

Міністерство освіти і науки України
Національний авіаційний університет
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Глухівський національний педагогічний університет ім. О. Довженка
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II
Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького
Національний університет оборони України ім. І Черняховського
Український державний університет ім. М. Драгоманова
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича
Хмельницький національний університет
Університет ім. Яноша Шейє, Словаччина
Печський університет, Факультет педагогічної освіти, Угорщина
Жешувський університет, Польща
Загребський університет, Хорватія
Університет у Кінгстоні-на-Темзі, Великобританія
Мультикультурний дослідницький центр Університету Хучжоу, Китай
Національний університет Сан-Мартіна, Аргентина
Федеральний університет штату Ріо-де-Жанейро, Бразилія
Департамент освіти і науки, молоді та спорту Закарпатської ОВА
Благодійний реабілітаційний центр допомоги дітям та сім'ї KinderVelt, Ізраїль
ГО «Центр суспільних інновацій та партнерства «Успіх»

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

XI Міжнародна науково-практична конференція: матеріали доповідей



27 квітня 2023 року, Київ

УДК 378.1
Т 990

Рекомендовано до друку засіданням кафедри педагогіки та психології
професійної освіти факультету лінгвістики та соціальних комунікацій
Національного авіаційного університету
(протокол № 7 від 02 травня 2023 року).

Актуальні проблеми вищої професійної освіти: збірник тез. за доповідями учасників XI Міжнародної науково-практичної конференції. Упорядник: Л.М.Тягур. Київ, Національний авіаційний університет, 2023. 154 с. [Електронний ресурс]

Збірник тез підготовлено за доповідями учасників XI Міжнародної науково-практичної конференції з проблем вищої професійної освіти, організованої науково-педагогічними працівниками кафедри педагогіки та психології професійної освіти Національного авіаційного університету в тісному партнерстві з провідними вітчизняними та закордонними закладами вищої освіти (м. Київ, Україна, 27 квітня 2023 року).

ISBN 978-617-8016-77-7

Матеріали подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір і точність наведених фактів, цитат, статистичних даних та інших відомостей.

ЗМІСТ

АЛПАТОВА Олександра. Психологічні чинники соціальної адаптації внутрішньо переміщених студентів.....	6
БАЛАХТАР Валентина. Соціальна відповідальність у професійному становленні майбутніх практичних психологів.....	9
БАРАНОВА Ольга, БАЛАХТАР Валентина. Європейські цінності у формуванні національної ідентичності майбутнього практичного психолога	13
BARCNI Beata, ZYKHOR Nadiia. Emotional maturity of the personality.....	16
БЕРГХАУЕР-ОЛАС Емьовке. Bullying prevention mental health program at school.....	19
БІЛОУС Тетяна, ПАВЛЕНОК Катерина. Ціннісна складова у становленні майбутнього практичного психолога.....	22
БОРСОЛЮК Ірина. Розвиток цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти.....	25
БОВК Богдан. Організація проектної діяльності студентів у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання.....	27
HÍVES-VARGA Aranka, HORVÁTH Gergely. Capital accumulation opportunities in a roma student society	30
ДАЦУН Олена. Використання асоціативного ряду у створенні арттерапевтичних технік.....	32
ДЕЙНЕГА Ірина. Механізми впровадження концепції університетської автономії.....	35
ДЕМЧЕНКО Наталія, ПРОСКУРКА Наталія. Роль ціннісних орієнтацій у формуванні професійної компетентності практичних психологів.....	38
DEZSŐ Renáta Anna. Realisation of the OECD 2030 learning compass in the ethos of pedagogy related programs at the University of Pecs.....	41
ЗАБІЯКА Ірина. Професійні кваліфікаційні рамки та освітні програми в країнах європейського союзу.....	43
ЗАЄЦЬ Наталія. Роль професійної мобільності майбутніх фахівців в епоху VUCA-світу.....	48
ІВАНОВ Євген. Теоретичні аспекти формування компетентностей майбутніх психологів.....	51

КОКАРЄВА Анжеліка, ХОМЕНКО-СЕМЕНОВА Леся. Освітньо-інформаційне середовище ЗВТО як осередок становлення сучасного фахівця.....	53
КОНДРАТЬЄВ Анатолій. Розвиток асертивності внутрішньо переміщених осіб в умовах війни в Україні.....	56
ЛАРІОНЦЕВА Анна. Ключові критерії готовності майбутніх магістрів психологів до професійної діяльності в ЗВО.....	59
ЛИТВИНЧУК Наталя. Вплив тривожності на стратегію поведінки підлітків у конфлікті.....	61
ЛИЧОВА Тетяна. Формування конкурентноспроможності майбутніх фахівців ЗВО.....	65
ЛУЗІК Ельвіра. Психологічні засади моделювання системи дистанційної освіти України.....	69
МИХАЙЛОВИЧ Кристина. Історичний розвиток інклюзивної освіти.....	74
МИХЕЄВА Тамара. Застосування коефіцієнту рангової кореляції Спірмена при дослідженні показників толерантності до невизначеності та стресостійкості у іноземних студентів-майбутніх інженерів з ТОРПСА.....	79
ОРЛЕНКО Наталія, ДЕЙНЕКО Ігор, ПАРАДНИК Святослав. Психологічні аспекти виконання тестів у студентів збірної НАУ з футзалу..	82
ПАВЛЕНКО Тетяна. Розуміння довербальних травм методом психотерапії «Я-реконструкція».....	85
ПАВЛЕНОК Катерина. Автономія як шлях до розвитку креативної особистості.....	88
ПАВЛЮК Оксана. Застосування валеологічних принципів забезпечення і збереження здоров'я в процесі розвитку лідерських якостей майбутніх психологів у посткарантинний етап в період військових дій в Україні.....	91
ПАТРУЛЬ Марія, БЕСАРАБ Анастасія. Зв'язок психічних станів із життестійкістю у студентів-психологів під час війни.....	94
ПИРОЖЕНКО Лідія. Сучасний стан та основні напрямки модернізації професійної освіти в КНР.....	99
ПОПЕЛЮШКО Роман. Детермінанти професійного саморозвитку викладача психологічних дисциплін.....	101
ПРИЛЕПА Іван. Творчий потенціал в структурі кросдисциплінарної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.....	106

PRYSHUPA Yuliia. Current challenges in teaching EFLAT a technical university.....	110
РАХМАНОВ Віталій. Використання хмарних технологій для підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету.....	114
RIDKODUBSKA Hanna. Development of social activity among students of socionomic profile.....	116
САМУСЬ Тетяна. Розвиток технічної компетентності в контексті сучасних вимог до професійної підготовки агроінженерів.....	118
СКІПАЛЬСЬКА Олена. Комунікативна компетентність майбутніх операторів повітряного руху в умовах трансформації освіти.....	121
СЕМІЧЕНКО Валентина, ЗУБЧЕНКО Наталія. Емпіричне дослідження схильності підлітків до певних видів залежностей в сучасних умовах.....	123
СІРАК-КОНДРАТЬЄВА Оксана. Як адаптуватися і толерувати невизначеність представникам середнього бізнесу в умовах військового стану?.....	126
СМОЛІНЧУК Лариса. Інтернаціоналізація вищої освіти: виклики та нові можливості.....	130
ТКАЧЕНКО Наталія. Віртуальна мобільність як інноваційний підхід у підготовці фахівців в умовах війни в Україні.....	134
TÓSZEGI Zsófia J. Experiences of students with special needs and neurodiversity in higher education: explorative research using the process-based model of inclusion at University of Pécs (2010-2022) and in light of best practices from international partner institutions.....	138
ТЯГУР Василь. Формування проєктної компетентності здобувачів педагогічної освіти у процесі вивчення інтегрованого курсу «Дизайн і технології».....	142
ТЯГУР Любомира. Професійна мотивація як чинник самоактуалізації викладача.....	146
SHAULIAKOVA-BARZENKA Iryna. Environmental friendliness as a meta-basis of the educational environment of a modern University: China's experience.....	148
ZHANG XIN. The system of vocational education in China: the main stages of formation, modern problems and prospects of development.....	150

Олександра АЛПАТОВА,
кандидат психологічних наук, доцент,
заступниця декана факультету лінгвістики та
соціальних комунікацій з навчально-методичної роботи,
Національний авіаційний університет, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ СТУДЕНТІВ

Повномасштабне вторгнення в Україну російської федерації зруйнувало мирне та налагоджене життя багатьох сімей у нашій країні. Через військові дії, втрату житла та загрозу життю, сотні тисяч людей стали біженцями та внутрішньо переміщеними особами. Питання соціального захисту громадян, які переміщуються із зони збройного конфлікту, регулює Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Згідно зі статтею 1 цього Закону, внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, який постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув місце свого проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру. Проблема дослідження психологічних чинників соціальної адаптації та вивчення психотравмуючих факторів у внутрішньо переміщених осіб стає все більш актуальною серед сучасних наукових праць.

Аналіз літератури з проблеми дослідження дає нам змогу описати поняття соціальної адаптації як процесу активного пристосування індивіда до нового середовища. У роботах О.Малиновської та С.Волошин проявами соціальної адаптації виступають багаторівневі процеси взаємодії людей під час активної навчальної діяльності, В.Юрчук описує це поняття як налагодження соціальних контактів у процесі комунікації соціоіндивідів у навколишньому середовищі, І.Калайков вбачає фундамент соціальної адаптації у трудовій діяльності, де саме у праці і є визначальна рушійна сила структурної реорганізації людини, що розширяє її адаптаційні можливості, С. Горбенко та В.Надрага проводять різницю між адаптацією як процесом, і адаптованістю людини як результатом цього процесу. Можемо зробити висновок, що процес соціальної адаптації виступає елементом діяльності, необхідністю засвоювати стабільні умови середовища, приймати нові культурні норми та цінності, встановлювати формальні і неформальні зв'язки, наближати особистісні цілі до цінностей нової групи, засвоювати традиції і норми групи, як в активних так і пасивних формах.

Нами було проведено дослідження, у якому взяли участь 58 студентів факультету лінгвістики та соціальних комунікацій НАУ, які мають статус

внутрішньо переміщених осіб. За результатами анкетування ми виокремили декілька основних груп чинників, які характеризують психологічний стан студентів, вимушених адаптуватися до нових умов життя:

- проблеми пов'язані з кардинальною зміною всього способу життя: втрата житла, переїзд на нове місце проживання, невпевненість у майбутніх можливостях продовжити навчання та одержати роботу за фахом;
- погіршення матеріального становища сім'ї та проблеми з постійним пошуком тимчасової роботи;
- проблеми через психологічну адаптацію до професійної підготовки в нових освітніх умовах, працевлаштування в ринкових умовах; невідповідністю до дій в умовах нової економічної ситуації у країні,
- недосконалість в організації роботи соціальних установ та громадських організацій, робота яких пов'язана з організацією підтримки внутрішньо-переміщених осіб.

Проведене анкетування серед студентів показує, що для більшості осіб їх актуальний стан характеризується відчуттям пригніченості, суму та краху багатьох надій, втрати перспективи життя і професійного розвитку. Соціально-психологічна адаптація стає для них складним процесом де з'являється необхідність освоювати нові соціальні ролі, формувати нову ідентичність, нове самосприйняття, вирішувати питання щодо майбутньої професії.

Серед чинників які впливали на успішність адаптації внутрішньо переміщених студентів ми виділили наступні:

1. Середовищні – наявність житлових та побутових умов, дозвілля, матеріальна стабільність;
2. Особистісні – індивідуальні типологічні особливості, культурні і біографічні особливості, стилі виховання у сім'ї, особливості мотиваційної сфери, мотивація до навчання, рівень домагань, самооцінка, комунікативні здібності, система домінуючих цінностей, спрямованість особистості, певні особистісні риси. Через систему цінностей, потребово-мотиваційну систему, когнітивні та рефлексивні можливості на особистісному рівні проявляється самореалізація особистості.

