріла ціннісно-смістова позиція щодо соціальної справедливості, в якій втілюється визначеність його ціннісних ставлень до учнів та ціннісних самоставлень у ключі вирішення нагальних проблем, з урахуванням основоположних інтересів учасників педагогічної взаємодії. У цій взаємодії досягається їх ціннісно-смістова рівність і партнерство, збільшуються можливості для розкриття потенціалу обох її учасників. На цьому фоні у суб'єктів відбувається процес становлення та актуалізації справедливості у педагогічній взаємодії.

За нашим розумінням, *справедливість у педагогічній взаємодії* – це інтегративне психологічне утворення, яке виникає в результаті вияву вчителем у взаєминах з учнями власної цінності (якості) справедливості, що відтворюється у встановленні між учасниками освітнього процесу психологічної, ціннісно-смісловій рівності,

врахуванні основоположних інтересів школярів, ціннісному ставленні до результатів їх діяльності, неупередженому розподілі заслужених винагород, покарань, заохочень у відповідності до якості виконання навчальних завдань і виховних настанов, та відкриває можливості для реалізації потенціалу зростаючої особистості, створює умови для її інтелектуального, особистісного, морального розвитку, гармонізує процес педагогічної взаємодії.

За результатами здійсненого емпіричного дослідження соціальних умов і психологічних чинників справедливості у педагогічній взаємодії, особливостей розвитку складових справедливості особистості вчителів, психологічних механізмів, вивчення ціннісних ставлень учнів до *справедливості у педагогічній взаємодії* [1], ми сформулювали наступні *закономірності розвитку* цього явища. 1. Чим глибше вчитель осмислює детермінанти власної особистісної цінності (якості) справедливості, тим вищих потенціалів розвитку досягає у нього ця професійна цінність, що позначається на гуманізації процесу педагогічної взаємодії з учнями. 2. Чим ґрунтовніше відбувається розвиток складових справедливості вчителя, тим більш усталеними стають його моральні дії, що посилює справедливі вияви у взаємодіях з учнями. 3. Чим вищі якісні показники ціннісного ставлення вчителя до учнів, тим продуктивнішим є процес комунікативної співтворчості з ними, що підвищує можливість зближення ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії. 4. Чим змістовнішим є професійний досвід учителя, тим конструктивнішим стає процес вирішення ним складних педагогічних ситуацій на засадах соціальних і моральних норм, що активізує його моральні вибори в контексті справедливості у взаємодіях з учнями.

Врахування вчителем закономірностей розвитку справедливості у взаємодії зі школярами створює можливість гармонізації взаємин з останніми і сприяє продуктивній реалізації професійних завдань.

Проведене вивчення психології справедливості у педагогічній взаємодії не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальші дослідження можуть бути присвячені вивченню психологічних аспектів справедливого ставлення соціуму до діяльності та особистості сучасного вчителя, психології справедливості в сімейному вихованні.

Література:

1. Клочек Л.В. Концептуальная модель развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии. Вестник Актюбинского регионального государственного университета имени К. Жубанова. Педагогика и психология. 2018. № 3 (53). С. 96-106.
2. Клочек Л.В. Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії: психологічний вимір. Харків: Мачулін. 2018. 456 с.

СУБ'ЄКТИВНЕ СОЦІАЛЬНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ

Коваленко А. Б.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Гришук Е. Ю.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Рогаль Н. І.

*кандидат психологічних наук,
асистент кафедри соціальної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна*

Проблема благополуччя особистості, її позитивного функціонування є сьогодні однією з найбільш актуальних. З огляду на це, вивчення різних аспектів переживання благополуччя у період студентства викликає особливий науковий інтерес, адже виступає не тільки як результат, але й як ресурс особистісного становлення майбутнього професіонала. Цей період є надзвичайно важливим

етапом соціалізації, саморозвитку та самореалізації особистості і часто мотиви її психологічного благополуччя опосередковані значимістю та цінністю професії для студента, мірою ідентифікації себе з обраною професією як майбутнього фахівця [5].

Водночас, професійна підготовка психологів вимагає не лише засвоєння теоретичних знань і відповідних практичних вмінь, але й особливої світоглядної позиції, гуманістичної спрямованості особистості, адже остання є головним інструментом їхньої професійної діяльності [4]. Саме тому, у структурі особистості окремі якості набувають особливої цінності, зокрема, вимоги до пізнавальних, волевих, психічних процесів особистості психолога, його психоемоційних станів; здатність до самоаналізу та самоконтролю, адекватна самооцінка та рівень домагань; соціабельність та емпатійність, комунікабельність психолога тощо [6]. З огляду на це, стає зрозумілим, що для успішної професійної реалізації майбутній психолог має бути психологічно благополучним, що передбачає постійну внутрішню роботу з аналізу власних ресурсів та співвіднесення їх із вимогами професії.

Усе зазначене вище і зумовило вибір теми наших теоретичних та емпіричних пошук. Так, еволюція наукового вивчення феномену благополуччя у психологічній науці закономірно призвела до необхідності диференціації різних його видів та аспектів. Одним із них є суб'єктивне соціальне благополуччя особистості, в якому відображається дуальність походження і, з огляду на це, складність вивчення цього поняття. Так, з одного боку, суб'єктивне соціальне благополуччя включає у себе відображення переживань конкретної особи, а з іншого, – взаємозв'язок цих переживань із актуальним станом суспільства, місцем людини в ньому і мірою задоволеності своїм статусом у власному соціальному оточенні.

Загалом, суб'єктивне соціальне благополуччя можна визначити як інтегральне соціально-психологічне явище, що відображає усвідомлення й оцінку соціального функціонування на основі співвідношення між рівнем домагань і ступенем задоволення соціальних потреб суб'єкта, у результаті чого особистість визначає своє соціальне буття як оптимальне і відчуває емоційний комфорт [1, с. 46].

Емпіричне вивчення особливостей суб'єктивного соціального благополуччя студентів стало одним з етапів нашого більш

широкого дослідження чинників психологічного благополуччя студентів [3]. Для досягнення поставленої мети нами був використаний питальник Т. В. Данильченко «Суб'єктивне соціальне благополуччя» [2]. У дослідженні взяли участь 109 осіб, студенти та курсанти Київського національного університету імені Тараса Шевченка (напрямок підготовки «Психологія»), серед яких 67 дівчат та 42 хлопці віком від 18 до 22 років.

Загалом, згідно отриманих даних можемо говорити про середню міру переживання респондентами суб'єктивного соціального благополуччя. Водночас, за шкалою «позитивних соціальних переконань» показники відповідають рівню вище середнього (20, 60), що відображає віру досліджуваних в людей, їхню доброту, довіру та щедрість. Подібні соціальні уявлення та переконання є наслідком життєвого досвіду особистості і, якщо негативні переконання можуть провокувати захисні реакції та перешкоджати досягненню суб'єктивного соціального благополуччя, то позитивні (як у нашому випадку) – є умовою та ознакою такого благополуччя респондентів. Якщо ж звернути увагу на виявлені нами гендерні відмінності, то статистично значущі відмінності були лише за шкалою «гарних стосунків з близькими» (33, 14 та 38,10, $t=1,846$; $p=0,049$). Тобто, дівчата більш задоволені стосунками (дружніми, сімейними тощо) та більшою мірою відчують підтримку та визнання близькими людьми.

В результаті порівняння показників за даною методикою серед студентів та курсантів, виявилось, що перші більшою мірою орієнтовані на соціальне схвалення (81,40 та 66,16; $p=0,031$), а також їм більше притаманні позитивні соціальні переконання (85,88 та 60,74, $p=0,001$). Тобто студенти частіше за курсантів спираються на соціальне порівняння, коли для них успіхи інших та реакція оточуючих на власні досягнення виступають в якості еталону, згідно якого звіряється ефективність свого соціального функціонування; бажаним результатом подібного схвалення для них є повага як зовнішнє визнання статусу. Також, вищий рівень у студентів позитивних уявлень про оточуючих відображає їхню віру в чесність, доброту, порядність людей, довіру до них тощо. Як ми вже зазначали вище, це є результатом досвіду особистості, тому виступає і чинником, і критерієм їхнього соціального благополуччя.

Таким чином, на даному етапі нашого дослідження ми змогли зафіксувати, хоч і незначні, гендерні та соціальні відмінності у переживанні суб'єктивного соціального благополуччя нашими респондентами. З огляду на це, перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у розширенні емпіричного кола вивчення соціальних та індивідуальних чинників, що визначають специфіку переживання психологічного та суб'єктивного соціального благополуччя.

Література:

1. Данильченко Т.В. Психологія суб'єктивного соціального благополуччя: дис. ...д-ра психол.н.: спец: 19.00.05 «соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Київ, 2018. 557 с. URL: http://scc.univ.kiev.ua/upload/iblock/e13/dis_Danilchenko%20T.%20V..pdf
2. Данильченко Т.В. Питальник «Суб'єктивне соціальне благополуччя»: методологічне обґрунтування і процедура розробки. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*. 2015. # 3(4). Р. 20-30. URL: https://eesa-journal.com/wp-content/uploads/2015/11/EESJ_3_4-1.pdf
3. Kovalenko A., Hryshchuk E., Rohal N. Features of the psychological well-being of student youth. *Society. Integration. Education*. 2020. V.7, P. 95-107. DOI: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol7.5142>
4. Сергієнко Н.П. Особливості професійної ідентичності та психологічного благополуччя студентів психологів НУЦЗУ. URL: <http://surl.li/xlda>
5. Сердюк Л. З. Особистісна самореалізація та психологічне благополуччя як основні стратегічні лінії мотивації учіння студентів ВНЗ. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Вип. 687. Педагогіка та психологія. 2014, С. 151-159.
6. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОСУ, 2001. С. 210-217.

УДОСКОНАЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кончович К. Т.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської філології
та методики викладання іноземних мов
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

Сучасні вимоги до професійної діяльності учителів передбачають удосконалення підготовки майбутніх педагогів у напрямі формування у них готовності використовувати ефективні інноваційні педагогічні технології у закладі середньої освіти. Спрямованість освітнього процесу на активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів актуалізує впровадження активних форм і методів навчання, які складають основу інтерактивних технологій. В умовах інтерактивного навчання створюється навчальне середовище, яке сприяє процесам активної взаємодії між учасниками освітнього процесу в комфортних і безконфліктних умовах.

Готовність здобувачів вищої освіти використовувати інтерактивні технології у своїй майбутній педагогічній діяльності в школі потребує розуміння їх сутності, специфіки, призначення, можливостей, відповідності комплексу вимог – загальнопедагогічних, технологічних, дидактичних, організаційно-технічних, психологічних, виховних, гігієнічних та ін. Для ефективного використання інтерактивних технологій у закладах середньої освіти здобувачі освіти повинні спочатку бути учасниками інтеракцій, що потребує обґрунтування наукових основ впровадження інтерактивних технологій у школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з питань впровадження інтерактивних технологій у навчальний процес вищої та загальноосвітньої школи свідчить, що окреслена проблема досліджується науковцями у різних аспектах. Дослідники конкретизують сутність основних понять і методів інтерактивного навчання [8]; обґрунтовують особливості інтерактивних технологій [1]; визначають специфіку використання інтеракцій в освітньому

процесі [2] та науково-методичні засади впровадження інтерактивних технологій у вищій школі [3].

Освітні трансформації на сучасному етапі розвитку суспільства базуються на зміні вектору організації навчального процесу: від традиційного, орієнтованого на засвоєння певної сукупності знань, на процес підготовки людини інноваційного типу, яку може сформувати лише інноваційна за своєю сутністю освіта [3], базована на технологізації навчально-виховного середовища.

Науковці стверджують, що в інтерактивному навчанні інтегруються нові методи педагогічної взаємодії, що дедалі частіше застосовуються у навчально-виховному процесі. Це призводить до аналізу інтерактивних технологій з різних наукових підходів і дає змогу визначати його як діалектичний процес (філософський підхід); як поєднання інформаційного й операційного навчання (за орієнтацією на особистісні структури); як методи, що мають загальноосвітнє, соціально-психологічне, педагогічне, культуротворче змістове спрямування; як асоціативно-рефлекторне навчання за механізмом засвоєння; як соціогенне явище за основним фактором розвитку; як антропоцентричне за підходом до особистості як проблемно-діалогічне, пояснювально-ілюстративне навчання за переважаючими методами; як групове, парне, фронтальне, індивідуальне за кооперацією учасників; за організаційними формами – як альтернативне традиційному класно-урочному, як інноваційне навчання, за умов якого заняття проводяться в активній формі: проблемна лекція, семінар, брейн-стормінг, психодрама, диспут, дебати, діалоги, полілоги, прес-конференції, ділові та дидактичні ігри, інсценування, тренінги тощо [2, с. 16].