З метою діагностики самореалізації студентів, які мають статус внутрішньо переміщених осіб нами були обрані такі методики: 1. Багатофакторна методика дослідження особистості Кеттела (14PF/HSPQ (High School Personality Questionnaire); 2. Методика діагностики самоактуалізації особистості – САМОАО (А.В. Лазукіна, в адаптації Н.Ф. Каліної); 3. Опитувальник соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд; 4. Тест «Смисложиттєвих орієнтацій» (методика СЖО) Д. О. Леонтьєва. Аналіз результатів проведених методик дає підстави зробити висновки, що у студентів за показниками вираженості особистісних рис за фактором А (шизотемія-афектомія) 25% респондентів мають показники нижче норми, 35% – середній

рівень, 30% - вище норми, 10% - високий рівень. За фактором G (ступень прийняття моральних норм): 30% - респондентів мають показники нижче норми, 40% – середній рівень, 15% – вище норми, 15% – високий рівень. За фактором Q2 (групової залежності): 15% респондентів мають показники нижче норми, 55% – середній рівень, 30% – вище норми та високий рівень. За методикою САМОАО за показниками особливостей самоактуалізації, з'ясовано, що за шкалою цінностей 90% респондентів мають середній рівень; 38% респондентів мають високий рівень за шкалою креативності; 36% респондентів мають високий рівень за шкалою саморозуміння; 78% респондентів мають середній рівень за шкалою гнучкості у спілкуванні. Визначено, що у респондентів самоактуалізація розвинута за такими шкалами як аутосимпатія, контактність та креативність. За методикою СПА діагностовано такі показники адаптації у внутрішньо переміщених студентів - 30% – нижче норми, 54% – норма, 16% – вище норми. За підсумками проведеного тесту визначено, що у респондентів достатня адаптація та емоційний комфорт. Результати тестування за методикою смисложиттєвих орієнтацій показали, що у респондентів спостерігається середній показник за шкалою «Мета в житті» – 51%. За шкалою «Задоволеність самореалізацією» респонденти мають низькі показники результативності життя – 51%; 30% респондентів мають середні показники відчуття продуктивності життя. Отже, можемо зробити висновок, що наслідком емоційних переживань та втратою перспектив на майбутнє студенти втрачають відчуття внутрішніх сил та ресурсів на відновлення. 34% студентів зазначили, що вони безрезультатно намагались звільнитися від важкого становища, застосовуючи одну й ту ж стратегію психологічного захисту. Соціальна адаптація ускладнюється через фіксацію на тому, що зникають життєві цілі, цінності, мотивація на продовження навчання. Молода людина втрачає сенс життя і бажання будувати свою професійну історію. Подолання життєвих труднощів - це спроба їх контролювати, це такі зусиллі, завдяки яким людина намагається знайти внутрішні ресурси на відновлення і мобілізацію сил. В умовах стресу психологічна адаптація людини відбувається, головним чином, за допомогою копінг-стратегій і механізмів психологічного захисту. Коли життєва ситуація вимагає значних життєвих зусиль і оцінюється як важка у енергетичному плані, то краще застосовувати копінг-реакції. У випадках, коли ситуація оцінюється як непосильна, то суб'єктивне подолання проходить у формі психологічного захисту. У процесі психологічної адаптації копінг-стратегії відіграють компенсаторну функцію, а психологічні захисні механізми – функцію декомпенсації. Опанування копінг-стратегіями та усвідомлення закономірностей прояву методів психологічного захисту дають можливість нашій психіці відновитися і виробити більш ефективні шляхи соціальної адаптації.

Отже, студенти зі статусом внутрішньо переміщеної особи, переживають кризу самореалізації як наслідок емоційних переживань та втрати життєвих перспектив. З метою подальшої роботи з дослідження проблем соціальної адаптації внутрішньо переміщених студентів, пропонуємо розробку психокорекційного тренінгу для розвитку творчого потенціалу, оволодіння копінг-стратегіями та опанування техніками психологічної релаксації.

Список використаної літератури:

1. Вимушені переселенці та приймаючі громади: уроки для ефективної суспільної адаптації й інтеграції: наукова доповідь / за ред. О. М. Балакіревої. Київ, 2016. 140 с.
2. Закон України № 1706-VII від 20.10.2014 р. «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1706-vii>.
3. Малиновська О. А. Внутрішня міграція та тимчасові переміщення в Україні в умовах політичних та соціально-економічних загроз. URL: http://www.niss.gov.ua/content/articles/files/vnutrishnya_migratsia-45aa1.pdf.
4. Надрага В. І. Проблеми вимушеної внутрішньої міграції населення в контексті концепції «суспільства ризику». Український соціум. 2015. № 1. С. 134–198.
5. Оцінка потреб внутрішньо переміщених осіб в Україні та послуг для них. URL: http://www.un.org.ua/images/documents/4509/wcms_464289.pdf. Програма «Радник з питань внутрішньо переміщених осіб». URL: <http://sss-ua.org/golovna/potochniproekti/>.
6. Семигіна Т. Робота в громаді: практика й політика. Київ: КМ Академія, 2004. 195 с.

Валентина БАЛАХТАР,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки та психології
професійної освіти факультету лінгвістики та
соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ

СОЦІАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Актуальність проблеми зумовлена потребою розвитку соціальної відповідальності особистості майбутніх практичних психологів, що є універсальною формою взаємозв'язку та взаємодії людини та суспільства. Особливого значення набуває проблема соціальної відповідальності в умовах

цифрового суспільства, яке зумовлює зростання ролі інформації та цифрових технологій загалом і в професійній діяльності практичного психолога зокрема. Це, у свою чергу, потребує розвитку цифрової компетентності майбутніх практичних психологів, їх здатності не лише самостійно орієнтуватися в цифровому просторі, здійснювати пошук професійно важливої інформації, бути здатним до аналізу та її систематизації, використання цифрових технологій як сукупності засобів розв'язання професійних завдань, але й відповідати за наслідки поширення інформації, сприяти попередженню кібербулінгу, мобінгу та інших негативних явищ, що супроводжують становлення цифрового суспільства. Соціальна відповідальність, таким чином, є важливим індикатором не лише соціальної, але й цифрової компетентності майбутніх практичних психологів.

У вивченні соціальної відповідальності у контексті цифрової компетентності майбутніх практичних психологів уявляються значущими співвідношення свободи і відповідальності, співвідношення соціальної та особистої відповідальності, розуміння відповідальності як моральної категорії, дії, важливої складової виховання

Поняття відповідальності науковці трактують по-різному, а саме: наявність свободи, оскільки лише за вільною особистістю можна визнати почуття відповідальності; можливість виконання зобов'язання або обов'язку; якість, що є показником надійності та довіри; елемент державного управління, відповідальність за щось, певні зобов'язання перед іншими; «здатність особистості розуміти відповідність результатів своїх дій поставленим цілям, визнаним у суспільстві або колективним нормам, у результаті чого виникає почуття співучасті в спільній справі, а при невідповідності – почуття невиконаного обов'язку; готовність індивіда визнати, що він сам є причиною наслідків власної поведінки і діяльності; актуалізація особистістю соціально відповідальної поведінки, її постійне відтворення; вміння здійснювати, демонструвати на практиці, втілювати у повсякденному житті та ін.

Таким чином, з одного боку, відповідальність немислима без свободи, але з іншого – свобода без відповідальності стає свавіллям. За вирішенням цієї дилеми стоїть свобода вибору загалом у кожної людини в соціумі. Так, соціальна відповідальність є складовою соціально відповідальної поведінки і поза діяльністю не існує. Бездіяльність не містить соціальної відповідальності. У людини завжди є можливість вибору, разом з тим лише людина має нести відповідальність за цей вибір. Отже, людина має право приймати рішення і діяти відповідно до власної думки, проте вона має й особисто відповідати за результати власних дій, а не перекладати провину за негативні результати своїх рішень і дій на інших. Це свідчить про феномен «особистої відповідальності».

У рамках соціальної відповідальності останню розглядають як певне співвідношення між особистістю та суспільством, що спрямована на користь

всього суспільства, прийняття саме тих рішень, які відповідають цілям і цінностям людства. Соціальна відповідальність виступає соціальним механізмом контролю, який поєднує:

- менталітет,
- традиції,
- звичаї,
- норми,
- правила,
- закони,
- цінності,
- настанови,
- моральні принципи,
- переконання.

Цікавим є розподіл соціальної відповідальності на потенційну та реальну. При цьому під реальною відповідальністю варто розуміти відповідальність як особистісний чинник, що дозволяє усвідомити наслідки за здійснені дії відповідно до існуючих соціальних норм. Причому ці наслідки можуть бути як позитивного, так і негативного характеру через неспівпадіння зробленого з пануючими нормами суспільства.

Щодо потенційної відповідальності, то її розуміємо як наявність дієвого контролю з боку суспільства, що належно регулює всі існуючі види відповідальності. Соціальна відповідальність починається з усвідомлення особистих наслідків будь-яких дій (вчинків) кожним елементом суспільства (кожною людиною). У межах двох основних типів (реальної та потенційної) соціальної відповідальності виокремлюють їхні різновиди: моральну, релігійну, дисциплінарну, політичну, правову, економічну та ін.

Зважаючи на вищесказане, варто зазначити, що прийняття рішення до дії у професійній діяльності завжди свідчить про свободу вибору, а цей вибір лежить у морально-етичній площині особистості майбутніх практичних психологів, формуючи відповідальне ставлення до діяльності, використання інформації як цінності на основі прогнозування можливих наслідків за використання цієї інформації і разом з тим бути готовим нести відповідальність за ці наслідки. Щодо цифрової компетентності, то поняття «компетентність» варто розуміти в значенні, запропонованому європейськими освітніми експертами, що складає «сукупність знань, умінь, цінностей і ставлень, а також стратегій, необхідних для використання інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових медіа з метою ефективного, критичного, творчого, самостійного та етично-орієнтованого навчання». Цифрова компетентність передбачає впевнене і, водночас, критичне застосування цифрових технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному

просторі та приватному спілкуванні, розуміння особливостей їх використання, сильних і слабких сторін, здатність критично оцінювати інформацію. При цьому суттєве значення має інформаційна й медіаграмотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, здобуття навичок безпеки в Інтернеті та кібербезпеці, розуміння етики роботи з інформацією, інтелектуальна власність тощо. Цифрова компетентність займає ключове місце в системі професійних та загальних компетентностей, є основою для професійного становлення у сфері практичної психології, що передбачає здатність упевнено, критично та творчо використовувати цифрові технології для досягнення цілей, навчання, дозвілля, участі в житті суспільства тощо.

Отже, цифрова компетентність передбачає безперервну здатність майбутніх практичних психологів до опанування компетенціями (знаннями, вміннями, мотивацією, відповідальністю), впевнено, критично і безпечно обирати і застосовувати різні інформаційні і комунікативні технології у професійній діяльності. В основі діяльності і ставлення до неї має бути почуття відповідальності, розуміння прав і правил поведінки і діяльності в цифровому світі. При цьому відповідальність співвідносять з проблемою безпеки сучасних технологій в інформаційному світі.

Список використаної літератури:

1. Безрукова О. А. Соціальна відповідальність в сучасному українському суспільстві: соціологічна концептуалізація та досвід емпіричного дослідження. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя : Б.в., 2015. 36 с.
2. Колот А.М., Грішнова О.А та ін. Соціальна відповідальність: теорія і практика розвитку: монографія. – Київ: КНЕУ, 2012. 500 с.
3. Caravello M., Huertas-Abril C. A., & Gómez-Parra M. E. Improving Teachers' Digital Competence to Bridge the Language Gap. In C. Huertas-Abril, & M. Gómez-Parra (Eds.), International Approaches to Bridging the Language Gap. Hershey, PA: IGI Global. 2020
4. Олійник О.О. Соціальна відповідальність: навч. Посібник. Рівне: НУБГП. 2016. 222 с.
5. Olena I. Bondarchuk, Valentyna V. Balakhtar, Olena O. Gorova, Nina P. Lytvynenko, Nataliia I. Pinchuk, Oleh V. Shmanko, Arnold E. Kiv, Vasyl P. Oleksiuk. [Features of responsibility of future specialists of the socionomic professions as an indicator of their digital competence](https://aet.easyscience.education/2020/draft/paper30.pdf). Proceedings of the 2nd Workshop on Professional Development in the Digitized Society: Current Trends (PDDig-2021). Kyiv, Ukraine-Israel, 2021, November 11-12, 202-222. URL : <https://aet.easyscience.education/2020/draft/paper30.pdf>

Ольга БАРАНОВА,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти спеціальності «Практична психологія»,
Національний авіаційний університет, м. Київ
Валентина БАЛАХТАР,
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки
та психології професійної освіти
Національний авіаційний університет, м. Київ

ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Для повноти аналізу європейської ідентичності варто дати загальне визначення цього поняття. Таким чином, ідентичність на рівні індивіда описує ступінь співвіднесення себе з певною групою на основі певного набору характеристик, таких як раса, стать, сексуальна орієнтація, політична орієнтація тощо. Вона формується в результаті взаємодії з навколишнім середовищем, його нормами, цінностями та моделями поведінки. Національна ідентичність - це зв'язок та ідентифікація з певною нацією, її мовою, культурою, історією, традиціями, соціальними та політичними практиками [2].