Таким чином, внаслідок використання інтерактивних технологій у навчальному процесі відбувається підвищення рівня різних видів активності учнів або студентів, залежно від цільового призначення інтерактивних методів. Результатом прогресивної динаміки розумової активності буде інтенсивність мислення, генерування ідей, висловлювання припущень, проектування, конструювання, моделювання, дослідження, виявлення творчої уяви, зосередженості, уваги, спостережливості, здійснення аналітико-синтетичних операцій [3]. Участь у модельованих життєвих, професійних, виробничих, навчальних та інших ситуаціях передбачає не лише імітацію виконання певних ролей, але й

активізує учасників інтерактивної взаємодії до обміну думками, виявленні емоцій, особистісного ставлення до обговорюваних проблем, формулювання власних суджень, що визначається емоційною та соціальною активністю. Необхідність виконання певної практичної діяльності, переміщення у межах навчальної аудиторії (виконання визначених ролей, завдань) обумовлює вияв фізичної активності.

Для оптимізації використання інтерактивних технологій у ЗСО необхідно враховувати їх цільове призначення на основі виокремлення певних класифікаційних ознак.

Удосконалення навчального процесу у школі потребує цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до використання інноваційних педагогічних технологій, які сприятимуть вияву активності учнів, реалізації особистісно-орієнтованого підходу, базуватимуться на діалогічній міжособистісній взаємодії учасників навчально-виховного середовища, і які складають основу інтерактивних технологій. Одним із способів підготовки майбутніх учителів до використання інтерактивних технологій у школі є безпосередня участь студентів у інтеракціях під час навчання у вищій школі. Цілеспрямований вибір інтерактивних технологій має базуватися на врахуванні класифікаційних ознак певних груп інтеракцій. З метою використання педагогічних інновацій у школі необхідно усвідомлювати критерії їх ефективності; враховувати відповідність віковим особливостям учнів; аналізувати ефективність обраної інновації у педагогічній практиці; застосовувати лише ті педагогічні інновації, які відповідатимуть поставленим цілям і завданням розвитку учнів; використовувати інноваційні педагогічні технології за умови систематичності та доступності у їх застосуванні; брати до уваги, що інновації мають носити розвивальний характер [3].

Література:

1. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Беларусский верасень, 2005. 196 с.
2. Мельник В. В. Интеракция в освітньому процесі: технологія організації / В. В. Мельник // Управління школою. 2006. № 13. С. 15–34.

3. Мельничук І. М. Науково-методичні засади впровадження інтерактивних технологій у вищій школі / І. М. Мельничук // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Сер. № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2008. №11. С. 183–190.

4. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологи : учеб.-метод. пособие / В. Ю. Питюков. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательство «Гном и Д». 2001. С. 180– 192.

5. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово». 2004. – 616 с.

6. Плахотник О. Ю. Інновація та інноваційний процес як педагогічні технології / О. Ю. Плахотник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2000. С. 410–412.

7. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / Олена Пометун // Шлях освіти. 2004. № 3. С. 10–16.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПСИХОЛОГА-КОНСУЛЬТАНТА

Красва О. А.

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри практичної психології

*Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Позиція з формування фахових компетентностей психолога-консультанта в українській реальності допоки залишається предметно невизначеною, оскільки станом на 2020 рік було затверджено лише професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти» (наказом Мінекономіки від 24.11.2020 за № 2425) [3], де у межах кожної трудової функції зазначено загальні (громадянська, соціальна, цифрова, особиста та навчальна,

лідерська, підприємницька, культурна обізнаність та самовираження, мовна, етична) та професійні (пункт 4 професійного стандарту [3]) компетентності, якими має володіти практичний психолог.

Доречно вказати, що згідно типу загальних компетентностей, ймовірно відбуватиметься певна дотичність серед двох вищезазначених груп професій психологічної галузі, чого не можна вказати відносно фахових компетентностей, де ймовірно транслюватимуться певні розбіжності, враховуючи специфіку виконання функціональних обов'язків та спрямування фактору психологічної дії. Тож, наступним кроком в сучасній українській реальності може бути репрезентація та узгодження фахових компетентностей психолога-консультанта в єдину імплементовану систему проєкту професійного стандарту. Залишається допоки не зовсім визначеним питання їх формування в межах певних дисциплін запропонованих освітніх програм.

Таким чином, серед різноманітності представленості предметних компетентностей психолога-консультанта, пропонуємо з досвіду роботи розглянути наступні фахові компетентності, такі, як: здатність застосовувати технології надання психологічної допомоги клієнтам у кризових ситуаціях та здатність до особистісного, професійного саморозвитку, самовдосконалення, котрі можуть бути практично забезпечені розробленими дисциплінами спеціалізованого та вибіркового циклу освітньої програми 053.00.04 «Консультаційна психологія»: «Перша психологічна допомога у кризових станах» та «Психологія успішної ідентичності консультанта».

Метою розробленого курсу *«Перша психологічна допомога у кризових станах»* є формування у студентів уміння комплексного застосування процедури проведення першої психологічної допомоги згідно моделі RAPID (рапорт – оцінка – пріоритизація – інтервенція – диспозиція) (розробленої в центрі сприяння охороні здоров'я Університету Джона Хопкінса Блумбергської Школи Охорони здоров'я, Джорджем Еверлі) постраждалим від кризових невизначених ситуацій; ознайомлення з основними методами самодопомоги, самообслуговування; актуалізація основних технік з надання ППД клієнтам у кризових станах; забезпечення професійної компетентності психолога-консультанта у сфері підготовки та компетентного здійснення першої психологічної допомоги.

Дисципліну засновано на матеріалах курсу платформи Курсера «Psychological First Aid (Перша психологічна допомога)» (Університету Джона Хопкінса, 2020) [4] із модифікуванням загальних сенсових аспектів під українську реальність. Поряд із застосуванням у практичному курсі моделі RAPID (рапорт – оцінка – пріоритизація – інтервенція – диспозиція), представлено й інші дієві моделі надання ППД, а саме: модель «три L» (look, listen, link) (дивитися, слухати, направляти) [1] та модель «5В» (п'ять кроків надання ППД) («Впізнати – Визнати – Відреагувати – Відскерувати – Відстежити») [2].

Зазначена вище фахова компетентність (*здатність застосовувати технології надання психологічної допомоги клієнтам у кризових ситуаціях*), на нашу думку, може бути забезпечена шістьма змістовими модулями курсу: загально-психологічні особливості надання ППД (PFA); модель RAPID (рефлексивне слухання, оцінка потреб, пріоритетність, втручання, диспозиція); специфіка надання першої психологічної самопомоги; сучасні технології роботи психолога-консультанта при наданні ППД. Окрім вище вказаного, розвитку компетентності сприятиме ефективне опрацювання протоколів надання першої психологічної допомоги клієнтам у кризових станах.

Наступна дисципліна «*Психологія успішної ідентичності консультанта*» відноситься до переліку вибірових та забезпечується такою метою, як: розкриття теоретичних і практичних аспектів психології ідентичності психолога-консультанта, особливостей її наукового розвитку та становлення; формування у студентів психології успішної ідентичності; розвиток умінь свідомо застосовувати основні методи та техніки; забезпечення професійної компетентності психолога-консультанта у сфері підготовки та кваліфікованого проведення психологічної діяльності.

Актуальність представленої дисципліни зумовлює позицію, що власне успішна ідентичність психолога-консультанта є важливою передумовою конкурентоспроможності майбутнього фахівця. Розроблений курс базується на інтеграції в себе основних передумов таких дисциплін, як «Психологія ідентичності» та «Психологія успіху». Представлений курс пропонує виклад основ психології успішної ідентичності, з'ясування її структури та

компонентів, розкриття стратегій та закономірностей досягнення успішних патернів психопрактичної діяльності психолога-консультанта згодом. Сприяє: ознайомленню зі структурою ідентичності, механізмами успіху; підвищенню власної успішності; формуванню уявлення про шляхи, прийоми вдосконалення; створенню моделі успішної ідентичності психолога-консультанта.

Зазначена вище фахова компетентність (*здатність до особистісного та професійного саморозвитку, самовдосконалення*) забезпечується наступними шістьма змістовими модулями вибіркового курсу: психологія ідентичності як нова галузь психології; психологія успіху та її місце у науковій парадигмі; основні суттєві принципи та мотивація досягнення успішної ідентичності консультанта; психологія успішної ідентичності; ресурси для досягнення успішної ідентичності фахівця; практичне обґрунтування особливостей становлення успішної ідентичності психолога-консультанта.

В цілому, на нашу думку, зазначені дисципліни спеціального та вибіркового спрямування так чи так доповнюватимуть загальну композицію ресурсного забезпечення вдалого професійного розвитку майбутнього кваліфікованого консультанта та сприятимуть ефективному формуванню його фахових (предметних) компетентностей.

Досвід розробки та опрацювання зазначених дисциплін освітньої програми 053.00.04 «Консультаційна психологія», дозволяє нам наголошувати на ефективності психологічного впливу на матрицю професійної ідентичності психолога-консультанта та його подальшу професійну діяльність.

Література:

1. Методичні рекомендації щодо надання першої психологічної допомоги сім'ям з дітьми, дітям, які перебувають/перебували у зоні збройного конфлікту / Підготовлено в межах виконання Проекту «Підтримка реформи соціального сектору в Україні», який впроваджується Програмою розвитку ООН в Україні. Думки, під загальною редакцією Іванової О.Л., упорядників: д. мед. н. Пінчук І.Я., д.мед.н. проф. Хаустової О.О., к.психолог.н. Степанової Н.М., Чайки А.В., Пінчук А.О. URL: <https://dszn-zoda.gov.ua/sites/default/files/loadfiles/ATO/methodic.pdf>

2. Перша психологічна допомога: Посібник для працівників на місцях URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44615/9786176150787-ukr.pdf;jsessionid=1EC05372274A6F3E2AB89E069889F014?sequence=72>

3. Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти». URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv>

4. Psychological First Aid (Перша психологічна допомога) / Coursera (Університет Джона Хопкінса, George Everly). URL: <https://www.coursera.org/learn/psychological-first-aid>

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПРОЦЕСУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Липчанко-Ковачик О. В.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської філології
та методики викладання іноземних мов
Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Україна*

Діяльнісно-інтеракційна парадигма тлумачить комунікацію як спільну діяльність її учасників (комунікантів), у процесі якої вони виробляють спільні погляди на речі та дії з ними. Діяльнісно-інтеракційному підходу властиве врахування людського чинника, взаємодії та взаємин між учасниками акту комунікації. На думку багатьох прихильників цього підходу, комунікація – це процес значно масштабніший, ніж звичайний обмін інформацією, оскільки вона охоплює широке коло зв'язків і відношень (між адресантом та адресатом, особистісна позиція відправника повідомлення до соціальної реальності, теми, ситуації спілкування тощо). У межах діяльнісно-інтеракційного підходу комунікацію тлумачать як особливу мовленнєву діяльність [5, с. 12].

Основним засобом комунікації є мова, яка забезпечує обмін інформацією між індивідами, індивідом і суспільством, групами індивідів, навіть автокомунікацію – комунікацію людини з собою. Тому майбутні бакалаври-філологи, які здобувають вищу освіту, і професійна діяльність котрих здебільшого базується на комунікативній взаємодії, зобов'язані володіти теорією і практикою мовної комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу встановити, що на основі теоретичних надбань науковців визначається комунікативний та інтерактивний аспект спілкування як процесу обміну інформацією та як процесу взаємодії [1]. Дослідники проводили діагностику здібностей особистості до спілкування [3], використовували інноваційні підходи до навчання спілкуватися засобами комунікаційного тренінгу [5] та ін. Водночас науковці стверджують, що випускників ВНЗ не готують до свідомого конструювання своїх взаємовідносин із різними професійними комунікативними партнерами за допомогою мовних засобів (вербальних і невербальних), а також цілеспрямовано не навчають ефективних прийомів спілкування задля ефективної координації спільної діяльності та побудови взаєморозуміння з професійними партнерами [4, с. 14].

Зазвичай комунікація розглядається науковцями як складне явище і важливий чинник впливу на соціальні процеси. Вербальна комунікація відбувається як цілеспрямований процес створення, передавання та інтерпретації повідомлень засобами мови (мовного коду). Саме цей аспект міжособистісної взаємодії втілюється в комунікативний процес, який має складний динамічний характер, є соціолінгвістичним комплексом, безперервною взаємодією учасників комунікації.

Науковцями комунікативний процес окреслюється як «форма об'єктивації вербальної комунікації, за якої комуніканти вступають у вербальний контакт засобами мовного та позамовних кодів з приводу референта (об'єкта, про який ідеться), продукуючи та інтерпретуючи повідомлення (дискурс) згідно з комунікативними намірами (інтенціями) та з урахуванням контексту, використовуючи певні комунікативні ресурси (стратегії і тактики) для досягнення комунікативних цілей» [5, с. 16].

Для організації оптимального та ефективного комунікативного процесу майбутні бакалаври-філологи зобов'язані чітко визначати його структуру.

Комунікативний процес як складний соціолінгвістичний комплекс утворюють такі складові: комуніканти, вербальний контакт, мовний код, комунікативні ресурси, позамовні коди.

Для ефективного формування готовності до комунікативного процесу з досягненням окреслених результатів у майбутній професійній діяльності майбутнього вчителя студенти ще під час навчання у ВНЗ зобов'язані навчитися враховувати всі умови спілкування:

- діалогічність чи полілогічність комунікативного акту;
- залежність специфіки спілкування від просторово-часових відносин міжособистісної взаємодії («обличчям до обличчя» чи опосередковано, наприклад, по телефону);
- соціальні відносини комунікантів: а) *симетричні*, коли комуніканти володіють приблизно однаковим набором соціальних характеристик (наприклад, спілкування на рівні «учитель – учитель», «учитель – батьки учня» та ін.); б) *асиметричні*, коли комуніканти відрізняються антропологічно (за статтю чи віком, наприклад, на рівні «учитель – учні»); соціокультурно (наприклад, за взаєминами в певних соціальних інститутах, установах, організаціях тощо); професійно (за посадами або компетенцією); різним функціями у діалозі (наприклад, в інтерв'ю) та ін.;
- рівень підготовленості комунікантів;
- ступінь формальності у взаємодії комунікантів, що визначає їхнє спілкування або як офіційну інтеракцію, або як неформальне міжособистісне спілкування;
- способи поводження з комунікативним партнером, серед яких виокремлюються:
 - а) *співробітництво*, в основі якого ставлення до комунікативного партнера як до самоцінності, намагання об'єднати зусилля в спільній діяльності для досягнення певних цілей;
 - б) *партнерство* – ставлення до комунікативного партнера як до рівного;
 - в) *домінування* – ставлення до партнера як до засобу досягнення власних цілей, відкрите ігнорування його інтересів, намагання отримати необмежену односторонню перевагу;

г) *маніпуляція* – здійснення прихованого впливу на партнера-комуніканта з метою отримання переваг над ним;

д) *конфлікт* – коли метою вербальної взаємодії визначається завдання моральних збитків партнеру по комунікації, а в її основі – реальні або ілюзорні суперечності цілей комунікантів при спробі їх вирішення на тлі гострих емоційних станів [5, с. 26].

Організація комунікативного процесу має складний динамічний характер і визначається безперервною взаємодією учасників комунікації. Комунікативний процес утворюють такі складові: комуніканти, вербальний контакт, мовний код, комунікативні ресурси, позамовні коди. Для опанування студентами вміннями і навичками створювати оптимальну комунікативну взаємодію в майбутній професійній діяльності необхідно використовувати у підготовці бакалаврів-філологів інтерактивні технології. Саме в умовах інтерактивної взаємодії під час використання спеціальних інтеракцій у студентів зростатимуть комунікативні ресурси, до яких зараховуються комунікативні стратегії та комунікативні тактики, пов'язані з комунікативною поведінкою співрозмовників. Використати весь багаж комунікативних ресурсів майбутні бакалаври-філологи матимуть змогу шляхом реалізації окремих комунікативних актів, які в сукупності утворюють комунікативний процес.

Література:

1. Андреева Г. М. Общение как обмен информацией (коммуникативная сторона общения); Общение как взаимодействие (интерактивная сторона общения) / Г. М. Андреева // Психология влияния. – СПб. : Питер, 2000. – С. 99–114.
2. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. – 3-е изд., стер. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 383 с.
3. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению / А. В. Батаршев. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
4. Бацевич Ф. С. Термінологія комунікативної лінгвістики: аспекти дискурсивного підходу / Ф. С. Бацевич // Вісник нац. ун-ту «Львівська політехніка». – 2002. – № 463. – С. 12–19.

5. Биркенбиль В. Ф. Коммуникационный тренинг: наука общения для всех / В. Ф. Биркенбиль ; пер. с нем. Н. Чупеева. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 352 с.

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ДО ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Лісниченко А. П.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської філології
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна*

Трансформаційні процеси в сьогодишньому суспільстві визначають необхідність значного покращення теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя, орієнтацію на реалізацію особистістю фахівця своєї суб'єктної, діяльнісної, індивідуальнотворчої природи в професійній діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що суб'єктна проблематика починає займати одне з центральних місць у вивченні психолого-педагогічних механізмів особистісного та професійного розвитку: вивчаються проблеми суб'єктної активності та компоненти суб'єктного досвіду (А.К. Осницький), закономірності розвитку суб'єктності в онтогенезі (В.І. Слободчиков), механізми суб'єктності (В.А. Татенко), становлення суб'єктного потенціалу особистості вчителя (В.О. Сластьонін), структурні компоненти суб'єктності як професійно важливої якості педагога (В.М. Галузяк), суб'єктність як найвищий рівень професійного розвитку особистості педагога (С.С. Кашлев), суб'єктність як вираження смисло-творчої активності педагога, критерій якості особистісно-орієнтованого уроку (С.В. Кульневич).

Проте, необхідно відзначити, що на даний час проблема формування суб'єктності майбутнього вчителя не розглядалась дослідниками як одна з педагогічних умов підготовки фахівця до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Для виявлення сутності поняття «суб'єктність» звернемося до аналізу в психологопедагогічній літературі поняття «суб'єкт». Ми погоджуємося з дослідниками, що поняття «суб'єкт» відображає певний стан розвитку людини. І хоча індивіду від самого народження властива активність, суб'єктом він стає лише в процесі спілкування, діяльності та інших видів своєї активності. Суб'єктне завжди пов'язане із способами розв'язання проблем, способами реалізації потенцій людини, проявами її авторської позиції [3, с. 11]. Авторство ж людини – це є прояв інтерізованого, усвідомленого та творчо осмисленого досвіду, який з'являється на певній стадії розвитку особистості.

А.К. Осницький виділяє п'ять взаємопов'язаних компонентів суб'єктного досвіду (ціннісний досвід, досвід рефлексії, досвід звичної активізації, операційний досвід та досвід співробітництва) [3, с. 16-17], завдяки яким людина може ставити собі цілі та добиватися їх успішного розв'язання.

Суб'єктом життєдіяльності В.О. Татенко вважає індивіда, який свідомо, творчо й відповідально, беручи себе самого за точку відліку й водночас керуючись моральними принципами людського співжиття: 1) визначає мету життя; 2) знаходить чи створює засоби, потрібні для досягнення цієї мети, підпорядковує вибір засобів меті; 3) приймає рішення про перехід від задуму до його здійснення, співвідносячи свої «хочу» й «можу» з актуальною ситуацією; 4) виконує те, що вирішив, долаючи опір зовнішніх і внутрішніх перешкод; 5) оцінює результати виконаного, створеного, досягнутого; 6) інтегрує в індивідуальному досвіді результати й способи діяльності [4, с. 15-16].

Як бачимо, характерними ознаками суб'єкта автор виділяє не лише вільне, самопричинне, креативне волевиявлення, але й самоорганізацію та відповідальність особистості за свою діяльність. Із самоорганізацією суб'єкта тісно пов'язана внутрішньо детермінована активність, яка дає можливість вирізняти суб'єкта серед об'єктів. Людина в певних ситуаціях може грати роль об'єкта дій інших людей.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає нам змогу виявити основні атрибутивні характеристики суб'єкта, такі як активність, самоорганізація, відповідальність, свобода, творчість, рефлексивність, самостійність та самореалізація. Не ототожнюючи поняття «суб'єкт» і «суб'єктність», слід відзначити, що суб'єктність як характеристика людини повністю інтегрує в собі вище перераховані якості та характеризує досягнений особистістю «рівень продуктивності й успішності в реалізованих нею видах діяльності, який відображає її можливості щодо досягнення цілей та розв'язання завдань».

С.С. Кашлев розглядає суб'єктність як якісний стан особистості педагога, який констатує вищий рівень професійного розвитку особистості педагога. На його думку, суб'єктність пов'язана із здатністю індивіда перетворювати власне життя та професійну діяльність на предмет практичного перетворення, вдосконалення. Даний процес, за автором, потребує таких здібностей педагога: 1) керувати своїми діями; 2) моделювати, планувати способи дій самого себе та учнів; 3) реалізовувати задумані програми; 4) контролювати хід своїх дій та оцінювати їх результати; 5) рефлексувати свою діяльність та учнів [1, с. 16].

Суб'єктний підхід у системі освіти вимагає нових критеріальних підходів до оцінки педагогічної діяльності. С.В. Кульневич і Т.П. Лакоценина пропонують одним із критеріїв оцінки якості особистісно-орієнтованого уроку використовувати суб'єктність як вираження смисло-творчої активності учителя, яка проявляється в умінні допомагати учням породжувати смисли й цінності своєї навчальної діяльності [2, с. 110].

Здійснений аналіз психолого-педагогічної літератури робить для нас очевидним взаємозв'язок між поняттями «суб'єктність» та «самореалізація». Ми доходимо висновку, що суб'єктність як характеристика особистості, що інтегративно поєднує цілеспрямованість, творчу, внутрішньо детерміновану активність щодо планування й реалізації задуманого, рефлексивність, індивідуальність, автономність, передбачає творчу самореалізацію особистості як один із етапів професійного розвитку. Суб'єктність майбутнього вчителя розуміється нами як уміння брати на себе відповідальність за свою професійну діяльність, враховуючи всі компоненти цієї діяльності, а саме: цілепокладання, визначення

змісту навчання та його творче моделювання, вибір і модифікацію необхідних методів та прийомів, оцінку отриманих результатів. Професійна суб'єктність є категорією, яка формується в процесі професійного розвитку особистості, і в цьому процесі особистість прагне досягнути певного рівня розвитку даної здібності. Оскільки теоретично можна розрізняти різні рівні суб'єктності особистості, то суб'єктність учителя, який творчо самореалізується, тобто максимально повно втілює в професійну діяльність свої здібності щодо формування навчально-розвивального середовища для учнів, пропонуємо розглядати як найвищий рівень професійного розвитку.

З урахуванням проведеного аналізу та, визначимо конкретні механізми та методичні напрями формування суб'єктності студента на базі занять з дисципліни «Основи педагогічної майстерності»:

1. Ініціювати самостійний пошук, критичне опрацювання та переосмислення студентами передових педагогічних та методичних ідей, а також матеріалів про особистісноорієнтовані школи, їхні навчальні принципи, методи і форми роботи з дітьми. Забезпечити формування у майбутніх фахівців особистої суб'єктної позиції щодо дослідженого та привнесення до їхнього досвіду продуктивних розвивальних способів професійної діяльності, використовуючи рефлексивні методи, метод проектів, полісуб'єктне обговорення доповідей.

2. Віднести цілепокладання до обов'язкових етапів заняття та забезпечити при цьому інтеріоризацію студентами цілей навчання. Сформувати у студентів як майбутніх учителів навички формулювання навчальних, особистісно значущих цілей для учнів у спеціально змодельованих навчальних ситуаціях.

3. Провідним у плануванні студентами уроку визначити необхідність урахування індивідуальних особливостей, інтересів та можливостей учнів.

Література:

1. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 176 с.
2. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока: практ. пос. для учителей и классн. руководителей, студентов пед. уч. заведений, слушателей ИПК, изд. – 2-е, доп. и перераб. – Ростов / Д: изд -во «Учитель», 2003. – 224 с.

3. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

4. Татенко В.О. Суб'єктна парадигма у психології освіти // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 11-23.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ЛІКАРЯ-ВИКЛАДАЧА НА ПРИКЛАДІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Магрламова К. Г.

*доктор педагогічних наук, доцент,
Дніпровський державний медичний університет
м. Дніпро, Україна*

Вітчизняна система охорони здоров'я нині перебуває в пошуку шляхів виходу з кризової ситуації та побудови нової моделі, наближеної до світових стандартів. Такий процес обов'язково потребує зміни парадигми базової середньої та вищої медичної освіти. Саме тому, в умовах стрімкого розвитку інноваційних технологій та доказової медицини, впровадження в практику роботи закладів охорони здоров'я нових методів лікування і діагностики захворювань, новітніх інформаційних і сучасних медичних технологій, на часі гостро стоїть питання реформування медичної галузі. Необхідність інтегрування національної системи медичної освіти в умовах глобалізації вимагає вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх лікарів у провідних навчальних закладах світу. Актуальним у контексті досліджуваної проблеми є досвід Великої Британії, де підготовка майбутніх лікарів здійснюється відповідно до світових стандартів та спрямована на формування професійної еліти суспільства.

Підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів відповідно до світових і загальноєвропейських стандартів з метою посилення конкурентоспроможності вітчизняної вищої медичної освіти, оптимізації умов для міжнародної мобільності студентів-медиків на вітчизняному та міжнародному ринках праці зумовлені проголошенням Україною курсу на євроінтеграцію.

Останні роки у всіх країнах світу дуже гостро стоїть питання про дійсно якісну підготовку майбутнього лікаря, лікаря-викладача, тобто система медичної освіти націлюється на кінцевий якісний результат, ставлячи за мету підготовку спеціалістів (лікарів), здатних інтегрувати свою роботу в діяльність усіх працівників сектору охорони здоров'я та інших професійних напрямів. Для цього вони повинні володіти різнобічними навичками, приймати самостійно професійні рішення на основі оволодіння визначеним колом функцій та завдань і мати широкий світогляд [97, с34]. Після низки реформ у сфері вищої освіти, сучасною тенденцією підготовки та перекваліфікації викладачів вищих навчальних закладів є поєднання традиційних і новітніх інтерактивних форм, моделей, засобів навчання.

Зміст вищої медичної освіти у Великій Британії відрізняється мультидисциплінарністю, практичною спрямованістю та введенням менеджментських функцій, що підвищує рівень стандартизації та якості навчання, тобто кожен викладач повинен навчитися комбінувати теми різних предметів, щоб надати найефективніше засвоєння предмету. Наприклад усі курси та модулі мають свої цифрові коди – шифри, інформацію про лектора, асистента, місце навчання, семестр, рік, кількість кредитів, мету, зміст, результати навчання, перелік умінь та навичок тощо. Аналізуючи дидактичні засади професійної підготовки майбутніх лікарів у Великій Британії, крім змісту освіти, доцільно розглянути особливості дидактичної взаємодії у процесі навчання. Особлива увага приділяється особистісно-професійному становленню майбутніх лікарів. Особистісне становлення майбутніх лікарів у процесі навчання у вищому медичному навчальному закладі суттєво вирізняється від потреб сучасного етапу розвитку вищої медичної освіти. У педагогіці вищої медичної школи акцентується увага на формі взаємодії між викладачем і студентом, в якій найбільш виразно реалізується новий тип соціальних відносин – суб'єктсуб'єктний, що висуває на перший план проблему творчої активності особистості, у даному випадку в професійній сфері. Не менш відомим фактом є те, що ефективність і змістовність застосування такої взаємодії в структурі педагогічного процесу багато в чому визначаються особливостями її організації [266, с. 75–82].

Т. Григор'єва, досліджуючи британський досвід підготовки викладачів, дійшла таких висновків [71, с. 45]. У результаті процесу професійного навчання кожен педагог має сформувати свій власний стиль викладання, адекватний до сучасних вимог викладання. Розглядають викладачів за способом викладу матеріалу, поділяючи на тих, хто «подає» (tell), і тих, хто «продає» (sell); тих, хто «надає консультацію» (consult), і тих, хто «приєднується» (join) до групи слухачів. Існують також класифікації, що оцінюють манеру викладача: відчужений, байдужий та егоцентричний – на відміну від дружнього й розуміючого; нудний та одноманітний – на противагу енергійному і творчому; той, чия робота непередбачувана – у порівнянні з високо організованим й відповідальним. Запропоновано А. Роджерсом [579, с. 293] класифікацію ролей, відповідно до якої викладач може поводити себе як: викладач-лідер групи (leader of the group), мета якого – об'єднати слухачів, відповідно до спільної мети діяльності; викладач-керівник навчального процесу (teacher), котрий є посередником або довіреною особою всієї групи; викладач-член групи (member of the group), який тією ж мірою, що і вся група, підпадає впливам; викладач-спостерігач (audience), який перебуває поза групою, члени якої демонструють свої знання в пошуках оцінки і схвалення. Викладач може стати прикладом у навчанні, проілюструвати власне ставлення до процесу навчання. Долучаємося до думки А. Роджерса, що у групі кожен з нас є і вчителем і студентом, і ми всі можемо вчитися один в одного, як саме навчатися [579, с. 198].

Англійські науковці Р. Люїс і Н. Пейн [464, с. 122], визначають дві основні функції викладача під час аудиторного навчання: надавання власне навчальної інформації та допомога слухачам сприймати й застосовувати її. На реалізацію другої функції викладач витрачає багато часу, намагаючись допомогти студенту вчитися і використовуючи для цього різноманітні шляхи. Одним із них є збудження інтересу, шляхом використання цікавих методичних прийомів викладання матеріалу на основі співвідношення його з потребами слухачів (потреба знати, оволодіти певними уміннями для роботи, скласти іспит), що передбачає посилену увагу до власного рівня науково-методичної підготовки. Для чіткого окреслення навчального завдання, викладач аргументує необхідність теми заняття, визначає уміння й навички,

якими повинен оволодіти слухач, що й складає цілі й завдання заняття. Окрім того, здійснюється актуалізація попередніх знань, без яких неможливо засвоїти даний матеріал, а також застосовувати диференційний підхід до навчання [71].

Отже, сьогодні для Великої Британії, як і для інших розвинених країн, характерні такі загальні тенденції розвитку медичної освіти: а) постійне підвищення кваліфікації та безперервність освіти; б) зміна традиційного підходу до догляду за пацієнтом на соціальну модель надання медичних послуг; в) поширення серед населення в цілому та серед медичних працівників зокрема пропаганди здорового способу життя; г) приділення більшої уваги попередженню та профілактиці захворювань, а не їх лікуванню; д) переміщення пріоритету в наукових дослідженнях з біомедичного на соціальний напрям. Дисципліни гуманітарного циклу повинні об'єднатися для цілісного наукового вивчення людини та формування гармонійної особистості лікаря-викладача.

Література:

1. Каспина В. А. О методах воспитания и их классификации. Советская педагогика. 1970. № 1. С. 84–94.
2. Філоненко М. М. Систематизований розгляд психолого-педагогічних систем та визначення їх орієнтації на особистісне становлення студента-медика. Теорія і практика управління соціальними системами. 2015. № 1. С. 75–82.
3. Григор'єва Т. Ю. Методичні рекомендації щодо використання британського досвіду підготовки вчителів-філологів до навчання дорослих у вітчизняній педагогічній практиці. Житомир, 2010. 45 с.
4. Role of Interactive Teaching in Medical Education / Deepinder Kaur, Jaswinder Singh, Seema, Anupama Mahajan and Gurdarshan Kaur. International Journal of Basic and Applied Medical Sciences. 2011. Vol. 1(1). September – December. Pp. 54–60.
5. Lifelong Learning UK (LLUK). URL: lluk.org.uk (дата звернення: 11.05.2021).

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОГО СТИЛЮ МИСЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Раєвська І. М.

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії та методики
дошкільної та початкової освіти
Херсонський державний університет
м. Херсон, Україна*

За повсякденними справами ми не завжди усвідомлюється той факт, що живемо в переломний момент розвитку людської цивілізації – насувається четверта промислова революція – економічна парадигма XXI століття. Масова діджиталізація, поглиблення глобалізації, розвиток smart-технологій, інформатизація ставлять перед світовим освітнім співтовариством питання про новий зміст освіти, у зв'язку з чим, місія вищої освіти стає більш невизначеною і складною. Відтак змінюються і вимоги до підготовки фахівця нового покоління. Наука і засновані на ній високі технології стали основним чинником в трансформації економічних і політичних відносин. За сучасними оцінками 80% тих, хто сьогодні закінчує заклади вищої освіти, повинні будуть ще не один раз за своє життя перенавчатися і змінювати професію.

Важливою умовою виживання і працевлаштування людини в швидкозмінному світі є оволодіння методом наукового пізнання світу або так званого дослідницького стилю мислення. Зазвичай, дослідницьке мислення допомагає здобувачу освіти бути конкурентоспроможним, більш гнучким, вміти безперервно адаптуватися до постійних змін у змісті навчання.

Природа феномена дослідницький стиль мислення розкривається через зіставлення й аналіз таких понять як стиль мислення, дослідницька діяльність. У філософській, педагогічній та психологічній літературі «стиль мислення» розглядають як важливу наукову категорію (В. Купцов, С. Кримський, В. Порус, В. Степін та ін.) під якою розуміють систему інтелектуальних стратегій, засобів, навичок та операцій, які використовує особистість завдяки своїм індивідуальним особливостям (від системи цінностей та мотивації до характерологічних якостей). Ю. Сачков стверджує, що стиль

наукового мислення визначається виключно фундаментальними дослідженнями, що здійснюються в ту чи іншу епоху, і насамперед характером формування і розвитку наукових теорій [1, с. 175]. З цього випливає, що новий стиль не виникає незалежно від попереднього, а формується на його основі, включає його в знятому вигляді, перетворюючи у відповідності з новими завданнями і потребами наукового пізнання.

Під дослідницьким стилем мислення ми розуміємо здатність людського мислення здійснювати дослідницьку діяльність, результатом якої є набуття знань.

Відповідно з цим заслуговує уваги точка зору В. Загвязинського, згідно з якою «...дослідницький елемент був, є і... ще в більшому ступені буде найважливішим елементом практичної педагогічної діяльності» [2]. Оскільки освітній процес завжди за своєю сутністю є дослідницьким, то здобувачам освіти необхідно володіти методикою пошукової роботи. З цих позицій дослідницька діяльність майбутнього вчителя початкових класів виступає як процес рішення творчої задачі в педагогічній ситуації із задалегідь не відомим результатом, зміст якого спрямовано на створення уявлень про об'єкт чи явища навколишнього світу.

Формування дослідницького стилю мислення майбутніх учителів відбувається на засадах комплексу теоретичних положень та передбачає ряд взаємопов'язаних етапів, характерних для наукового дослідження:

- Перший етап – формування вмінь спостерігати, аналізувати, узагальнювати, робити висновки.
- Другий етап – логічно пояснювати поняття, теорії.
- Третій етап – висунення гіпотез для вирішення спірних питань, вміння робити припущення, доводити гіпотези.
- Четвертий етап – вирішувати комплексні методичні, виховні, навчально-пізнавальні експериментальні завдання на основі міжпредметних зв'язків і здійснювати критичну самооцінку виконаного завдання.

Реалізація вказаних етапів в період навчання здобувачів освіти у ЗВО передбачає:

- ознайомлення з методами наукової праці;
- методологічними проблемами навчання і наукового дослідження;

- ознайомлення з прийнятими концепціями і теоріями в межах дисциплін;
- розуміння умовностей і структури інформації в межах навчального предмета;
- вивчення способів знаходження і розміщення необхідного матеріалу для проведення дослідження;
- критичне читання матеріалу з подальшим аналізом та оцінкою;
- організація (структурування) матеріалу з метою формулювання основних положень дослідження;
- представлення (усне або письмове) власного розуміння проблеми, аналізу, інтерпретації концепцій і теорій з питання дослідження.

Серед основних шляхів формування дослідницького мислення майбутніх учителів початкової школи ми вбачаємо такі: цілеспрямована організація лекційних та практичних занять з використанням завдань певного спрямування; запровадження проблемного, контекстного, ситуативного та модульного навчання.

Особливу роль у формуванні дослідницького мислення відіграють вирішення проблемних ситуацій; навчально-дослідницькі та науково-дослідницькі завдання, які виконуються на педагогічних практиках (навчальна, виробнича); написання курсових робіт, випускних кваліфікаційних робіт за освітніми програмами; власна дослідницька діяльність студента, яка здійснюється під керівництвом наукового керівника або самостійно окрім освітнього процесу; робота студентів в проблемних групах, наукових об'єднаннях; виконання індивідуальних науково-дослідних завдань; міні-доповіді, презентація результатів дослідницької діяльності на семінарах, круглих столах, науково-практичних конференціях різного рівня; участь у всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт.

Отже, формування дослідницького стилю мислення є тривалим процесом здійснення цілого ряду взаємопов'язаних етапів, який реалізується під час занять і самостійної роботи здобувачів вищої освіти з використанням сучасних педагогічних технологій і передбачає володіння логікою дослідження і знання матеріалу.