Європа відігравала і продовжує відігравати важливу роль у формуванні та підтримці національної ідентичності України. Якщо брати поняття ідентичності в найзагальнішому вигляді, то слід сказати, що будь-яка ідентичність базується на трьох взаємопов'язаних системах координат: просторовій, часовій і духовній. Невипадково для української ідентичності таким важливим є поняття Європи, адже воно включає в себе всі три виміри. Європа також передбачає духовну єдність на рівні набору спільних цінностей, таких як демократичні права і свободи, верховенство права та повага до культурного, етнічного та мовного розмаїття європейських країн. Європейські цінності можуть відігравати важливу роль у формуванні національної ідентичності майбутніх практичних психологів. Національна ідентичність - це більше, ніж набір відмінних національних характеристик, включаючи культурні, історичні, соціальні та етичні цінності [3].

Сьогодні національна ідентичність є однією з найпотужніших форм колективної ідентичності. Мова, набір цінностей, моделей поведінки, специфічні культурні символи та соціальна пам'ять є основою для формування та підтримки зв'язків між людьми та націями, а також взаємної згуртованості людей, що належать до нації. Національна ідентичність передбачає ідею взаємної згуртованості людей і націй, а не унікальності, вищості чи відмінності кожної нації від інших. Національна ідентичність не формується одноразово.

Адже постійно з'являються нові члени цієї спільноти, які можуть змінити розуміння цієї ідентичності. Національні ідентичності та нації можуть змінюватися відповідно до реальності, яка їх оточує, реальності, яка постійно змінюється і розвивається в різних напрямках. Навіть після того, як нація сформувалася, вона може продовжувати змінюватися внаслідок певних внутрішніх криз або, наприклад, внаслідок свідомого вдосконалення [1].

Центральною категорією у питанні формування ідентичності є європейські цінності, які є своєрідною гордістю ЄС. Ключовими цінностями ЄС, закріпленими в Лісабонському договорі, є повага до людської гідності, свобода, демократія, рівність і верховенство права. Європейський орієнтир в українській національній ідентичності зараз активно змінює свою форму і зміст. Існування ЄС як європейського модернізму потребує ретельного осмислення та когнітивного опанування. Натомість в Україні явно бракує як загального усвідомлення, так і спеціального осмислення цих змін, які потребують уваги не лише в політичному вимірі, а й у ширших вимірах (культурно-антропологічному, історичному, когнітивному, лінгвістичному та семіотичному). Однією з ключових складових європейських цінностей є повага та захист прав людини, що може бути основою етичної поведінки практикуючих психологів. Такі цінності, як свобода, демократія, толерантність, співпраця та рівність, також є важливими в роботі практичних психологів і допомагають їм виявляти індивідуальні потреби та проблеми своїх клієнтів [2].

Європейські цінності також сприяють особистісно-орієнтованому підходу. Це означає, що практикуючі психологи повинні враховувати індивідуальні потреби та особливості своїх клієнтів, а також їхню культурну спадщину та походження. Такий підхід допомагає уникнути стереотипів і хибних уявлень про клієнтів і сприяє більш ефективній співпраці між психологами та клієнтами. Майбутні практикуючі психологи, як представники цього суспільства, повинні розуміти і цінувати європейські цінності. Розуміння цих цінностей допоможе практикам взаємодіяти з клієнтами, які можуть мати різні культурні та соціальні ідентичності. Це важливо для забезпечення ефективної роботи та взаєморозуміння між практиком і клієнтом.

Європейські цінності можуть впливати на підходи до вирішення проблем у психологічній практиці, оскільки вони сприяють формуванню принципів і переконань, які допомагають психологам розуміти потреби клієнтів і розробляти ефективні методи допомоги. Наприклад, цінності поваги до людини та гуманізму допомагають психологам розглядати клієнтів як унікальних особистостей зі своїми потребами, цінностями, особистим досвідом та культурним походженням.

Демократія та повага до прав людини є основними європейськими цінностями. Ці цінності також відображені в професійній етиці та підходах практичної психології, які передбачають, що практикуючі психологи діють зі

значущістю та турботою по відношенню до своїх клієнтів. Дотримання цих принципів гарантує не тільки ефективність роботи практикуючого психолога, але й довіру та повагу клієнтів

Крім того, європейські цінності пропагують підхід, спрямований на досягнення позитивних результатів для клієнтів і суспільства в цілому. Наприклад, гуманістичні принципи ґрунтуються на повазі до індивідуальної гідності та потреб клієнтів, що дозволяє психологам розуміти та працювати з людьми з різними потребами та здібностями.

Інші європейські цінності, такі як співпраця, толерантність і культурне розмаїття, також допомагають фахівцям краще працювати з клієнтами і в різних контекстах. Наприклад, розуміння культурних відмінностей і повага до культурного розмаїття може допомогти психологам працювати з клієнтами з різних культур і з України.

На національну ідентичність також можуть впливати інші культури та взаємодія з іншими країнами. Тому знання і розуміння цінностей може допомогти майбутнім фахівцям ширше усвідомити культурне розмаїття і взаємодію між Європою та іншими культурами. Знання і розуміння культурної спадщини і традицій європейських країн може допомогти фахівцям-практикам краще зрозуміти взаємодію великих культур і розвинути культурну компетентність

Отже, можна сказати, що європейські цінності можуть впливати на формування національної ідентичності майбутніх фахівців. Європейські цінності відіграють важливу роль у формуванні національної ідентичності майбутніх практичних психологів і гарантують етичну поведінку та професійну компетентність у роботі з клієнтами.

Список використаної літератури:

1. Бабій Д. В., Прихненко М. І. (2020). Питання ідентичності в сучасному європейському союзі. С. 11–15.
2. Ковач А. Поняття європейської ідентичності та її значення для політики ЄС. *adastra.org.ua*. URL: <https://adastra.org.ua/blog/ponyattya-yevropejskoyi-identichnosti-ta-yiyi-znachennya-dlya-politiki-yes> (дата звернення: 14.05.2023).
3. Яворська Г. М. (2008). До проблеми формування європейської ідентичності в Україні. *Наукові записки*. № 42. С. 269–277.

Beata BARCHI,
candidate of psychological sciences,
associate professor, Mukachevo State University
Mukachevo (Ukraine)

Nadiia ZYKHOR,
education applicant of the second (master's) level
specialty 053 Psychology, Mukachevo State University
Mukachevo (Ukraine)

EMOTIONAL MATURITY OF THE PERSONALITY

It is of great importance in the society of the 21st century acquire personal qualities of a person that ensure the ability to adapt effectively to dynamic social, cultural, and global changes. The ability to independently determine the vector of one's own life activity and self-realization, choosing adequate constructive means and ways for this is necessary psychological conditions of adaptation and survival of modern human. In the realities of high stressogenic life and the ever-increasing pressure of various phenomena of mass society, the individual needs formed capacity for emotional self-regulation and preservation of one's own individuality identity. At the same time, it is important that a person is able to save personal autonomy and build a productive interaction with the surrounding world in everyone its manifestations.

A. Maslow, K. Rogers consider emotional maturity as a characteristic of a fully functioning individual who, realizing own potential and abilities, revealing one's own true nature, approaches self-knowledge and the rich world of emotions and experiences. In our understanding, the individual's ability to the maximum possible self-realization is possible only under the condition of its self-sufficiency.

Today, there is no clear definition of the concept of "emotional maturity". Attempts the justification of the scientific understanding of this phenomenon can be found in the representatives of various psychological schools and directions. According to A. Adler, K. Horney, E. Fromm an emotionally mature personality is characterized by constructive acceptance of own internal neurotic conflicts. For M. Heidegger, J.-P. Sartre emotional maturity of the individual is a component of mental health, which manifests itself in a constructive transformation existential anxiety.

Foreign scientist (L. Gibson, 2015) considers emotional maturity as a component of personality maturity. In his opinion, the indicator of personality maturity is self-centeredness, reliance on own resources, lack of pronounced dependence on outsider's help. Such person, while maintaining own autonomy, consciously perceives the surrounding reality, observes, analyzes, assimilates only the external useful for experience or resource.

Emotional maturity is a set of characteristics of emotional response that are

common of an adult person, which consist in the development of self-control, the ability to predict the consequences of that or another event, as well as in the assimilation of reactions adequate to different situations, with which a person faces (O.Chebykin, 2008).

Understanding and managing one's emotions is an important aspect of psychological maturity. Emotional maturity is determined by a person's ability to recognize, express, and regulate their emotions, as well as interact with the environment, using the ability to manage their emotions according to the demands of the situation. This means the ability to accept responsibility for one's actions and reactions in emotionally draining situations.

One of the key characteristics of emotional maturity is the awareness that emotions can differ from facts and situations. An emotionally mature person feels and recognizes his/her emotions, but this does not prevent the person from correctly assessing the situation, reacting adequately, and making intelligent decisions. The person knows how to change own emotions so that they do not allow them to interfere with rational thinking and lead to unconstructive actions (O.Kocharyan, M.Piven, 2012).

Another important characteristic of emotional maturity is the ability for healthy and effective communication. Emotionally mature people not only know how to hear and understand other people, but also know how to express their feelings and thoughts clearly and effectively. They are not afraid to express their opinions, but they do it diplomatically, adhering to business norms and generally accepted rules of ethics. They also know how to listen to others and be objective interpreters of own thoughts (O.Chebykin, 2009).

Emotional maturity refers to a person's ability to recognize, understand, and manage their emotions effectively. It involves developing healthy coping mechanisms, handling stress and conflict in a constructive manner, and exhibiting appropriate behavior in social situations. Psychologists believe that emotional maturity is essential for overall well-being, as it helps individuals navigate their personal and professional relationships more effectively. It is a key factor in determining one's level of success and happiness in life (E.Ihnatovych, O.Liashch, 2020). To develop emotional maturity, individuals must be willing to explore their emotions and identify the underlying causes of their feelings. They must also be open to feedback, willing to take responsibility for their actions, and committed to personal growth. Emotional maturity is a certain degree of personal development. Some key elements of emotional maturity include: self-awareness, self-regulation, empathy, and social skills. This is the inner state that helps us overcome all difficulties with dignity, and at the same time get the maximum pleasure from living every day. Emotional maturity is a state when a person can completely rely on himself/herself, he/she is calm and reasonable. Unfortunately, even in adulthood, not all people can be called emotionally mature.

There are several signs of emotional maturity.

Separation from parents. This means that a person does not try to earn the love and approval of parents. And does not panic when parents are unhappy. Such a child does not feel guilty when he refuses his parents' requests. He does not feel strong resentment, fear, or anger towards them. He accepts them for who they are and lets them be just human.

Reaction to events. Such people react to events in their own lives according to the magnitude. That is, the brightness of emotional reactions corresponds to the significance of the event. They can cope with strong experiences, such as grief, without going into addiction or depression.

Emotional intelligence. Such people have developed emotional intelligence. They are aware of their feelings and know how to control them. They can determine different shades of their feelings, distinguish anger from irritability, guilt from shame. And at the same time, it is good to recognize the feelings of the people around you and you yourself are capable of empathy.