Література:

1. Андреев И. Д. Диалектична логіка; Учеб. посібник. М.; Вища. шк., 1985. 367 с.
2. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. М.: Знание, 1980. 96 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ****Старинська Н. В.**

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Навчально-професійну діяльність розглядають як один з найбільш продуктивних видів діяльності, що обумовлює істотні особистісні новоутворення в студентському віці, у якій засвоюються професійні знання і уміння, відбувається зростання, становлення та інтеграція фахово значущих особистісних якостей. Очевидним є те, що чим якісніше буде організований освітній процес, тим вище буде якість його результату. Проте, варто враховувати і те, що носіями цього результату виступають конкретні люди. Освіта призначена не для того, щоб «підігнати» особистість під стандарт, затребуваний суспільством, а щоб дати можливість особистості найбільш повно розкрити і реалізувати себе [1, с. 108].

Аналіз проблеми професійного зростання особистості в галузі психології знаходить низку специфічних особливостей цього процесу. Відзначають тісний взаємозв'язок і взаємозалежність «професійних» та «особистісних» якостей професіонала. Так, Н. В. Чепелева підкреслює, що «провідним інструментом роботи психолога, окрім тестів та спеціальних психологічних методик, є власна особистість фахівця» [6, с. 242-249].

О.Ф. Бондаренко пропонує функціональну модель психолога-практика, що містить, як мінімум, три рівні репрезентації цілісної сукупності всіх суспільних і функціональних зв'язків спеціаліста-психолога: інституціонально-рольовий, технологічний, особистісний. Науковець підкреслює, що у професійній підготовці практичних психологів на особистісному рівні потрібні специфічні й нетрадиційні рішення, оскільки тут «на місце зовнішніх приписів, умінь і «технік» стає особистісне «Я», його когнітивний, поведінковий та екзистенційно-сенсовий потенціал» [2, с. 211].

Результати здійсненого аналізу специфіки навчально-професійної діяльності студентів-психологів доводять необхідність створення системи психолого-педагогічного супроводу.

В якості складових психолого-педагогічного супроводу виділяють процеси психологічної та педагогічної підтримки, допомоги з боку «супроводжуючих» педагогів, психологів, наставників, консультантів (І.В. Дубровіна, М.Р. Бітянова, О.С. Газман, В.І. Слободчиков, А.В. Мудрик та ін.).

Педагогічна підтримка розглядається як система спільних дій педагогів і студентів, спрямованих на визначення інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем) студентів, що заважають їм самостійно досягти бажаних результатів у професійно-навчальній діяльності, самоактуалізуватися в ній [3].

Психологічна підтримка є багатовимірним процесом, який зосереджений на позитивних якостях і перевагах особистості, сприяючи відновленню віри в себе і свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників [5, с. 5].

Основне завдання психолого-педагогічного супроводу навчально-професійної діяльності полягає у створенні оптимальних умов для особистісного і професійного розвитку студентів. В якості окремих завдань психолого-педагогічного супроводу студентів-психологів, на нашу думку, можна визначити:

- створення умов для успішної соціально-психологічної адаптації студентів в умовах ВНЗ;
- створення умов для формування позитивної Я-концепції, впевненості у власних силах, своєму творчому потенціалі, незалежності у прийнятті рішень, здатності до глибоких міжособистісних стосунків;

- формування установок на постійний саморозвиток і самовдосконалення;
- підтримка особистості у визначенні й проектуванні життєво професійної стратегії на наступні етапи життєдіяльності;
- сприяння адекватному сприйняттю вимог професії та корегуванню їх зі своїми здібностями, можливостями, індивідуально типологічними характеристиками;
- навчання конструктивним способам подолання професійних та особистісних проблем;
- формування психологічної компетентності як динамічного новоутворення особистісного й професійного розвитку.

Суб'єктами спільної діяльності при організації психолого-педагогічного супроводу є студенти, викладачі, куратори академічних груп.

Діяльність куратора академічної групи передбачає позитивну динаміку формування у студентів загальних і професійних компетенцій та особистісних якостей, що забезпечують їх прагнення до самостійності, самоактуалізації, саморозвитку та творчого виконання своїх професійних функцій. Особлива роль належить кураторам в організації навчальної та позанавчальної діяльності першокурсників, оскільки саме на першому році навчання студенти є більш гнучкими в створенні стійкого контакту з викладачами і вимагають більшого управління в організації навчальної та позанавчальної діяльності.

Взаємодія студентів різного рівня здібностей, умінь, досвіду, різного року навчання, віку, на думку дослідників, сприятиме передачі досвіду самоактуалізації, знань про техніки та прийоми саморозвитку та самовдосконалення. «...»Сильні» студенти можуть виконувати роль дорослих і забезпечувати необхідну індивідуалізацію для більш «слабких» однолітків у зоні їх найближчого розвитку» [4]. Але така взаємодія може бути здійснена під час роботи студентів-наставників зі студентами молодших курсів.

Функції студентів-наставників полягають у наступному: допомога в організації навчально-професійної діяльності першокурсників (надання інформації про особливості освітнього процесу, знайомство з ефективними методами роботи, підтримка в самоосвіті); обмін досвідом подолання та вирішення проблем,

труднощів адаптаційного періоду, реалізації та розкритті свого внутрішнього потенціалу.

Організація цієї діяльності охоплює студентів старших курсів (починаючи з 3 курсу), що дозволяє розширити спектр варіативних форм взаємодії студентів-психологів старших і молодших курсів та ефективно вирішувати завдання самореалізації. Студентів-наставників обирають куратори академічних груп зі складу успішних студентів за бажанням (один або кілька студентів, залежно від кількості студентів-першокурсників у групі).

Куратори академічних груп здійснюють функції організатора (організація підготовки студентів-наставників), консультанта (консультація та супровід діяльності студентів-наставників), координатора (організація взаємодії між усіма суб'єктами психолого-педагогічного супроводу розвитку здатності до самоактуалізації). Також куратори повинні проводити моніторинг діяльності студентів-наставників; мотивувати їх на самоосвіту, самовдосконалення та самоактуалізацію особистості; проводити спеціальні семінари для студентів-наставників, на яких вони проходять підготовку з метою оволодіння необхідними їм знаннями й уміннями; організовувати знайомство й зустрічі студентів-наставників та тих, кому буде надано допомогу, на так званих «зустрічах-консультаціях», на яких студенти-наставники самі проводять бесіди з питань, що цікавлять молодших.

Викладачі-психологи забезпечують науковий, прикладний та практичний аспекти супроводу. Суть наукового аспекту полягає у визначенні теоретичних і методичних основ розвитку та самоактуалізації особистості під час навчально-професійної діяльності; теоретичному обґрунтуванні та розробці психодіагностичних і психокорекційних методів супроводу. Прикладний аспект спрямований на вирішення завдань методичного забезпечення супроводу. Практичний аспект передбачає реалізацію всіх зазначених напрямів через безпосередню роботу зі студентами. Основними формами роботи викладачів-психологів є психодіагностика, психокорекційна робота, психологічне консультування.

Отже, основними ідеями психолого-педагогічного супроводу навчально-професійної діяльності студентів-психологів є: організація взаємодії студентів-наставників і першокурсників, що

сприяє їх адаптації та самореалізації; розширення сфери діяльності кураторів студентських академічних груп (підготовка студентів-наставників, організація, координація та моніторинг їх діяльності); залучення викладачів-психологів, розширення сфери їх діяльності (психологічні консультації для першокурсників, проведення з ними психодіагностичної та психокорекційної роботи).

Література:

1. Антонова Н. О. Психологічні основи розвитку готовності до професійної діяльності психолога. Слов'янськ: Видавець Маторін Б.І., 2010. 561 с.
2. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика: учеб. пособие для студ. ст. курсов психол. фак. и отд. ун-тов. М.: Изд-во „Института психотерапии», 2000. 368 с.
3. Газман О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей : основные понятия. Народное образование, 1998. № 6. С. 108–111.
4. Кочетова А. Воспитание в вузе на основе коллективной деятельности // Высшее образование в России, 2006. № 4. С. 99–101.
5. Саванович И.В. Психологическая поддержка как стратегия нравственного-воспитания. Ежегодник Российского психологического общества: материалы 3-го Всероссийского съезда психологов, 25-28 июня 2003 года: в 8т. СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2003. Т.7. С. 4–8.
6. Чепелєва Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога // Основи практичної психології. К.: Либідь, 1999.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК АРГУМЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗВО

Таможська І. В.

доктор педагогічних наук,

доцент кафедри мовної підготовки І

Навчально-науковий інститут міжнародної освіти

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна

Інноваційні процеси впливають на розвиток особливого характеру людської діяльності, що передбачає поліваріантність рішень у новому інформаційно-професійному просторі, та підвищення рівня загальної професійної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі, зокрема комунікативної, що передбачає оволодіння основами ділової комунікації, яка дозволить ефективно взаємодіяти з діловими партнерами, колегами, пацієнтами та їхніми родинами, а також у межах системи охорони здоров'я, реалізуючи комфортно-психологічне спілкування та співпрацю, що орієнтовані на досягнення компромісу, аргументоване відстоювання власної позиції, самопрезентацію, переконання співрозмовників, що сприятиме зменшенню ризику у встановленні ділових контактів. Отже, вдосконалення у ЗВО процесу засвоєння комунікативної компетентності, зокрема оволодіння навичками аргументації як засобу переконання, є однією з вимог до компетентності сучасного фахівця медичної галузі.

Питально-відповідні процедури в аргументації представляють інтерес, адже пізнавально-комунікативні функції запитань недостатньо досліджені в логіці. Слід звернути увагу на вивчення процесу особистого переконання, що є сутністю, а також метою аргументації. Комплексне вивчення теорії аргументації передбачає не лише розгляд процедур, засобів та різних структур переконання, а й психологічних, емоційних, вольових та прагматичних аспектів цього процесу. Достовірна аргументація не обмежується текстом, здебільшого її предметом є комунікація.

Мета аргументування в дискусії – це встановлення істинності кожної тези, комунікативні наміри – підведення тез під загальне

твердження, пошук компромісного рішення, узагальнення використаних методик, об'єднання проєктів щодо компромісного рішення. Процес аргументації в дискусії орієнтований на обґрунтування, доведення та конвенцію. Докази, що наводяться для підтвердження істинності тези, різні за структурою та специфікою регламенту [1; с. 126]. Отже, вважаємо актуальним дослідження питань щодо формування навичок аргументації як основи комунікативної компетентності студентів медичних спеціальностей ЗВО.

Мистецтву суперечок, майстерності публічних виступів, навичкам аргументації потрібно вчитися для того, щоб передбачити реакцію співрозмовників, відстоювати свою професійну позицію, ефективно вести раціональну дискусію, управляти та регулювати процесом комунікативної взаємодії, виконувати менеджерські функції. Правильно спланувати переговори, переконливо аргументувати свою позицію, проілюструвати думку прикладом, зрозуміти внутрішній стан співрозмовника за допомогою невербальних засобів, вербально регулювати емоційне напруження співрозмовника, запобігати й вирішувати конфлікти, застосувати ефективні комунікативні методики із метою забезпечення терапевтичного впливу на пацієнта – це навички комунікативних технологій, з якими повинні бути обізнані сучасні фахівці медичної галузі.

Уважаємо доцільним ввести в деякі курси з української мови розділу «Теорія і практика аргументації», у якому теоретичну частину доповнити практичними завданнями, що сприятимуть опануванню студентами навичками аналізу представленої аргументації, публічного виступу з власною аргументацією, ведення діалогу з орієнтацією на партнера.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в дослідженні психолого-педагогічних аспектів щодо опанування навичок використання засобів аргументації та способів реалізації стилів аргументації студентами медичних спеціальностей ЗВО.

Література:

1. Таможська І. В. Формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2014. 293.

АКТИВНІ ТА ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Торбенко І. О.

*кандидат педагогічних наук,
в.о. декана міжнародного медичного факультету
Донецький національний медичний університет
м. Кропивницький, Україна*

У науково-методичній літературі розкрито велику кількість форм і методів навчально-пізнавальної та особистісно-творчої співпраці, що названі активними формами й методами навчання, кооперацією навчальної діяльності в інтерактивній взаємодії. Розроблена також велика кількість форм і методів проведення ділових і рольових ігор, дискусій і диспутів, діалогічних навчальних методів і групових творчих ситуацій. Діалогічний підхід у навчанні майбутніх фахівців філологічних спеціальностей стає фундаментальною стратегією формування знань і вмінь, а також життєво-практичного та емоційно-особистісного досвіду.

Важливість і потенціал діалогового навчання досить широко розкриває О. Бодальов [1]. Автор наголошує на тому, що саме діалог має міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер, а також звертає увагу на те, що діалог, заснований на рівності сторін, під час навчання спонукає тих, хто навчається, до співпраці у генерації нових ідей, думок, поглядів. Крім цього, діалогічна форма навчання є більш прогресивною, оскільки впливає на рольову та емоційну сфери, розвиває наполегливість, вказує на необхідність самоосвіти.

Окрім діалогічних методів, найпоширенішими активними та інтерактивними методами навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей вважаємо: імітаційне моделювання, ділові ігри, групові дискусії, ситуації успіху, моніторинг (оцінювання).

Імітаційне моделювання дає змогу будувати моделі, що імітують певні явища в реальному світі, експериментувати. Таку модель можна «програти» в часі. При цьому результати визначаються випадковим характером процесів і можуть бути досить стійкими. Тобто імітаційне моделювання покликане задовольнити потребу у випереджальному

формуванні педагогічного досвіду, не вдаючись до експериментів на реальному об'єкті, та, на думку Е. Маслико, таке моделювання має важливе значення для створення умов, у яких «формуються, розвиваються й удосконалюються професійне мислення, майстерність і компетентність, світогляд, стиль і культура професійної поведінки й спілкування» [2, с. 84].

Особливі можливості відкриває також комп'ютерне моделювання, використання інтерактивних програм, що створюють ілюзію безпосередньої діяльності. Моделі, що розробляються студентами, дають змогу розглядати відразу кілька варіантів розв'язання проблеми, вибирати оптимальний, аналізувати допущені помилки, виявляти винахідливість.

Ділові ігри сприяють формуванню практичних навичок, розвитку стратегічного й критичного мислення у майбутніх філологів. Ділова гра є інтеграцією моделі, гри та імітації. Модель заступає реальний об'єкт, процес або явище. Гра як форма діяльності в умовних ситуаціях спрямована на відтворення й засвоєння суспільного досвіду. Імітація приводить у дію модель через маніпулювання її елементами, здійснюваного за допомогою комп'ютера, людини або людиною й комп'ютером. Отже, ділова гра – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності й соціальних контактів, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників. Її конструктивними елементами виступають проектування реальності, конфліктність ситуації, активність учасників, відповідний психологічний клімат, міжособистісне та міжгрупове спілкування, розв'язання сформульованих на початку гри проблеми, тобто поєднання кількох взаємопов'язаних видів діяльності: аналіз і пошук розв'язання проблем, навчання, розвиток, дослідження, консультування, формування колективної діяльності [4].

При створенні ситуації групової дискусії студенти філологічних спеціальностей мають змогу з різних сторін побачити й проаналізувати проблему, зіставляючи різні позиції. У процесі відкритих дискусій з використанням механізму делегування повноважень усувається емоційна упередженість в оцінці позиції партнерів, уточнюються взаємні позиції, що зменшує опір сприйняттю нової інформації,

виробляються групові рішення, задовольняється потреба учасників дискусії у визнанні й повазі.

На заняттях доцільно використовувати такі види групових дискусій:

фокус-групові (обговорення поставлених проблем здійснюється ведучим дискусії у групі, яка складається з 8-10 учасників, відібраних за певними критеріями);

номінальні – використовуються в ситуаціях нівелювання впливу групи, зокрема, якщо при обговоренні поставлених проблем між учасниками виникає конфлікт, тоді респондентам не дозволяється безпосередньо взаємодіяти один з одним;

конфліктні – організовуються в групах студентів з яскраво вираженими протилежними поглядами, при зіткненні полярних думок;

креативні (при обговоренні поставлених проблем основна увага приділяється використанню різних проективних технік, спрямованих на стимулювання творчого потенціалу майбутніх філологів).

Завдяки ситуації успіху стимулюються бажання студента залучитися до навчально-пізнавального процесу, взяти в ньому активну участь, що позитивно впливає на формування усвідомленого ставлення до результатів навчальної діяльності, сприяє підвищенню тону й продуктивності навчальної роботи, а також кращому усвідомленню себе повноцінною особистістю [3]. Можливе використання таких типів запланованих ситуацій успіху: ситуації неочікуваної радості (результати діяльності студента перевершили його очікування); спільної радості (позитивний емоційний відгук оточення на успіх члена свого колективу, групи); радості пізнання (самоосвіта й самопізнання).

Моніторинг необхідно здійснювати за допомогою регулярної й оперативної діагностики, котрі забезпечують зворотний зв'язок між викладачем і студентом, через створення спеціальної рейтинг-карти постійного інформування студентів щодо проміжних результатів їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Ця карта складається з розділів, у кожному з яких виокремлено такі графи: практичні завдання, лабораторні роботи, індивідуальний проект та його захист. У них викладач зазначає дату й оцінки за виконані завдання. Додатково в рейтинг-карті фіксуються результати виконання контрольних робіт при переході від модуля до модуля. Послідовність заповнення рейтинг-

карти допомагає стежити за просуванням до мети та об'єктивно виставляти підсумкову оцінку.

Таким чином, завдяки застосуванню зазначених активних та інтерактивних методів навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців філологічних спеціальностей вирішуються такі дидактичні завдання, як: повідомлення навчальної інформації під час проблемних лекцій, лекцій-бесід, лекцій із застосуванням елементів мозкової атаки; закріплення нових знань способом аналізу подій та інцидентів, інсценування проблемної ситуації; активізація обміну знаннями й досвідом у ділових імітаційних іграх.

Література:

1. Бодалев А. А. Психологические условия гуманного педагогического общения. *Советская педагогика*. 1990. № 2 . С. 65-71.
2. Демченко І. І. Імітаційне моделювання у квазіпрофесійній підготовці майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. *Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 164. С. 82-87.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
4. Оргинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЇ У ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЄС

Фельцан І. М.

доктор філософії,

старший викладач кафедри англійської філології

та методики викладання іноземних мов

Мукачівський державний університет

м. Мукачево, Україна

На даному етапі культурно-економічну взаємодію між країнами розглядають як одну із основоположних концепцій підтримки

толерантності у багатонаціональному соціумі. Ринок праці вимагає від фахівця володіння навичками, які б змогли гарантувати його мобільність у мінливих умовах професійного та особистісного функціонування. Іншомовну компетентність відносять до ключових для сучасного педагога, на якого покладено відповідальність за розвиток полікультурної особистості учня у контексті глобалізації, адже за своєю сутністю іншомовна освіта – це не лише оволодіння знаннями та вміннями з іноземної мови, а й пізнання культури народу, чия мова вивчається [1, с. 267].

Орієнтація України на входження у Європейський і світовий освітній простір зумовлює посилення уваги до оволодіння іноземною мовою на всіх рівнях національної системи освіти. Вища освіта відносить іншомовну підготовку фахівців до пріоритетних напрямів, що мотивує до вдосконалення змісту освітніх програм, про це свідчать варіативність дисциплін та годин для формування навичок володіння іноземною мовою студентів різних спеціальностей: іноземна мова професійного спрямування, ділова іноземна мова, іноземна мова для науковців, іноземна мова формального та неформального спілкування та ін.

У XXI ст. професіоналізм вчителя передбачає високий рівень інформаційної незалежності, вміння опрацьовувати різні види інформації, вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкуватися без обмежень. Професійна підготовка фахівця повинна забезпечити знання та вільне володіння однією-двома європейськими мовами. Одна з основних складових Національної доктрини розвитку освіти України у XXI сторіччі – забезпечення умов для підготовки педагогів, які втілюватимуть на практиці новітні та ефективні навчальні методики й технології, за одночасної інтеграції всіх етапів навчально-виховного процесу з найкращими досягненнями міжнародної культури.

Роль учителя розширюється і набуває нового соціального значення, а потреби суспільства вимагають пошуку шляхів розширення доступу до навчальних можливостей, стимулювання та підтримки активного навчання вчителів [2, с. 34].

Вагомим аргументом на користь якісної іншомовної підготовки педагога є академічна мобільність фахівця, яку розглядають запорукою безперервного розвитку професійних навичок та збереження конкурентостійкості на ринку праці. Як відмічають

науковці (О. Тимченко, А. Паркінсон) проблема мобільності є актуальною для різних галузей науки: соціології, філософії, психології, педагогіки, економіки та демографії [4; 6], науковці досліджують інноваційні технології викладання іноземних мов в процесі підготовки студентів до академічної мобільності, організацію професійно-орієнтованого навчання іноземної мови в немовних вузах, формування іншомовної соціокультурної компетентності.

У своїй праці «Принципи розвитку глобальної компетенції» («The Rationale for Developing Global Competence») А. Паркінсон повідомляє про необхідність формування глобальної компетенції як нагальної необхідності для сучасного фахівця, що дозволяє успішно адаптуватися до більшості культур, науковець виділяє складові глобальної компетентності, в основі якої лежать аспекти іншомовної компетентності: вміння ставитися до інших культур як до цінності; вміння спілкуватися з представниками інших культур; бути знайомим з історією, політичною й економічною системами декількох цільових культур; володіти іноземною мовою на розмовному рівні; знати професійну (в том числі технічну) іноземну мову; вміння ефективно працювати чи керувати поліетнічним або полікультурним колективом; бути здатним вирішувати етнічні питання, пов'язані з культурними чи національними відмінностями; усвідомлювати можливі наслідки культурних відмінностей; розглядати себе не тільки як громадянина своєї країни, а й як «громадянина світу» [6, с.10-11; 5, с. 48].

У контексті аргументів наведених вище, особливо важливою сьогодні є проблематика розвитку необхідних іншомовних навичок під час професійної підготовки. У полі зору науковців знаходяться питання прогресивних методів та форм навчання, технологій, які б сприяли швидкому, ефективному та практичному оволодінню навичок іншомовного спілкування, могли підготувати до активного перебування в іншомовному професійному середовищі, сприяли розширенню особистого досвіду фахівця.

До найбільш прогресивних технологій та методів іншомовного навчання дорослих в Україні відносять: інформаційно-комунікативні, бінарні, тренінгові, проблемно-пошукові, рефлексивні, модульного та активного (туристичного) навчання. Принцип відповідності технологій іншомовного навчання потребам

студента є основоположний у контексті професійної освіти. Актуальності набувають порівняльні дослідження, адже уніфікація та аналіз передового світового досвіду сприяє виявленню найбільш ефективних методів навчання, що позитивно впливає на розвиток національної системи освіти. Зокрема, комплексний аналіз іншомовної освіти у Швеції дає змогу виявити 5 ключових напрямів розвитку культури іншомовного спілкування у закладах формальної та неформальної освіти країни: професійно-орієнтоване іншомовне спілкування; академічне іншомовне спілкування; міжособистісне іншомовне спілкування; дистанційне іншомовне спілкування; офіційно-ділове іншомовне спілкування [3, с. 95].

Беручи до уваги динаміку змін, у яких опиняється педагог у ХХІ ст., виникає необхідність реформування національної стратегії іншомовної освіти педагога, оптимізації змісту освітніх програм, розширення варіативності курсів з іноземної мови, виявлення ефективних методів та технологій навчання іноземних мов у вузах, фінансової підтримки безперервного іншомовного навчання педагогів.

Література:

1. Іванчук Г.П. Іншомовна комунікативна компетентність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 267-274
2. Кушніт У.В. Інтегративний підхід до розвитку професійної іншомовної компетентності вчителя фізики: дис...док. філос.: 015. Львів, 2020. 300 с.
3. Фельцан І.М. Розвиток культури іншомовного спілкування в освіті дорослих Швеції: дис...док.філос.: 011. Київ, 2020. 320 с.
4. Тимченко О. В. Професійна мобільність – один із критеріїв якісної підготовки майбутніх педагогів. *Народна освіта: Педагогічна наука*. 2019. № 3(39). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5935 (дата звернення: 19.06.2021)
5. Триндюк В.А. Формування готовності до академічної мобільності у студентів вищого технічного навчального закладу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2017. 273 с.

6. Parkinson A. The Rationale for Developing Global Competence. *Online Journal for Global Engineering Education*. 2009. URL: <https://digitalcommons.uri.edu/ojgee/vol4/iss2/2/>

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА

Циганчук Т. В.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Доповідь присвячена ролі емоційного інтелекту та емоційної компетентності в процесі професійного становлення психолога.

Визначається важливість формування емоційної компетентності для професійної діяльності спеціаліста в галузі психології.

Емоційний інтелект розглядається на рівні здатності розуміти власні емоції та емоції інших людей, асимілювати їх в мислення. Емоційний інтелект лежить в основі емоційного сприйняття, пізнання, регуляції емоційної сфери. Від рівня емоційного інтелекту залежить можливість свідомо керувати емоційною сферою [1].