Private borders

Such people have built private boundaries. They clearly understand how they can and cannot be treated. They know how to say «no» without feeling guilt or fear of judgment. They know how to talk about their desires and needs, they know how to ask for help when necessary. At the same time, they also respect other people's personal boundaries and know how to accept refusals.

Self-sufficiency. They are self-sufficient and able to entertain themselves. They don't need someone else to feel fulfilled and harmonious. But at the same time, they are not afraid of closeness and sincere contact with others. Such people are good both alone and in relationships. They are pragmatic and realistic.

After the difficult work of figuring out their condition, emotionally mature people assess the problem with their characteristic calmness and humility. They are not stubborn. They do not insist on being right if they find out that they are wrong, and they react calmly when they discover mistakes. At the same time, even numerous mistakes cannot harm their condition too much, because they know that it happens to everyone all the time.

Live in the present. They know how to live in the present moment. Such people do not dwell on the past, and do not indulge in excessive fantasies about the future.

Awareness. Emotional maturity is manifested in awareness. It can be considered an achievement when at any moment a person can "press pause" and look at own self, evaluate own emotions and feelings despite their widest spectrum.

Emotional maturity in context the above can be expressed using emotional and value attitude, which involves the formation of not just an understanding of certain ethical and moral norms of behaviour and their observance in activities, but also the ability analyses the interaction of personalities. Therefore, it can be argued that emotional significance can be expressed using the above kind of attitude. In

characteristic features of emotional maturity, both positive and negative aspects of emotional perception, emotional attitude towards one or another are important phenomena, situations, environment, the latter is characterized as thrifty, conscious, valuable. Moreover, value is the highest link in the system of attitudes, therefore, it is expressed mainly in relation to important ones “significant others”.

Reference

1. Chebykin O. Ya. (2008) Pro osnovni komponenty ta mekhanizmy proyavu emotsiynoyi zrilosti [On the main components and mechanisms of the manifestation of emotional maturity] Scientific Bulletin of the PDPU named after K. D. Ushynskiy. No. 12. P. 72–80. [in Ukrainian].
2. Chebykin O. Ya. (2009) Stanovlennya emotsiynoyi zrilosti osobystosti [Development of emotional maturity of the personality] monogr. O.: SVD Cherkasov, 230 p. [in Ukrainian].
3. Gibson L. (2015) Adult Children of Emotionally Immature Parents: How to Heal from Distant, Rejecting, or Self-Involved Parents New Harbinger Publications, 209 p. [in English].
4. Ihnatovych E., Liashch O. (2020) The psychological patterns of emotional intelligence development in adolescence as a condition of personal mental health. Psychiatry. Psychotherapy and Clinical Psychology. 11(4). P. 802–811. [in English].
5. Kocharyan O.S., Piven M.A. (2012) Emotsiyna zrilist' osobystosti: doslidzhennya fenomenu [Emotional maturity of the personality: study of the phenomenon]. Scientific bulletin of the Mykolaiv State University named after V.O. Sukhomlynskyi: collection of scientific works. edited by S.D. Maksimenko, N.O. Yevdokimova 171. T.2. Issue 9. Mykolaiv: MNU named after V.O. Sukhomlynskyi, P.140-144. [in Ukrainian].

Емьовке БЕРГХАУЕР-ОЛАС,

доктор філософії (Ph.D) з галузі «Соціальні та поведінкові науки»

Доцент кафедри педагогіки, психології, початкової,

дошкільної освіти та управління закладами освіти

Закарпатський угорський інститут ім. Ференца Ракоці II

м. Берегово

BULLYING PREVENTION MENTAL HEALTH PROGRAM AT SCHOOL

Taking into account the Transcarpathian recent years' events, a number of school-educational problems were formulated, which can be corrected by applying appropriate pedagogical-psychological methods. Considering the teachers' feedback the students are irritable, sometimes aggressive with their classmates, and cannot find

their secure, stable place in the community. They have a hard time dealing with the stress of studying, they are exhausted and struggling to concentrate in the class. The situation has worsened with the pandemic situation caused by Covid-19, online education and all these were culminated by the war crisis that erupted as a result of the Russian-Ukrainian conflict, which presented both teachers and children with new coping tasks. Loneliness, lack of love and acceptance do not pass away without any trace, they cause psychological damage to the children's mental health. Beside learning adaptation, loyalty and helpfulness, children in a school class can experience the feeling of belonging and acceptance (Fodor, 2001). Community is clearly a mental health factor in today's society, and its development is in the interest of all of us (Buda, 1994).

During the kindergarten, nursery school and school years, children gradually become interested in their peers and learn about the social consequences of their behavior. Research into the phenomenon of bullying came to the fore in the 1970s in connection with the suicide of students in Sweden, and then it was Dan Olweus who created the first definition of bullying at school: a student is oppressed or harassed if he is repeatedly exposed to a negative action over a long period of time a student or group of students (Olweus, 1994).

Orpinas and Horne separate four categories: physical (pushing, physical isolation, fighting), verbal (hurtful nicknames, threats, talks), relational (social isolation) and sexual (hurts with content related to sexuality). In order to call something bullying, it is important that the power relations must be unequal (Orpinas–Horne, 2011; Siegler, 2020).

Bullying at school is a type of aggressive behavior that has its own characteristics. Bullying is an unjustified form of aggressive behavior that is repeatedly and intentionally directed at a weak, lonely person who has difficulties defending himself (Olweus, 1993; Nagy, 2021). In Barbara Coloroso's book *Bullying*, the author characterizes bullying as a conscious, intentional, offensive, malicious, rude activity whose purpose is to humiliate and hurt the chosen victim (Coloroso, 2020).

Looking at the literature, the definition of bullying is not clear. Nowadays, it is questioned whether it is possible or worthwhile to classify the many forms of hurtful behavior among peers into one category: e.g. humiliating remarks, ostracism, beating weaker students. Another question is whether it is worth separating all of these from other aggressive manifestations: e.g. violent conflict management, revenge, temper tantrums, self-defense.

The professional public only slowly began to accept the idea that bullying exists in our schools as well. the responsibility for effective action belongs to the teachers (that is, it cannot be shifted to the students or the family) (Jármí, 2019). Preventive programs always have three main components: in addition to imparting knowledge, we also shape attitudes and develop behavioral skills (Jármí – Piros,

2017).

The main goal of our Bullying at School prevention mental health school program is to create an environment during school visits in which children can honestly and openly talk about their thoughts and feelings about the topic. In addition to information, we consider psychological assistance important, where we find that bullying is present in children's lives. We offer real, tangible coping strategies, as well as options in case anyone from the given community needs help in the future. We thoroughly go over the moments that arise from the perspective of the aggressor, the abused and the passive participant. Drawing from their own life situations, giving examples and verbalizing, the students help the course of processing.

The mental health prevention and support program against school aggression and abuse can offer new perspectives for teachers and school psychologists in terms of school mental health. It is also the teacher's responsibility to help and support the formation of a class community. Mental health prevention programs provide an opportunity to recognize and learn effective coping strategies, which can be used to avoid the fixation of harmful behaviors.

References:

1. Buda B. (1994). Mentálhigiéné. Animula Kiadó, Budapest.
2. Coloroso, B. (2020). Bullying, Zaklatók, áldozatok, szemlélők, Harmat kiadó Budapest,
3. Fodor, G. (2001). Az iskola: esély a lelki egészségvédelemre. In: Új Pedagógiai Szemle, LI. évf., 2001 május. 76-79 pp.
4. Jármí, É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. Educatio, 28(3), 528-540.
5. Jármí É. - Piros V. (2017). Az iskolai bántalmazás (bullying). In: N. Kollár K. & Szabó É. (eds) Pedagógusok pszichológiai kézikönyve 3. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 266–286.
6. Nagy, A. (2021). Az iskolai bántalmazásról röviden. Kézikönyv szülőknek és pedagógusoknak. Innovált Oktatásért Intézet.
7. Olweus, D. (1993). Bullying at School. Wiley-Blackwell,
8. Olweus, D. (1994). Bullying at school: LongTerm Outcomes for the Victims and an Effective School-Based Intervention Program. In Huesmann, L. R. (ed.), Agressive Behavior: Current Perspectives. New York: Plenum Press. 97–130. DOI: 10.1007/978-1-4757-9116-7_5
9. Orpinas, P. – Horne, A. M. (2011). Az iskolai zaklatók és áldozataik: az iskolák előtt álló kihívás. In Lutzker, J. R. (ed.), Erőszakprevenció – Kutatáson és tényeken alapuló beavatkozási stratégiák. Budapest: Oriold és Társai Kiadó. 151–167.
10. Siegler, A. (2020). Iskolai bántalmazás a diákok perspektívájából. Iskolakultúra, 30(7).

Тетяна БІЛОУС,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти спеціальності «Практична психологія»
Національного авіаційного університету, м. Київ
Катерина ПАВЛЕНОК,
доктор філософії (PhD) з психології, доцент
кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ

ЦІННІСНА СКЛАДОВА У СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

Спочатку розглянемо основне поняття, пов'язане з ціннісною сферою особистості. Термін «цінності» був вперше введений у наукове використання в 1860-х роках XIX століття, а в початку XX століття з'явилася нова наукова теорія, відома як «Аксіологія» або «Теорія цінностей».

Цінності є неможливо відокремлюваною характеристикою, однією з форм взаємодії людини зі своїм оточенням. Вони відображають особисту суб'єктивну зацікавленість у сприйнятті інших людей, а також об'єктів, явищ, процесів, і відображають ставлення до різних видів діяльності та шляхів досягнення результатів. Різні аспекти поняття цінностей висвітлені в поглядах дослідників, які розглядають цінності як:

- здатність задовольняти потреби та інтереси особистості.
- особливе значення речей, явищ, процесів, ідей для життєдіяльності особи, її потреб і інтересів.
- форму виявлення життєвих стратегій особистості і так далі.
- специфічне утворення свідомості, особлива індивідуальна реальність, яка полягає у її підвищеній значимості для особи, яка її переживає.
- об'єктивно-суб'єктивні відносини між об'єктами оточення та людськими потребами, які формуються у соціально-історичній практиці.
- об'єкти, що мають корисність для людини та мають певне значення для неї.

Науковці в основному виділяють таку важливу рису цінностей, як їх значимість. При цьому цінності набувають значимості, якщо розглядати їх як феномен людського існування, взаємозв'язаний з діяльністю та її результатами. Цінності виступають ядром мотиваційної сфери особистості, одним з основних регуляторів вибору професійної орієнтації особистістю, в якій реалізуються її життєві смисли. Висновки, отримані в результаті проведеного аналізу, дають можливість зробити висновок, що особистісні цінності та ціннісні орієнтації є основним елементом професійно-ціннісної сфери особистості психолога.

Проблему формування ціннісних орієнтацій у майбутніх психологів досліджували такі вчені, як Т. Кадикова, Т. Тітова, А. Фурман, Н. Шахова та інші. Так, Т. Кадикова [1], вивчаючи динаміку ціннісних орієнтацій студентів-психологів, встановила ієрархію цінностей в межах різних часових параметрів (минуле, теперішнє, майбутнє). Проте, вона не надала власного визначення ціннісних орієнтацій та їх специфіки у студентів-психологів. Більш успішним в цьому плані є підхід Т. Тітової, яка не лише визначила ціннісні орієнтації особистості, але й виділила провідну категорію, що розкриває індивідуальну неповторність ціннісної сфери майбутніх психологів: високий рівень усвідомленості та осмисленості, який забезпечує гармонійну, узгоджену та дієву систему ціннісних орієнтацій. А. Фурман, розглядаючи ціннісні орієнтації як психосмислові форми, вказує, що вони формуються у майбутніх психологів на перетині потребово-мотиваційної, діяльнісно-операційної, ціннісно-сміслової та ціннісно-орієнтаційної сфер і є найбільш впливовим чинником у формуванні соціально і духовно зрілих особистостей [2].

Під час дослідження ціннісної сфери майбутніх психологів, Н. Шахова визначила параметри різних компонентів ціннісно-сміслової сфери, таких як ціннісно-смісловий, мотиваційний, спів організуючий і компонент прийняття рішень. Проте, дослідники майже не звертають уваги на ціннісну складову формування особистості майбутніх практичних психологів, що ускладнює уявлення про їх цілісну інтегральну характеристику [3].

О. Бондаренко виділив чотири взаємопов'язані аспекти в професійній підготовці майбутніх практичних психологів: відбір кандидатів, практична модель спеціаліста, зміст навчання та професійна ідентифікація. Н. Чепелева розробила систему підготовки, що охоплює світоглядний, професійний та особистісний рівні. Вчені також виокремлюють якості практичного психолога, такі як альтруїзм, мотивація, співпраця та позитивний результат. Дослідження Н. Іванцової показали, що професійна спрямованість майбутнього практичного психолога характеризується домінуванням професійних мотивів та позитивним ставленням до оволодіння психологічними знаннями [4, с.134].

Загалом, робота практичного психолога є соціальною активністю, де психолог втілює свої уявлення про цінність людини у власних словах та діях, спрямованих на допомогу іншим людям. Важливою є спрямованість психолога, де інші люди займають центральне місце у системі його цінностей. Це впливає на здатність глибоко зрозуміти інших людей та побудувати з ними професійні взаємини [5, с. 15-17].

Згідно з О. Водолазською, окрім особистісних якостей, таких як саморегуляція, цілепокладання, творча активність та рефлексія, система якостей практичного психолога також включає ціннісні орієнтації, які суттєво впливають на основи його професійної діяльності [6].

Як зауважує О. Ямницький, професійна діяльність практичного психолога є особливим видом соціальної активності, де уявлення про цінність людини стають конкретними і персоналізуються у словах та діях, спрямованих на допомогу іншим людям. Орієнтація психолога на цінності іншої людини передбачає розуміння власних можливостей як механізму впливу на інших, заснованого на професійному обов'язку і відповідальності за свої професійні дії [7; 8; 9].

Заслугує на увагу погляд сучасних українських дослідників, які розглядають ціннісні орієнтації практичного психолога як складову частину ціннісно-сислової структури його особистості (Х. Дмитерко-Карабин, Т. Тітова, А. Фурман та інші). Згідно з дослідженнями, особливості ціннісно-сислової сфери практичного психолога, за Т. Тітовою, виявляються через взаємозв'язок між ціннісними орієнтаціями, часовою перспективою та свідомою саморегуляцією особистості. Ціннісні орієнтації, які входять до структури ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів, повинні бути високоусвідомленими та осмисленими. Тільки за таких умов, як стверджує Т. Тітова, система ціннісних орієнтацій буде гармонійною, узгодженою та ефективною [10].

Узагальнюючи сказане, варто зазначити, що ціннісні орієнтації відіграють важливу роль у регулюванні професійної діяльності практичного психолога, є одним з ключових аспектів його особистісного формування і впливають на формування потреб та мотивації, емоційно-вольової сфери та готовності особистості до подолання труднощів, зокрема у професійному контексті. Ціннісні орієнтації стають регуляторами, які орієнтують і підпорядковують дії практичного психолога в системі його особистості. Протягом професійного розвитку психолога ієрархія цінностей зазначеної сфери може змінюватися під впливом різних факторів, відображаючи постійний процес розвитку особистості і виконуючи раціоналізаційну та регулятивну функції. Ціннісні орієнтації і професійні цінності мають вирішальне значення для досягнення високої якості та продуктивності в роботі практичного психолога, а також для його стійкого, відповідального та професійного ставлення до професійної справи. Сформовані ціннісні та професійні орієнтації сприяють професійно-особистісному розвитку практичного психолога і відіграють стратегічну роль у його подальшій професійній діяльності [5, с. 15-17].

Список використаної літератури:

1. Кадикова Т.А. особливості динаміки ціннісних орієнтацій студентів-психологів: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Одеса., 2002. 17с.

2. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів общества : Автореф. дис канд. психолнаук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Одеса, 2009. 22с.

3. Шахова Н.Є. Теоретичні аспекти дослідження ціннісних орієнтацій особистості. Вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. №3-4. 2013. С.102-109.

4. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості. Харків : Фоліо, 1996. 237 с.

5. Бодалев А.А. Акмеология. 2004. № 1. С. 15-17.

6. Водолазская О.О. Субъективность как одна из детерминант профессионального становления психолога. Наука і освіта. 2006. №5-6. С.24-26.

7. Ямницький О.В. Ціннісні орієнтації в життєдіяльності особистості. Науковий вісник ПНПУ імені К.Д. Ушинського. 2013. № 7-8. С.116-121.

8. Ямницький О.В. Професійно-ціннісні орієнтації практичних психологів як категорії психології. Актуальні проблеми дошкільної та вищої освіти. Варшава: вид-во «Diamond trading tour», 2014. С.158-160.

9. Ямницький О.В. Роль суб'єктної активності в процесі становлення професійно- ціннісних орієнтацій майбутнього практичного психолога. Вісник ОНУ імені І.І. Мечникова. Серія «Психологія». 2014. Т.19. Вип. 4 (34). С.88-93.

10. Тітова Т.Є. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх психологів у процесі професійної підготовки: Дис....канд. психол.наук 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2012. 200 с.

Ірина БОРСОЛЮК,

*здобувачка PhD третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Цифрова компетентність закладів вищої освіти є однією з восьми ключових компетентностей для навчання впродовж життя (key competences for lifelong learning), яка передбачає впевнене, критичне та відповідальне використання цифрових технологій для навчання, роботи, професійної взаємодії. В епоху цифрового розвитку суспільства наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі є одним з інструментів забезпечення успіху освітньої системи. Тому професійний розвиток педагога сьогодення тісно пов'язаний з інноваційними методами викладання, які дедалі більше ґрунтуються на ефективному та продуктивному використанні цифрових технологій. Це потребує постійного підвищення фахового рівня та розвитку цифрової компетентності, оскільки забезпечення

викладачів достатньою цифровою компетентністю є ключовим фактором.

Сучасний педагог збагачує та впроваджує цифрову компетентність для удосконалення ІКТ. З розвитком ІКТ з'являються нові терміни, пов'язані з ефективним використанням цифрових ресурсів, як: інформаційна компетентність (information competence), комп'ютерна компетентність (computer competence) та мультимодальна компетентність (multimodal competence). Всі ці терміни тлумачились як складові загального уявлення про «цифрову компетентність» (digital competence).

Сьогодні «цифрову компетентність» розглядають як здатність формулювати інформаційні потреби; знаходити та отримувати цифрові дані, інформацію та контент; вміти критично оцінювати актуальність джерела та його зміст; а також зберігати, управляти та впорядковувати цифрові дані, інформацію та контент. Європейською рамкою цифрових компетентностей визначено однією з п'яти ключових компонентів, а саме: цифрова грамотність; грамотність роботи з даними (вміння розуміти роботу ІКТ, працювати з ними, аналізувати їх і спілкуватися з іншими, обґрунтовуючи свою думку за допомогою даних); спілкування та співпраця; створення цифрового контенту; безпека; та вирішення питань тощо.

Цифрова компетентність розглядається не лише як знання й вміння користуватися пристроями, а й розуміння правових та етичних аспектів, конфіденційності та безпеки, ролі ІКТ у суспільстві, збалансованого ставлення до технологій, тобто вона займає більш широку соціально-культурну позицію, сигналізуючи про необхідність розуміння та врахування більш широких наслідків цифрових технологій для майбутніх фахівців. Рекомендації ґрунтуються на трьох підходах до інформатизації, які пов'язані з відповідними стадіями професійного розвитку педагогів, а саме:

- 1) «застосування ІКТ» – вимагає від педагогів уміння допомагати студентам користуватися ІКТ для підвищення ефективності навчальної роботи;
- 2) «освоєння знань» – вимагає від педагогів уміння допомагати студентам у глибокому освоєнні змісту навчальних предметів, застосуванні отриманих знань для вирішення комплексних завдань, які зустрічаються у професійній діяльності;
- 3) «виробництво знань» – вимагає від педагогів уміння допомагати студентам виробляти нові знання, які необхідні для професійного розвитку майбутніх фахівців.

Отже, цифрова компетентність в умовах цифровізації закладу вищої освіти трансформуються у цифрову компетентність, яка, окрім загальної цифрової грамотності, містить професійну та соціальну складову. Професійна складова забезпечує використання цифрових технологій для підтримки та вдосконалення викладання, навчання й оцінювання; інтеграція цифрових освітніх ресурсів в освітній процес разом із традиційними навчальними

матеріалами, координацію та управління цими ресурсами, забезпечуючи доступ до них для кожного студента. Цифрова компетентність спрямована на формування у студентів професійної освіти, фахової цифрової грамотності у роботі з інформацією в освітньо-інформаційному середовищі, впровадженню кібербезпеці, виховання культури роботи з інформаційними технологіями. Тут педагог діє як цифровий куратор для підготовки студентів у цифровому освітньо-інформаційному середовищі на принципах відкритості та творчого розвитку.

Список використаної літератури:

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev.*, 68, 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4> TALIS (2018). U.S. Highlights Web Report (NCES 2019-132 and NCES 2020-069). U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, National Center for Education Statistics. Available at <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2019132>.

Богдан BOBK,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
м. Глухів*

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Інноваційні процеси сучасної вищої професійної освіти спонукають до реорганізації вже існуючих педагогічних систем, переосмислення цілей та змісту їх діяльності, переходу від застарілих стереотипів, шаблонів і жорстких форм до творчої ініціативи та індивідуальної відповідальності педагогів у проектуванні й організації освітнього процесу.

Актуальність застосування проектної технології в освіті набуває особливого значення під час вивчення студентами фахових дисциплін, коли у студентів спостерігається посилена активність пізнавальних процесів, а разом тим і мотивація професійного самовизначення та зацікавленість в здобутті освіти, відбувається розвиток самосвідомості, виникає прагнення до активної діяльності. Застосування проектної технології в освітньому процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання дозволяє оптимізувати освітній процес, полегшити засвоєння нового матеріалу. Ця педагогічна технологія зорієнтована не тільки на інтеграцію фактичних знань, а й на їх застосування на

практиці. Ця робота практично завжди спрямована на самостійну діяльність студентів під час занять або в позаурочний час.

Студентське проектування – це процес у якому студенти активно займаються створенням, розробкою та реалізацією проектів, що вимагають від них самостійності та відповідальності за своє навчання (Chiu & Chiu, 2016). Викладач ЗВО змінює свою роль зі всезнаючого оракула на організатора необхідних умов для самостійної діяльності студентів. Проектне навчання має педагогічну мету – формування та розвиток здатностей студентів в проектних діях. Воно є альтернативою лекційній системі підготовки, але не повинно витіснити її.

Проектна діяльність повинна бути продумано включена в освітню систему підготовки майбутніх педагогів професійного навчання і не повинна ставати самоціллю. Отриманий досвід буде значущий тільки тоді, коли становить цінність для самої людини. У зв'язку з цим виникає необхідність того, щоб участь студентів у проектній діяльності та результат від участі, а саме ступінь розвитку проектної компетентності стала цінністю для самої особистості студента. Необхідно, щоб майбутній педагог професійного навчання усвідомлював свої внутрішні процеси, робив вибір, виходячи з особистісних переконань та бачення свого майбутнього (у тому числі в рамках здобутої освіти із майбутньої професії), іншими словами, займав суб'єктну позицію щодо власної освіти.

Дидактична сутність проектної технології полягає у вирішенні проблеми, яка, з одного боку, активізує використання різних форм, методів та засобів навчання, а з іншого - інтегрує знання, уміння різних тем предмета, різних дисциплін, галузей науки, виробництва. Результати виконання проектів повинні бути «відчутні», тобто під час вивчення освітнього матеріалу має бути вирішена певна проблема і створено конкретний продукт готовий до впровадження.

Виконуючи проекти студенти не тільки набувають необхідних знань, умінь та навичок, а й бачать практичне їх застосування у реальному житті. Так, наприклад, під час вивчення дисциплін професійного циклу підготовки майбутніх педагогів професійного навчання, результатами проектної діяльності є: виготовлення макетів, рухомих моделей, інструктивних карт технології виконання ремонту того чи іншого вузла, схеми технічних деталей різних вузлів механізмів, їх відображення на стенді в якості реальних деталей тощо, здобувачі пізнають реалії життя, отримують необхідні для цього знання, причому не в дискретному вигляді, а в синтезованому, як це і є в реальному житті.