Емоційний інтелект стає основою формування емоційної компетентності – здатності особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями і цілеспрямованою поведінкою. Розуміти емоції важливо, проте для психолога також є значимим комплекс властивостей, що виявляються у чутливості до розбіжності між очікуваним і отриманим результатом, в почутті задоволеності досягнутим, умінні особистості співвідносити стиль реагування зі своїми домінуючими потребами й параметрами конкретної ситуації.

Загальний рівень емоційного інтелекту та компетентності залежить від низки індивідуально-психологічних властивостей, що зумовлює необхідність, при розробці методів підвищення рівня

розвитку емоційної компетентності, враховувати емоційні, поведінкові, психофізіологічні компоненти структури особистості.

Наприклад, емоційний інтелект та компетентність представляють собою зовнішній вектор стресостійкості. Досліджувався зв'язок структурних компонентів емоційного інтелекту та емоційної компетентності зі складовими стресостійкості, а саме самоконтролем. Виявлено негативні кореляційні зв'язки між інтегральним показниками емоційного інтелекту та емоційної компетентності та інтегральним показником самоконтролю (-0,62) і соціальним контролем (-0,48) [2].

Також, досліджувався зв'язок складових емоційної компетентності з механізмами психологічного захисту. Виявлено, що чим більше розвинуті у особистості механізми психологічного захисту, тим менший рівень розвитку зазначених складових. Виявлено наступні негативні кореляційні зв'язки: між інтегральним показником емоційного інтелекту та витісненням (-0,64), регресією (-0,67), запереченням (-0,59), проекцією (-0,64), компенсацією (-0,65), гіперкомпенсацією (-0,7); між здатністю до розуміння своїх емоцій і витісненням (-0,65), регресією (-0,81), компенсацією (-0,72), гіперкомпенсацією (-0,74), раціоналізацією (-0,74); між здатністю до управління своїми емоціями і регресією (-0,63), запереченням (-0,51), проекцією (-0,71), компенсацією (-0,68), гіперкомпенсацією (-0,66) та раціоналізацією (-0,7) [3].

При розробці програми формування емоційної компетентності необхідно також враховувати і соціальні контексти – оточення, особливості системи навчання, наповненість навальних планів дисциплінами, які б сприяли розвитку зазначених властивостей. Так, наприклад, зазначається певна залежність рівня розвитку емоційної компетентності у студентів психологів від курсу навчання. Загальний показник емоційного інтелекту та компетентності першокурсників майже не відрізняється від показників емоційного інтелекту студентів п'ятих курсів ($t=0,16$, $p>0,05$) [4].

Проте, окремі їх складові підвищуються у студентів 5-го курсу. Важливо акцентувати увагу на тому, що всі визначені показники знаходяться у студентів психологів на низькому та середньому рівнях за середньонормовими значеннями, що і зумовлює необхідність подальшого наукового дослідження проблеми

формування емоційної компетентності, та розширення спектру засобів психологічного супроводу студента, розпочинаючи від вибору спеціалізації до моменту входження в професію.

Дані розробки повинні включати широкий спектр механізмів, таких як відпрацювання навичок рефлексії власних емоцій, формування адекватної їх оцінки, зміна стилю реагування на неконструктивну поведінку. Також, важливо приділяти увагу в процесі формування емоційної компетентності аспектам комплексного розвитку особистості, як на індивідуальному так і між індивідуальному рівнях.

Література:

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–85.
2. Циганчук Т. В. Емоційний інтелект в структурі стресостійкості студентів / Т. В. Циганчук // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки : зб. наук. праць. – Миколаїв, 2017. – № 2 (18) – С. 200-205.
3. Циганчук Т. В. Роль механізмів психологічного захисту в структурі емоційного інтелекту / Т. В. Циганчук // Педагогічний процес: теорія і практика. Психологія.: зб. наук. праць. – К.: «Едельвейс», 2018. – Вип. 3 – С. 63-66.
4. Циганчук Т. В. Психологія стресу: навчальний посібник / Т. В. Циганчук. – К., 2016. – 177 с.

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цуркан М. В.

*доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри суспільних наук та українознавства
Буковинський державний медичний університет
м. Чернівці, Україна*

Одним із актуальних напрямів сучасної лінгводидактики є навчання української мови іноземних студентів, зокрема тих, які здобувають професійну освіту в медичних закладах вищої освіти (ЗВО) нашої держави.

Основна мета навчання вищезазначеної дисципліни – формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків, яку трактуємо як багаторівневу лінгводидактичну категорію, структурними складниками якої є *професійні знання* (знання з медичних дисциплін, збір анамнезу, розпізнавання захворювання й встановлення діагнозу, призначення лікування тощо), *самостійний і творчий склад мислення* (навички аналізувати процес перебігу захворювання, ефективність і кінцевий результат лікування; уміння не лише оцінити досягнення у своїй роботі, але й побачити причини невдач), *комунікативні уміння* (володіння загальноповсякденною та професійною лексикою, правильний і доречний добір мовних засобів, логічна й послідовна побудова висловлення, відповідна дикція, уміння слухати, оформлення медичних документів: довідок, протоколу операції, історії хвороби тощо), *моральні цінності* (толерантність, тактовність, інтелігентність, терпіння, чуйність, співпереживання, ввічливість, привітність, доброзичливість тощо).

Саме означена вище компетентність є ключовою в процесі підготовки інокомуніканта до ведення ним майбутньої професійної діяльності, якій передують проходження практики в лікувальних установах України. Отже, уміння комунікувати з українським пацієнтом, його родичами, лікарями-колегами, молодшим медичним персоналом забезпечує досягнення бажаних результатів,

зокрема подолання мовно-психологічного бар'єра між лікарем-іноземцем і пацієнтом-українцем, встановлення контакту між ними та ін.

Ефективність формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків залежить від правильно підібраних підходів до навчання української мови як іноземної (*особистісно орієнтований, професійно орієнтований, системний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, словоцентричний, контекстний, жанровий*) і принципів навчання, серед яких найбільш доречними вважаємо такі, як принцип *свідомості, візуалізації, міжкультурної взаємодії, індивідуалізації та диференціації, інтенсифікації, концентризму, або концентричного навчання, апроксимації, ситуативно-тематичний, урахування рідної мови (мови-посередника), міждисциплінарних зв'язків, комунікативної спрямованості, домінувальної ролі навчальних вправ, текстоцентризму, діалогізації, деонтологізації*.

Важливу роль у процесі оволодіння інокомунікантами українською мовою відіграють і методи навчання (*прямий метод, свідомо-зіставний метод, свідомо-практичний метод, граматико-перекладний метод, сугестивний метод, аудіолінгвальний метод, аудіовізуальний метод, метод ділової гри, метод «розумового штурму», метод навчальної дискусії, метод тренінгових вправ, метод змішаного навчання, кейс-метод, тезаурусний метод*), оптимальне комбінування яких забезпечить досягнення мети та виконання завдань освітнього процесу.

Безперечно, що потужним дидактичним ресурсом у навчанні української мови іноземних студентів медичних ЗВО є практичні методи навчання, передусім, **метод вправ**, якому відведено визначальну роль у формуванні українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі, оскільки застосування цього методу сприяє виробленню в студентів необхідних практичних професійно важливих мовних і мовленнєвих умінь, набуттю навичок ведення професійного діалогу в парі «лікар – пацієнт». Як слушно зазначає О. Горошкіна, інтерактивні вправи сприяють розвиткові комунікативних умінь і навичок студентів,

їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками освітнього процесу [2].

Аналіз наукових досліджень щодо навчання української мови іноземних студентів дозволив дійти висновку про те, що виконання інокомунікантами різних видів вправ сприяє формуванню таких практичних умінь і навичок майбутніх лікарів, які забезпечують результативне здійснення професійно-комунікативної діяльності. Так, Ж. Рагіна, описуючи онлайн-сервіс Learningapps.org, зазначає, що «розробка й застосування інтерактивних вправ під час підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування, безумовно, сприятиме підвищенню їхньої мотивації, активізації процесів мислення, стимуляції пізнавального інтересу до майбутньої діяльності» [3, с. 136]. Н. Авраменко з метою «формування термінологічних умінь майбутніх лікарів-іноземців» розробила систему вправ, яка містить рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, мовні, комунікативні та умовно-комунікативні типи вправ [1, с. 148–149].

Для вивчення теоретичних відомостей та формування практичних умінь і навичок з української мови як іноземної ми пропонуємо таку систему вправ: підготовчі (пропедевтичні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні вправи, а також: спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами); конструювання зв'язних висловлювань (творчі роботи); редагування чужого й власного мовлення. Усі зазначені вище види вправ спрямовані на формування практичних умінь і навичок відповідно до здійснення чотирьох видів мовленнєвої діяльності (*рецептивних*: читання та аудіювання; *продуктивних*: говоріння і письмо).

Розвиток й удосконалення практичних навичок спілкування українською мовою іноземними студентами медичних ЗВО потребує впровадження у навчальний процес відповідних технологій навчання, із-поміж яких оптимальними є *структурно-*

логічні, інтеграційні, ігрові, тренінгові, інформаційно-комунікаційні, діалогові технології.

Отже, навчання української мови іноземних студентів медичних закладів вищої освіти, професійне зростання майбутніх медиків істотно залежать від їхнього емоційно-психологічного задоволення освітнім процесом, своєчасного адаптування та соціалізації в українському освітньому й національно-культурному просторі. Надважливим завданням вітчизняної вищої освіти, медичної як найбільш популярної серед іноземних студентів, є модернізація освітнього процесу, створення продуктивного освітнього середовища з метою формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів-іноземців.

Література:

1. Авраменко Н. Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2019. 296 с.
2. Горошкіна О. Реалізація соціокультурного аспекту навчання української мови як іноземної. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukraińskiej UAM. Vol. V. Poznań, 2017. С. 37– 44.
3. Рагріна Ж. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування : дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2017. 298 с.

ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ-ПРАКТИКІВ У ПРОЦЕСІ ГЛИБИННОГО ПІЗНАННЯ ЦІЛІСНОСТІ ПСИХІКИ

Яценко Т. С.

*академік НАПН України, доктор психологічних наук,
професор кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

Євтушенко І. В.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Інститут підготовки кадрів державної
служби зайнятості України
м. Київ, Україна*

Лапченко І. О.

*кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології і педагогіки
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

Ткаченко К. В.

*аспірантка кафедри психології, глибинної корекції та реабілітації
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
м. Черкаси, Україна*

Однією з проблем стратегії розвитку психологічної освіти в Україні, як і її практичної спроможності, є обмеженість досліджень категорії «психічного» академічним підходом, що базується на центруванні дослідної уваги на сфері свідомого. За таких умов, «психічне» в його природній сутності («свідоме / несвідоме») не має перспектив бути розкритим цілісно, адекватно і повноцінно, а майбутній психолог-практик не набуває умінь і навичок, що необхідні для самопізнання та пізнання іншої людини з метою надання їй відповідної допомоги.

Спроба цілісного підходу до пізнання психіки спостерігалася у психоаналізі З. Фрейда. Водночас, його психоаналітичній процедурі була властива вузькоплановість та психіатрична зорієнтованість на симптоматику психіки особи. З огляду на сказане, за кадром залишалася проблема пізнання психічного в його цілісності («свідоме / несвідоме») у людей, що знаходяться в межах психічного здоров'я. Виявлення ж особистісної проблеми людини базується на об'єктивуванні внутрішньої стабілізованої суперечливості психіки, яка поглинає енергію поза контролем «Я» та створює ситуацію викривлень реальності, що блокує суб'єкту можливості самореалізації. Особливо це відчутно у професії психолога, де домінантним моментом є безпосередній контакт у системі «людина ↔ людина».