На наш погляд на даному етапі головним завданням освітнього процесу є забезпечення особистісної зацікавленості студентів у знаннях, які знадобляться їм у подальшому житті та професійній діяльності. Тому завдання, що ставиться

перед здобувачами вищої освіти формуються із сфери майбутньої професійної діяльності, яка знайома та значуща для студентів, розв'язуючи поставлені завдання студентами необхідно використати не тільки отримані знання, а також і нові, які ще потрібно набути.

Застосування проектного навчання дозволяє наблизити зміст освіти до технологічних процесів сучасного виробництва. У сучасному розумінні проект – цілеспрямована діяльність, спрямована на вирішення конкретної проблеми або завдання, що передбачає систему дій і взаємодію учасників, обмежена у часі та ресурсах (І. Безкоровайна, 2011). Проектування передбачає: планування, аналіз, пошук, реалізацію, результати.

Як бачимо, в основу проектних технологій закладено: розвиток пізнавальних умінь студентів, навичок самостійного конструювання знань, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток просторового та творчого мислення.

Застосування методу проектів багато в чому допомагає розв'язати такі проблеми, як недостатня мотивація студентів, їх відстороненість від проблем і цінностей освіти, професійної майстерності, культури в цілому, відірваність знань від життя тощо. Педагог із носія готових знань перетворюється в організатора пізнавальної, дослідницької й творчої діяльності студентів.

Організація проектної діяльності студентів у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання розв'язує важливу проблему навчально-методичного забезпечення професійно-орієнтованих дисциплін (виготовлення планшетів, макетів, дидактичних матеріалів тощо), що дозволяє:

- зробити освітній матеріал сучаснішим і доступнішим для студентів;
- оновити засоби наочності;
- індивідуалізувати засвоєння теоретичних знань і практичних умінь та навичок;
- збільшити темпи і продуктивність засвоєння навчальної інформації;
- підвищити інтерес студентів до інформації, що подається;
- створити умови для самостійного набуття знань і умінь студентів;
- збільшити її обсяг;
- забезпечити ефективність навчання.

Отже включення проектних технологій в освітню підготовку майбутніх педагогів професійного навчання забезпечує розвиток всебічно розвиненої, творчої, професійно грамотної особистості, яка має загальножиттєві, загальнопрофесійні компетентності, що з часом сприятимуть самореалізації в трудовій діяльності і подальшому житті випускників закладів вищої професійної освіти.

Список використаної літератури:

1. Chiu, C. T., & Chiu, K. S. (2016). Student Project-Based Learning: The

Dynamics of Emphasis Shifting. Journal of Education and Practice, 7(6), 137-142.

2. Безкоровайна, І. Єрмакова, Л. (2011). Проектна діяльність в освіті. Київ: Видавництво «Ін Юре».

3. Аніщенко В. М., Артющина М. В., Герлянд Т. М., Кулалаєва Н. В., романова Г. М., Шимановський М. М. та ін.; за заг. ред. Кулалаєвої Н. В. (2019). Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах. Житомир.

4. Ковальчук В. І. (2016) Соціально-психологічні чинники мотивації студентів до проектної діяльності Діалог культур Україна – Греція: культурна політика ХХІ ст. в європейській ретроспективі, 86–87. Київ.

5. Пехота О.М. (2002) Освітні технології: Навчально - методичний посібник за загальною редакцією О.М. Пехоти, Київ: А.С.К.

Aranka HÍVES-VARGA,
PhD, Senior Lecturer University of Pécs, Hungary
Gergely HORVÁTH,
Research Assistant University of Pécs, Hungary

CAPITAL ACCUMULATION OPPORTUNITIES IN A ROMA STUDENT SOCIETY¹

In the presented research, concepts and phenomena that are related to mobility, capital accumulation, resilience and inclusion applying to Roma groups are involved. During the interpretation of capitals, in addition to Bourdieu's (1987) approach, Yosso's (2005) model for minorities was used, and the psychological capital was considered (Luthans et al. 2004). In the presentation, in connection with Hungarian and international studies describing the mobility characteristics of Roma youth (Óhidy 2016, Forray 2015, Bereményi & Carrasco 2017, Varga 2017, Durst & Bereményi 2021, Boros et al. 2021, Plainer 2022, Dunajeva 2023), the results of research conducted with alumni students of the Wlislöck Henrik Roma Student Society in Pécs are presented. The priority goal of the Roma Student Society is to support the talent development of the Roma university students in a community framework, to help them with their studies, and to ensure the supply of Roma intellectuals. In the research, exploration of the resources available within the framework of the Student Society, and their usefulness in solving and answering students' needs are covered. Aspects of the student society that were the most important in supporting social mobility are revealed, based on the experiences of former students. Research questions covered the entire life course of the individuals, focusing on the components of the development of resilience. The types of capitals available in the family, the actors available in social capital (peers, teachers) and the contribution of institutional support through the life journey were examined based on

the research questions. Questions focus on internal, personal strengths and the role of the community of the Student Society. The latter was given emphasis and revealed centering interactions. The data collection phase of the research took place in 2022-2023 and began with the compilation of the database of those who have ever been a member of the Student Society. 134 people were found, who were members of the Society for at least half a year. All of them were asked to participate in the interview data collection. The sample consists of those who accepted the invitation (50 people – 22 men, 28 women), with whom the current Student Society members conducted life journey interviews in person or online. The interviews undergone content-analysis with two independent coders, based on a previously developed code system. In addition, typical quotes were highlighted from the narratives. To display the results, the table managers and chart makers of the SPSS program were used. The most important results are in line with international studies on the mobility of Roma persons. Most of the resilient Society members had a supportive family behind them, who not only provided emotional support, but also strategies (e.g.: capital of persistence) that helped them succeed despite discriminatory life events. Their social mobility was supported by teachers in different types of schools in many ways, from concrete support to advocacy, to role models. Characteristically, almost without exception, obstructing and distinguishing life events were mentioned. During their lives, they joined various social networks, among which the peer community of the Roma Student Society appeared prominently in higher education (self-help). In addition, in connection with their resilience, a strong positive psychological capital was identified, in the development of which the Roma Student Society also played a role. As a conclusion, the community of the Roma Student Society, formed along the lines of inclusivity, plays a key role in the mobility of young Roma at the university. In this environment, the capitals brought from the family have an important role, intertwining and strengthening the personal experience of capital accumulation accompanying mobility. Our research aims to contribute to the development of programs aimed at equitable support for Roma youth.

Key words: resilience, Roma student society, social mobility, capital types

Literature Cited:

Bereményi, B.Á., & Carrasco, S..(2017). «Caught in the triangle of mobility: social, residential and pupil mobility». *British Journal of Sociology of Education* 39(1), 32-46.

Boros, J., Bogdán, P., & Durst, J. (2021). Accumulating Roma cultural capital: First-in-family graduates and the role of educational talent support programs in Hungary in mitigating the price of social mobility. *Szociológiai Szemle*, 31(3), 74-102.

Bourdieu, P. (1978). A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése,

Budapest: Gondolat Kiadó.

Dunajeva, J. (2023). «University Mentoring Programs during the Pandemic: Case Study of Hungarian Roma University Students» *Social Sciences*, 12(3), 111.

Durst, J., & Bereményi, Á. (2021). “I felt I arrived home”: The minority trajectory of mobility for first-in-family Hungarian Roma graduates. In Mendes, T. M. M., Magano, O. & Toma, S. (Eds.). *Social and economic vulnerability of Roma people*, (pp. 229–249). New York, USA: Springer.

Forray, R. K. (2015). Életutak a felsőoktatásban. In Forray, K., Galánta, L., & Trendl, F. (szerk.). *Cigány diákok a felsőoktatásban*, (pp. 69-122). Pécs, Magyarország: PTE BTK NTI Romológia és Nevelésszociológia Tanszék Wlisslocki Henrik Szakkollégium.

Híves Tamás (2019): Roma szakkollégiumok. In: Új Köznevelés 2019/9-10.

Óhidy, A. (2016). A ‘roma közösségi kulturális tőke’ szerepe roma és cigány nők sikeres iskolai pályafutásában—Egy kvalitatív kutatás eredményei. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 171–196.

Plainer, Zs. (2022). ‘Even if we are Roma, we are clean, respectful, and always went to school’ *Intersections. East European Journal of Society and Politics*, 8(2), 80-99.

Varga Aranka (2017): Esélyegyenlőségi dimenziók egy roma szakkollégiumban. *Autonómia és Felelősség*, 1–4. sz., 31–54.

Yosso, T. J. (2005). Whose Culture Has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race. Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.

¹ **Funding:**

This prerentation was funded by the National Research, Development and Innovation Office, Hungary, SZKF-11-2021, and by the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of Sciences. The funding supported the research of the „Educational Opportunities” Research Group.

Олена ДАЦУН,
*старша викладачка кафедри педагогіки
та психології професійної освіти
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

ВИКОРИСТАННЯ АСОЦІАТИВНОГО РЯДУ У СТВОРЕННІ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК

The article considers one of the most interesting scientific and practical problem as creation of new technologies and methods of modern art-therapy. One of

the effective approaches the combination of psychological theories is the use of an associative approach in the creation of art-therapeutic techniques. In our research, we propose to consider the integration of the associative method on the example of the creation of the author's art-therapeutic technique «Color mood of FLSC».

Сучасні підходи до навчальної підготовки конкурентоспроможного фахівця психолога вимагають пошуку нових методів при викладанні дисциплін професійного спрямування, пошуку альтернативних завдань, аналоги яких майбутній фахівець буде вирішувати в своїй професійній діяльності. Однією із важливих задач, що буде вирішувати фахівець-психолог – створення нових арттерапевтичних технік, які мають відповідати певним консультативним темам та вирішувати конкретні терапевтичні завдання. Одним із ефективних підходів при створенні нових арттерапевтичних технік, на нашу думку – є використання асоціативного ряду.

В нашому дослідженні ми пропонуємо розглянути особливості використання асоціативного ряду при розробці циклу арттерапевтичних технік для майстер класів в щорічному «Тижні психології НАУ» під загальною назвою «Настрій кольору ФЛСК».

Основою для створення нових арттерапевтичних технік циклу є кольори прапору факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету – червоний, жовтий, зелений. Дана група кольорів використовується в багатьох сферах життя людини. Першим етапом для вирішення завдання розробки нових технік – є створення асоціативного ряду, де можуть одночасно існувати такі кольори. Запропонований асоціативний ряд, в якому зустрічається даний перелік кольорів – косметологія (шампуні, крем, фарби для макіяжу, маски), фрукти та овочі (яблука, груші, солодкий перець), кондитерські вироби (крем, тістечка, цукерки), ягоди (смородина, малина), свято (надувні кульки, конфетти, блискітки, мішура), дорожні знаки, світлофор, одяг, осінні листя, квіти та багато чого іншого. Слова даного переліку фактично будуть назвою техніки, що розроблюється.

Наступний етап створення арттерапевтичної техніки – вибір однієї із запропонованих асоціацій і підбір вже до неї асоціативного ряду. Наприклад, для асоціативного слова «яблука» було запропоновано асоціації – насолода, користь, сік, сад, вітаміни, здоров'я, осінь, варення, наука, продовження роду. Для слова «Світлофор» запропоновано такі асоціації – правила, заборона, безпека, поведінка, уважність, соціум, домовленість. Запропоновані асоціації другого етапу – є темами, на які буде спрямована арттерапевтична техніка.

На третьому етапі роботи пропонується назвати різні теми, сфери життя, де зустрічаються дані асоціації другого кола. Наприклад, для асоціації «насолода» запропоновані теми відпочинку, профілактики емоційного вигорання, турботи про себе; для асоціації «правила» – запропоновано теми правила проведення зустрічей, семінарів, терапевтичних груп, заборони та

дозволи у житті. Дані теми є завданнями, що будуть вирішуватися в процесі виконання техніки.

На четвертому етапі з створення арттерапевтичної техніки розробляється перелік запитань, що стосуються безпосередньо теми майбутньої техніки. Дані запитання ввійдуть до інструкції виконання.

Розглянемо запропоновані етапи створення арттерапевтичної **техніки «Світлофор»**.

Мета роботи: усвідомлення власних потреб та заборон.

Інструменти та матеріали: Аркуш паперу А4, олівці жовтого, зеленого та червоного кольорів.

Інструкція: Завдання 1. Запропонуйте асоціації, які у вас виникають при згадуванні трьох кольорів – червоного, жовтого та зеленого.

Так, однією із найпоширеніших асоціацій до цього сполучення кольорів є світлофор.

Завдання 2. Назвіть що саме для вас означає кожен із кольорів. Червоний колір найчастіше згадують при забороні, правила стоп, зупинись; зелений – дозвіл, можливість рухатись далі; жовтий колір – колір уваги, обережності, попередження.

Завдання 3. Візьміть аркуш паперу і умовно поділіть його на три зони – червону, жовту і зелену. В кожній із зон напишіть або намалюйте відповідним кольором те, що ви в своєму житті відносите до заборон, те, що ви собі дозволяєте і те, на що потребує вашої уважності.

Завдання 4. Розгляньте свій малюнок. Визначте, скільки і що саме ви написали в зоні «заборони», «дозволу» чи «уваги». На скільки зони ваших дозволів, заборон та уваги рівноцінно заповнені? Проведіть стрілочки відповідного кольору на ті надписи, які б ви хотіли перенести в іншу зону.

Визначте які думки та асоціації виникали у вас під час виконання вправи.

Завдання 5. Як би ми змінили назву ваших зон на зони з назвою «Я роблю», «Я можу робити», «Я мрію робити». Якими кольорами в такому випадку вони позначалися?

Проводячи апробацію техніки «Світлофор» ми отримували наступні висновки:

- Техніка «Світлофор» дає можливість проаналізувати суб'єктивний розподіл власних бажань, потреб та заборон.

- За допомогою візуальних стимулів є можливість визначити власні бажання, потреби та заборони, які викликають суб'єктивне невдоволення.

В якості висновків, стосовно використання асоціативного ряду при створенні нових арттерапевтичних технік можемо зазначити: асоціації є одним із основних концептів в арттерапії; для створення нових арттерапевтичних технік є доцільним використовувати як прямі асоціації, так і асоціації другого та третього кола (тобто нові асоціації до попередніх асоціацій). В такому разі

системні запитання, які ми формулюємо після створення арт продукту під час виконання техніки будуть відноситись до асоціацій другого кола, а потім до асоціацій першого кола.

Розроблена нами арт-терапевтична техніка «Світлофор» може бути рекомендована для подальшого використання психотерапевтами та психологами для роботи з дорослими людьми.

Ірина ДЕЙНЕГА,
кандидат історичних наук, доцент,
професор кафедри публічного управління та адміністрування
Національного авіаційного університету, м. Київ

МЕХАНІЗМИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АВТОНОМІЇ

Розвиток університетів України нині відбувається на фоні страшних наслідків пандемії COVID-19 та подій російської збройної агресії 2022 р., політичної нестабільності, пошкодження та руйнування інфраструктури, приміщень закладів вищої освіти, втрата ними освітнього й дослідницького обладнання, кадрового складу, скорочення обсягів бюджетного фінансування, зниження доходів населення, що, поза сумнівом, призведе до негативних тенденцій скорочення чисельності студентів унаслідок вимушеного переміщення багатьох з них до безпечніших регіонів країни та за кордон, демографічного спаду, відповідно, й підвищення рівня конкуренції за абітурієнтів тощо. Але, не зважаючи на негативний характер зазначених і багатьох інших проблем, найбільш потужні університети України і надалі залишаються міцними драйверами соціально-економічного зростання країни, відіграють ключову роль при переході від інформаційного суспільства до суспільства знань, розуміючи, що саме нині, як ніколи, сучасний університет має генерувати нові фундаментальні і прикладні знання, трансформувати ідеї в інтелектуальні продукти, відтворювати кваліфіковані кадри, необхідні для інноваційного розвитку країни, формувати креативне середовище, соціальну структуру і якісні характеристики населення, сприяти включенню вітчизняного бізнесу у світові господарські процеси через інформаційні і комунікаційні ресурси університету.

Війна довела, що хороша освіта необхідна нам не менше, ніж хороша армія, а Міністерство освіти і науки України має стати частиною стратегії оборони: у школах і вишах виховувати свідомих громадян, майбутніх розробників інноваційних технорішень для перемоги, лідерів суспільної думки. Дуже слушними нині стали слова нового очільника Міністерства освіти і науки Оксена Лісового: «...українець успішний тоді, коли вільний. Тож будемо

вільну освіту для вільних людей» («Українець успішний тоді, коли вільний»).

Поняття вільної освіти, академічної свободи тісно переплетені з поняттям університетської автономії. У зв'язку з пандемією коронавірусної інфекції, розгортанням повномасштабної війни на території України вітчизняні ЗВО змінили традиційну форму навчання на навчання з використанням дистанційних технологій, стали більш вільними у виборі підходів, методів, технологій для організації проведення занять у новому форматі і разом з тим, отримали унікальні умови для того, аби університети розширили розуміння своєї автономії та отримали необхідний практичний досвід, який у майбутньому лише сприятиме їх самостійності («Основні проблеми української вищої освіти...»). Йдеться зокрема про академічну автономію, що включає в себе рівень самостійності університету у питаннях набору студентів, навчальних програм, у питаннях якості вищої освіти, автономії, яка б об'єднала різні складові: адміністративну, управлінську, людську, фінансову тощо.

Поняття «університетська автономія» – не новина в Україні. Концепція всебічної університетської автономії проголошена в Законі України «Про вищу освіту», прийнятому ще у 2014 р. («Про вищу освіту», 2014). Проблеми і перспективи автономії ЗВО України стали об'єктом дослідження багатьох вітчизняних науковців, серед яких варто виокремити наукові розвідки В.С. Пономаренко, О.В. Раєвнева, К.А. Стрижиченко, О.С. Частник, К.М. Гунченко, С.Г. Головка та багато інших. З-поміж зарубіжних авторів заслуговують на увагу праці Т. Ньюбом, Л. де Домінікс, С.Є. Перес, А. Фернандес-Зубіета (Rayevnyeva, Ponomarenko & Stryzhychenko, 2016; Yevseiev, Ponomarenko & Rayevnyeva, 2017). Не один десяток років у різних освітніх колах обговорюються моделі університетської автономії, ідея університетської автономії час від часу ставала предметом дискусій на міжнародних конференціях, семінарах, у кулуарних розмовах.

Йдеться, передусім, про створення нової моделі взаємин університету, суспільства і держави, за якої університет виходить за рамки вертикальної ієрархії і стає інституцією, яка сама визначає свої завдання, сама несе відповідальність за результат своєї діяльності перед суспільством в особі власної академічної та студентської спільноти та місцевої громади і сама дбає про відповідність своєї місії загальнонаціональним пріоритетам.

Аксіомою є те, що автономія дає більшу свободу дій та ініціатив. Але автономія зумовлює й значно більшу відповідальність перед суспільством: автономний університет сам відповідатиме за якість освіти – передусім перед споживачем освітніх послуг, далі перед громадою і, нарешті, – перед державою. Від усвідомлення відповідальності університету перед суспільством залежить і міра його автономії. Отже, автономія університету означає його цілковиту підзвітність та відповідальність перед суспільством.

Попри впровадження університетської автономії у окремих українських

вишах, як експеримент, головною проблемою університетської освіти сьогодні є фактична відсутність автономії. Тому для успішної реалізації проекту «університетська автономія» в цілому нині маємо врахувати і опрацювати такі основні дискусійні питання:

1. Виробити принципово нову парадигму взаємодії: Держава – Університет – Суспільство. Автономія університету означає його незалежність від політичних партій, громадських та релігійних організацій, розмежування прав, повноважень та відповідальності держави, органів управління вищою освітою та вищого навчального закладу. Університетська автономія – це позиція, перш за все, університетської громадськості та суспільства, ніж держави і її посилення зменшує вплив держави на формування необхідного їй суспільства.

2. Найболючішим питанням для університетів є фінансова автономія, оскільки існує, перш за все, неправильне розуміння університетами суті фінансової автономії. Університети повинні навчитися заробляти гроші. Сьогодні 80 % бюджету державних університетів – це гроші від держави. За прикладом потужних університетів Європи та США державне фінансування має становити не більше ніж 30 % їхнього бюджету. Решта – це гроші, залучені від донорів та зароблені результатами досліджень, патентів тощо. У таких фінансових умовах виш може мати більш-менш сталий розвиток, розвиватиметься і наука, а хороші викладачі залишатимуться в університетах. Щоби наймати на роботу найкращих, університети мають запропонувати ринкові умови праці. І лише тоді ми зможемо стверджувати про створення університетів нового покоління, які мають поєднувати функції якісної випереджальної підготовки фахівців, затребуваних на ринку праці, здійснювати інноваційні наукові дослідження на запит держави та бізнесу, створювати умови для здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників щодо розроблення та втілення у практику наукомістких інноваційних продуктів, технологій та послуг, створювати бізнес-інкубатори і еволюціонувати у нову модель «Університет 4.0», університет технологічно пов'язаний з цифро-комунікативною революцією, університет підприємливий, гнучкий, який швидко вирішує проблеми і працює як єдиний механізм. Головним донором університетів має стати бізнес. Інноваційний, прогресивний бізнес – це не лише про гроші, це також про інвестиції у сталий розвиток країни в цілому, а отже і в освіту.

3. Третя і дуже важлива проблема: в Україні є значно більше державних університетів, аніж потрібно і ніж ми можемо собі дозволити. Вища освіта не потрібна всім. Навчання в університеті не має бути прихованим безробіттям, як це зараз є для частини студентів, які вдають, що навчаються, а викладачі – що навчають. Спостерігаємо нині розуміння цієї проблеми новим керівництвом Міністерства освіти і науки. Отже, чекаємо від держави нову стратегію, яка

давала б відповідь на запитання, скільки вишів потрібно в Україні і якими вони мають бути.

Список використаної літератури:

1. «Українець успішний тоді, коли вільний»: які пріоритети визначив Оксен Лісовий для МОН, зокрема у сфері академічної доброчесності. URL: https://nus.org.ua/news/ukrayinets-uspishnyj-todi-koly-vilnyj-yaki-priorytety-vyznachyv-oksen-lisovyy-dlya-mon-zokrema-u-sferi-akademichnoyi-dobrochesnosti/?fbclid=IwAR0DeQsBZj1KzyFVcE0kgPO43fnc9ca02qFsNZyQvqANpsLH_-cFphCROIw.
2. Основні проблеми української вищої освіти, які виявив карантин. URL: https://education.24tv.ua/osnovni-problemi-vishhoi-osviti-ukrayini-yaki-novini-ukrayini_n1375907
3. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
4. Rayevnyeva, O., Ponomarenko, V. & Stryzhychenko, K. (2016). Autonomy of Higher Education System: In What Direction We Are Moving? Asian Journal of Applied Sciences, 04(05): 1179–1185.
5. Yevseiev, V. Ponomarenko, V. & Rayevnyeva, O. (2017). Assessment of functional effectiveness of the corporate scientific-educational network based on comprehensive indicators of service quality. Information technology, industry control systems, 6 (90): 4–15.