Сказане вище пояснює актуальність та доцільність наших зусиль у створенні психодинамічної теорії спроможної відкрити студентам-психологам шляхи пошуків розвитку умінь і навичок, що були б інтегровані з власним самоаналізом та самопізнанням психіки. Так постала проблема створення системи актуалізації особистісних можливостей майбутнього фахівця-психолога, на засадах врахування цілісності його психіки в єдності двох сфер («свідоме / несвідоме»). Останнє набуло вираження у створенні нами «Моделі внутрішньої динаміки психіки» (див. рис. далі) [12], якій передувала розробка методу активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП). Метод групової глибинної корекції впроваджується в практику вузівської підготовки¹, ще з 2002 р. у Черкаському національному університеті імені Б. Хмельницького, на усіх курсах навчання студентів-психологів [7-17]. Вказаний метод спроможний реалізувати задачі як науково-пізнавального, так і практично-корекційного характеру, що базується на невід'ємності діагностики і корекції^{***}. Останнє передбачає введення прогуманістичних принципів функціонування групи, що регулюють поведінку учасників АСПП шляхом нейтралізації необхідності дотримання у груповій взаємодії просоціальних норм поведінки. Такого типу

¹ Санкціоновано МОН України Галузевим стандартом із практичної психології (2004 р.) [2], що представлено у відповідній книзі [4, с. 159]

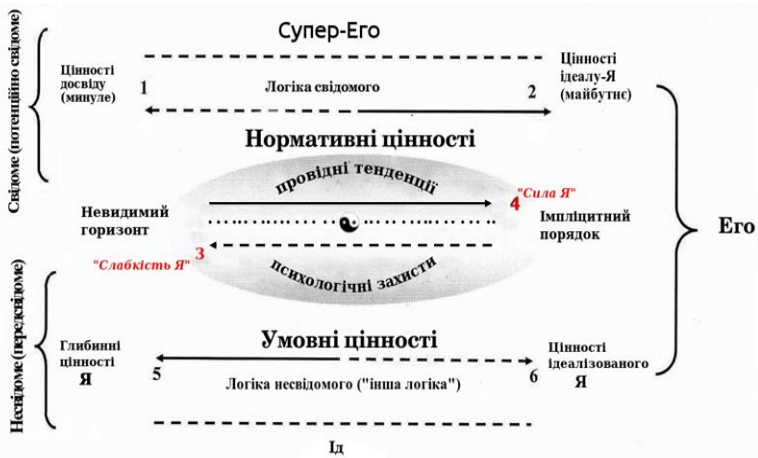
^{***} Наукові дослідження вибудовуються на структурно-семантичному аналізі стенограм учасників груп АСПП.

глибинне пізнання психіки сприяє формуванню специфічних навичок і умінь: безоцінність суджень, на тлі прийняття поведінки учасника процесу таким, яким він є в системі «людина ↔ людина»; зорієнтованість уваги не на оцінюванні фактажу поведінки, а на розумінні його феноменологічної сутності та неусвідомлюваної детермінованості, як і розуміння емотивних нюансів стану людини тощо. Сказане вище сприяє поглибленню розуміння сутності особистісної проблеми психіки суб'єкта, яка полягає в невидимому, *внутрішньому конфлікті*, що є не усвідомленим і тим самим – незмінним (статичним), що й спричиняє неконтрольовану втрату енергії [10].

Одним із основних принципів організації функціонування груп АСПП є: щирість на емоційні стани «тут і зараз», що ослаблює внутрішні орієнтири на «десь і колись». Останнє каталізує формування рефлексивних здібностей учасників АСПП через зосередження уваги на плінному моменті взаємодії психолога з респондентом («П ↔ Р»), що зумовлює розвиток соціально-перцептивного інтелекту.

Отже, в групах АСПП студент набуває навичок і умінь безоцінного досвіду групової взаємодії з іншими, як і формування професійної позиції психолога-практика в його орієнтованості на пізнання глибинних чинників феноменології внутрішньої суперечливості психіки. Процесуальність діагностики, яка є провідною в АСПП, дає змогу вийти на індивідуалізованість вияву особистісної проблеми у кожної особи в її неповторності та, водночас, універсальності, що зумовлено архаїчним навантаженням (див. [15; 17; 18]).

Для майбутнього психолога опанування інструментальним рівнем забезпечення в групі АСПП позитивної дезінтеграції психіки, з метою її вторинної інтеграції на більш високому рівні психічного розвитку особи, передбачає ослаблення стабілізованих, і, водночас, деструктивно-захисних утворень психіки, породжених пережитими драмами дитинства, включаючи і перинатальний період [5]. Захисна система психіки суб'єкта випукло представлена еліпсом на «Моделі внутрішньої динаміки психіки» (див. рис. далі).



Модель внутрішньої динаміки психіки

Відображення динамічної сутності психічного у створеній нами «Моделі внутрішньої динаміки психіки» дала змогу об'єктивувати наявність внутрішньої суперечливості психіки (в її свідомих та несвідомих виявах), на що вказують стрілки 2 і 5, які засвідчують факт внутрішнього протистояння окреслених нами енергетичних потоків. Йдеться про прагнення психіки до Ідеалу «Я», до просоціальних успіхів (стрілка 2), і водночас – «до завершення справ дитинства», що презентовано в категорії «глибинні цінності» (стрілка 5) на «Моделі...», дієвість яких, як правило, зумовлена силою впливу на психіку архаїчного лейтмотиву Едіпального походження. Вказаний домінуючий мотив стушується у поведінці будь-якої особи механізмом раціоналізації, що маскує глибинну сутність внутрішньо заданої природи психіки. Останнє потребує результативного аналізу на об'єктивному (малюнковому) матеріалі, що сприяє глибинно-корекційному вивільненню суб'єкта від слідових позадосвідно-фіксованих утворень.

Дослідження засвідчує дієвість архаїзмів у спонтанній активності учасників АСПП, що підтверджується як характером підбору репродукцій художніх полотен для самопрезентації, так і процесом їхнього психоаналізу, у якому відбувається актуалізація

пралогічно-мисленнєвого розуміння глибинної сутності природи психіки [14].

На «Моделі» представлено еліпс, що відображує «захисну систему», в якій презентовано як архаїчно задану *горизонталь* (базові захисти), так і більш актуальну *вертикаль* (ситуативні захисти). Глибинне пізнання орієнтоване на беззаперечний факт їхнього перетину, який об'єктивується в смислах спонтанної активності суб'єкта.

На особливу увагу заслуговує категорія «*імпліцитний порядок*», що представлена на «Моделі...» та науково обґрунтована у нашій монографії по *пралогічному мисленню* [17]. Терміни «імпліцитний порядок» та взаємопов'язаний з ним «нейтральний горизонт» (запозичені у С. Хокінга), що було ним використано у контексті Чорної діри та світіння над нею. Простір «поміж» – є нейтральним для дослідження, без пріоритетів «свідомого», чи «несвідомого». С. Хокінг подібне явище називав «Горизонтом подій». Глибинне пізнання психіки рухається за *спонтанною ініціативою респондента*, що здатна синтезувати впливи як свідомого, так і несвідомого. Психодинамічна парадигма доводить, що подібна позиція «нейтральності» (між свідомим і несвідомим) є важливим чинником забезпечення об'єктивності глибинного пізнання, яка виправдовує «слідування психолога за респондентом». Управління ж процесом АСПП здійснюється ведучим групу, завдяки умінню прочитувати смисли (що поєднують функціонально асиметричні реальності), що професійно надає підстави для постановки запитань. Психолог, слідуючи «порядку», який самоплинно вибудовується «рукою» респондента – дотримується заданої послідовності розгляду малюнків. Сказане узгоджується з істиною, відкритою Л. Леві-Брюлем, що порядок (який виявляє (і зумовлюється) «сліпою навичкою руки») підкорюється *закону співпричетності*, як і пралогічне мислення загалом [3].

Перекодування психіки із ідеальної форми в опрідметнену відбувається із збереженням «інформаційних еквівалентів», що доведено у працях фізіологів, зокрема: П. Анохіна, К. Прібрама, К. Судаківа. Останнє вказує на об'єктивність та науковість наших форм організації в АСПП діагностико-корекційного процесу із використанням допоміжних засобів опрідметненого характеру (ліпка, моделі із каменів, малюнки тощо), які відповідають законам

твердого світу, що відкриває перспективи пізнання проблем психіки людини через відступи від реальності про які сигналізують сюжети малюнків (подібно як у З. Фрейда – описки, обмовки тощо).

Сказане вище дає змогу сформулювати висновки: пралогічне мислення у соціально-перцептивному форматі пізнання є непомітним для свідомості через синтезованість із логічним мисленням, котре «не є господарем навіть у власному будинку». Проходження майбутніми психологами групи АСПП сприяє розвитку логічного мислення в контексті вирішення проблем соціально-перцептивного порядку, виникнення яких каталізується архаїчним спадком людства, що донині залишається поза професійною увагою академічних психологів.

У написанні тез враховувались результати багаторічного глибинного пізнання психіки, в межах функціонування «Науково-практичної лабораторії глибинної корекції» факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (відкрито у грудні 2011 р.) та «Науково-навчальної лабораторії глибинної корекції» Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького (відкрито у травні 2015 р.).

Література:

1. Андрущенко В. П., Яценко Т. С. Философско-психологические проблемы методологии познания психики. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологія : Зб. наукових праць. Київ, 2012. № 36 (60). С. 7 – 20.
2. Галузевий стандарт вищої освіти (розроблений під керівництвом Т. Яценко). Напрямок підготовки: 0101 – Педагогічна освіта. Спеціальність: 6.010100 – Практична психологія. Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр. Київ, 2005. 325 с.
3. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. 1930. 344 с.
4. Психодинамічна парадигма. Наукова школа академіка НАПН України Тамари Яценко: колективна монографія. Дніпро, 2019. 350 с.
5. Сіденко Ю. О. Глибинне пізнання перинатальної символіки шляхом візуалізованої репрезентації майбутнього психолога : дис. ... канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2017. 508 с.
6. Философия. Энциклопедический словарь. Москва, 2006. 1072 с.

7. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология». Киев, 1989. 432 с.
8. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ, 1996. 264 с.
9. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. Київ, 2004. 679 с.
10. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. Київ, 2006. 382 с.
11. Яценко Т. С. Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті. Навч. посіб. / Яценко Т. С., Глузман О. В., Калашник І. В. Ялта, 2008. 204 с.
12. Яценко Т. С., Глузман А. В. Методологія глибинно-коррекційної підготовки психолога. Днепропетровск, 2015. 396 с.
13. Яценко Т. С. Самодепривація психіки та дезадаптація суб'єкта. Київ, 2015. 280 с.
14. Яценко Т. С. Психоданаліз репродукцій художніх творів у підготовці психологів: Навчальний посібник. / Яценко Т., Бондар В., Галушко Л., Камінська А., Педченко О. Дніпро-Київ, 2018. 300 с.
15. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки: психоданаліз феноменології проблеми. Дніпро, 2019. 283 с.
16. Яценко Т. С. Диалог как предпосылка эффективности глубинного познания психики. Международный периодический рецензируемый научный журнал «Современные научные исследования» / International periodic scientific journal "Modern scientific researches". Issue № 14 Part 3 December 2020, 174 с. С. 101-124.
17. Яценко Т. С. Методологія глибинного познання: пралогічне і логічне мислення. Дніпро, 2021. 323 с.
18. Yatsenko, T. (2021). Archaic Heritage of the Psyche: Psychoanalysis of the Phenomenon (V. Lunov, Trans.). Ottawa: Accent Graphics Communications & Publishing. Glasgow: Society for the support of publishing initiatives and scientific mobility Limited.

The project was implemented with the support of



The Center for Ukrainian-European Scientific Cooperation is a non-governmental organization, which was established in 2010 with a view to ensuring the development of international science and education in Ukraine by organizing different scientific events for Ukrainian academic community.

The priority guidelines of the Center for Ukrainian-European Scientific Cooperation

1. International scientific events in the EU

Assistance to Ukrainian scientists in participating in international scientific events that take place within the territory of the EU countries, in particular, participation in academic conferences and internships, elaboration of collective monographs.

2. Scientific analytical research

Implementation of scientific analytical research aimed at studying best practices of higher education establishments, research institutions, and subjects of public administration in the sphere of education and science of the EU countries towards the organization of educational process and scientific activities, as well as the state certification of academic staff.

3. International institutions study visits

The organisation of institutional visits for domestic students, postgraduates, young lecturers and scientists to international and European institutes, government authorities of the European Union countries.

4. International scientific events in Ukraine with the involvement of EU speakers

The organisation of academic conferences, trainings, workshops, and round tables in picturesque Ukrainian cities for domestic scholars with the involvement of leading scholars, coaches, government leaders of domestic and neighbouring EU countries as main speakers.

Contacts:

Head Office of the Center for Ukrainian-European Scientific Cooperation:
88000, Uzhhorod, 25, Mytraka str.
+38 (099) 733 42 54
info@cuesc.org.ua

www.cuesc.org.ua

Scientific and pedagogical internship «Problems and strategies for the development of pedagogical and psychological education in Ukraine and EU countries»

June 21 – July 31, 2021

Izdevniecība «Baltija Publishing»
Valdeķu iela 62 – 156, Rīga, LV-1058

Iespiests tipogrāfijā SIA «Izdevniecība «Baltija Publishing»
Parakstīts iespiešanai: 2021. gada 3. augusts
Tirāža 100 eks.