Наталія ДЕМЧЕНКО,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

Наталія ПРОСКУРКА,

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Професійна діяльність психолога в умовах сьогодення вимагає від людини не тільки нових знань, вмінь та навичок, спрямованих на вирішення специфічних професійних завдань, але й адекватного уявлення про межу власних можливостей, потенціал та збереження свого психічного та психологічного здоров'я. Тому, на наш погляд, виняткового значення набуває

не тільки цілеспрямований процес формування та розвитку професійно необхідних навичок на етапі підготовки практичного психолога на етапі підготовки практичного психолога у закладі вищій школі, але й усвідомлене вивчення самою особистістю власних особливостей саморегуляції поведінки та діяльності впродовж всього життя. Це сприяє більш продуктивному вирішенню фахових завдань, пов'язаних переважно із здатністю фахівця до виконання своїх професійних обов'язків та стане запорукою професійної ідентичності особистості. Поступово, відповідно до трансформації суспільства в цілому, змінюються вимоги до змістовного наповнення професійної компетенції психологів – коли професійні знання охоплюють не лише знання з психології, але й певну сукупність знань в галузі філософії, історії, культурології, педагогіки, економіки, соціології, політології, права, філології, фізичної культури, математики та інформатики, екології.

Враховуючи широке коло застосування психологічних знань в масштабах кожної країни, швидкоплинну зміну подій у всьому світі, невизначеність майбутнього, збільшення кількості надання консультаційних послуг у дистанційному форматі, можемо констатувати, що психологія як професія, стає універсальною та необхідною можливістю співпрацювати, проводити спільні дослідження, обмінюватися досвідом на міжнародному рівні у будь-якій сфері професійної діяльності. Крім того, завдяки такій практиці стає можливо визначити ефективність застосування певних психологічних знань та методів при роботі з різними групами населення, а також уніфікувати різні моделі професійного психологічного навчання та підготовки. Дуже вдало, на наш погляд, в «Міжнародній декларації про ключові компетенції в професійній психології» були представлені та прийняті Міжнародною Асоціацією Прикладної Психології (МАПП) та Міжнародним Союзом Психологічної Науки (МСПН) у 2016 році базові ключові компетенції, які відносяться до професійних послуг практичних психологів. До психологічних знань та навичок, що лежать в основі ключових компетенцій було віднесено: необхідні знання KN (Possesses the necessary knowledge), необхідні навички SK (Possesses the necessary skills), дотримання етичних принципів PE (Practices ethically), професійні дії AP (Acts professionally), відповідне ставлення до клієнтів та інших ER (Relates appropriately to clients and others), використання у роботі різноманітності та культурної компетентності WD (Works with diversity and demonstrates cultural competence), використання емпіричних даних, які мають доказову базу EP (Operates as an evidence-based practitioner), саморефлексію SR (Self-reflectiveness), постановка відповідних цілей SG (Sets relevant goals), проведення психологічної оцінки та аналізу PA (Conducts psychological assessments and evaluations), надання послуг психологічної інтервенції PI (Conducts psychological interventions), спроможність ефективної комунікації CO (Communicates effectively and appropriately) (2016).

Виходячи з контексту нашого дослідження, привертає особливу увагу ключова професійна компетентність WD 4, як полягає у визнанні впливу власних цінностей, переконань і досвіду на свою професійну поведінку, клієнтів і, відповідно, до інших оточуючих (Recognizes the impact of one's own values, beliefs, and experiences on one's professional behaviour, clients, and relevant others). Змістовне наповнення ключової професійної компетентності WD 4 одночасно відображає прояв особистісної та професійної самосвідомості людини, яка, в свою чергу ґрунтується на особистісно-професійному розвитку сучасного психолога. При цьому, відмічаємо, що цей процес відбувається тільки на тлі професійної діяльності та розглядається крізь призму розвитку особистості впродовж всього життя. Проте, як процес усвідомлений і керований самою людиною, саморозвиток може здійснюватися тільки тоді, коли особистість самостійно та свідомо почне ставити цілі щодо самопізнання, самовдосконалення, самореалізації; визначати перспективи того, до чого вона рухається, чого домагається, що бажає або, навпаки, не бажає змінювати в собі, тобто усвідомлено перетворює власні особистісні характеристики і способи взаємодії зі світом (Демченко Н.І., Проскурка Н.М., 2022).

В межах вивчення особливостей формування професійної компетентності практичних психологів нами було проведено дослідження рівня співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах за методикою О. Фанталової. В опитуванні приймали участь 80 осіб, як майбутні практичні психологи, так і психологи з досвідом роботи від 1 до 20 років. Базуючись на порівнянні та виборі між ціннісними орієнтаціями, респондентами незалежно від їхнього досвіду професійної діяльності, було віднесено в пріоритетність наступні цінності: «здоров'я (фізичне і психічне)», «впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)», «свобода як незалежність у вчинках і діях», «наявність хороших і вірних друзів». Результати аналізу отриманих виборів ціннісних орієнтацій за критеріями «значущості, великої цінності» на наш погляд, свідчать про взаємозв'язок між виборами респондентів та подіями, які відбуваються в Україні, що не могло не вплинути на почуття, думки, можливо, зміни ставлення до того, що відбувається у країні. Слід відмітити, що цінність «щасливе сімейне життя» набрало також високу кількість виборів тільки у психологів, які мають власну родину, в порівнянні зі студентами, які ще навчаються. Це можна пояснити тим, що цінність «щасливе сімейне життя» студентами не асоціюється з їхніми батьківськими родинками, до яких вони входять в ролі сина або доньки, а власні відносини, які вони мають, не розглядають в якості подальшого створення сім'ї. Одночасно, цінність «любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною)» отримала високу кількість виборів у двох групах досліджуваних. Стосовно найбільш доступних ціннісних орієнтацій респондентами було виділено наступне: «наявність хороших і вірних друзів», «любов (духовна і

фізична близькість з коханою людиною)), «краса природи і мистецтва», «творчість (можливість творчої діяльності)». Серед ціннісних орієнтацій, які знаходяться в зоні «недоступності» виокремлювали «активне діяльне життя», «матеріально-забезпечене життя», «здоров'я», «пізнання» та «цікаву роботу».

Отже, формування професійної компетентності практичних психологів відбувається завдяки цілій системі взаємопов'язаних між собою внутрішніх потенційно прихованих психологічних новоутворень, які поєднують професійні знання, уміння, здатність застосовувати психологічні знання на практиці. Крім того, це постійний розвиток особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, психологічного потенціалу особистості, які впливають на успішність вирішення функціональних професійних завдань.

Список використаної літератури:

1. Demchenko N.I., Proskurka N.M. Osobistisno-profesijnij rozvitok psihologa. Naukovij zhurnal «Gabbitus». Vip. 44. 2022. С.68-72.
2. International Declaration on Core Competences in Professional Psychology.
<https://www.psykologforeningen.no/foreningen/english/ipcp>

Renáta Anna DEZSŐ,
Dr. habil. PhD,

*Institute of Educational Sciences, Faculty of Humanities
and Social Sciences, University of Pécs, Hungary*

REALISATION OF THE OECD 2030 LEARNING COMPASS IN THE ETHOS OF PEDAGOGY RELATED PROGRAMS AT THE UNIVERSITY OF PECS

The way we learn in the 21st century worldwide still remains very diverse from several perspectives. In order to unite basic ideas concerning the essence and the virtues of education globally the OECD has been making efforts for decades to make educators speak a common professional language, defining and selecting values, attitudes, knowledge and skills for a livable future.

Concerning such a general goal set for our decade OECD gathered educational professionals from a wide disciplinary pool who expressed and shared their related experience and beliefs regarding the components of the true ethos(es) of learning. The OECD Future of Education and Skills 2030 project implies a framework for learners and educators defined as the OECD 2030 Learning Compass for societal well-being of individuals (citizens) in today's and tomorrow's societies.

Thought leaders of the project include Howard Gardner (with Fishman, 2022), John H. and Elisabeth A. Hobbs Professor of Cognition and Education, Harvard Graduate School of Education, Boston, United States; Carol Dweck (2017), Lewis

and Virginia Eaton Professor and Professor, by courtesy, of Education, Department of Psychology, Stanford University, United States; Valéria Csépe (with Toth, 2017), Scientific Advisor, Group of Neurocognitive Development, Brain Imaging Centre, Research Centre for Natural Sciences, Hungary; Hiromichi Kato (with Mizuno, et al. 2022), Professor of Developmental Psychology, Hokkaido University, Japan; Sonia Livingstone (with Bloom-Ross, 2020), Professor of Digital Literacy, Department of Media and Communications, London School of Economics, London, UK; Oon Seng Tan (2022), Director, Centre for Research in Child Development, National Institute of Education, Singapore; John Hattie (2023), Laureate Professor, Melbourne Graduate School of Education, The University of Melbourne, Australia and several other experts and policy makers from the international education sciences related arena.

The University of Pecs, UP has a long tradition of training international students using English as a Medium of Instruction, EMI (Dearden, 2016; Galloway & Rose, 2021). By these days (2023) UP advertises Post-graduate Specialist Trainings (non-degree programs) (4) as well as various programs from Bachelor (43) to Master (47) or One-tier Master (4) degrees, from Preparatory (2) to Doctoral (14) levels. Education sciences related programs have a crucial role within this repertoire: a doctoral school, teacher programs on eight different fields, master and bachelor courses such as adult education or pre-school teaching is offered.

Due to the international nature of these programs both their content and command must meet criteria of current standards, therefore EMI driven programs aim at fulfilling the ethos of the 2030 OECD Learning Compass. This plenary talk offers an overview of the realisation of these drivers, focusing a new bachelor program, Pedagogy Ba (Specialised in Intercultural Educational Assistance). Although this program was developed, authorised and issued in the middle of the Covid 2019 Pandemic, the first graduates have given in their theses for assessment and are heading towards their future careers as educators – armed with competences suggested by the OECD 2030 Learning Compass.

Besides outlining the peculiarities of this course and the ways its designers coped with the struggles of the circumstances of these years, a brief interpretation of students' cross cultural resilience is being introduced based on a survey carried out amongst the first cocoons of the program. As the Compass emphasises the significance of students and teachers having the roles of agents, we trace agency indicators of both counterparts in our investigation.

References

- Dearden, J. (2016). English as a Medium of Instruction - a Growing Global Phenomenon. London: British Council
- Dezső, R. A. (2015). The Relationships among Plural Intelligence Models,

Learning-centred Pedagogical Approaches, and Inclusiveness. In: Arató, F. & Varga, A. (Eds.) Inclusive University: How to increase academic excellence focusing on the aspects of inclusion. Pécs: PTE BTK NTI, pp. 75-88.

Dweck, S. C. (2017). Mindset - Updated Edition: Changing The Way You think To Fulfil Your Potential. London: Robinson

Fishman, W. & Gardner, H. (2022). The Real World of College. What Higher Education is and What It Can Be. Cambridge, Massachusetts: MIT Press

Galloway, N. & Rose, H. (2021). English medium instruction and the English language practitioner. ELT Journal. 75 (1) 33–41, <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa063>

Hattie, J. (2023). Visible Learning: The Sequel. A Synthesis of Over 2,100 Meta-Analyses Relating to Achievement. Abingdon: Routledge

Livingstone, S. & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a digital future: how parents' hopes and fears about technology shape children's lives. New York: Oxford University Press.

Mizuno, K. & Shu, Y. & Ota, M. & Kato, H. (2022). Inter-group Status and School Bullying: The Case of Middle-School Students in Japan. Adolescents. 2(2), 252-262; <https://doi.org/10.3390/adolescents2020020>

Study in Pecs, Hungary! (2023). <https://apply.pte.hu/courses>

Tan, O. S. et. al. (Eds.) (2022). Early Childhood Development and Education in Singapore (Empowering Teaching and Learning through Policies and Practice: Singapore and International Perspectives Book 2). New York: Springer

Toth, D. & Csépe, V. (2017). Adaptive specialization in position encoding while learning to read. Developmental Science 20 (3) DOI: 10.1111/desc.12426

Ірина ЗАБІЯКА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземної та української філології,
Луцький національний технічний університет, м. Луцьк

ПРОФЕСІЙНІ КВАЛІФІКАЦІЙНІ РАМКИ ТА ОСВІТНІ ПРОГРАМИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Національні кваліфікаційні системи є важливим інструментом у створенні системи навчання протягом усього життя, впливаючи на об'єм, розподіл, якість та ефективність освіти, а також і використання ресурсів.

Одним із пріоритетним напрямком розвитку системи освіти розвинутих країн пов'язаний із необхідністю гармонізації національних кваліфікаційних рамок, спрямований на усунення бар'єрів для вирішення завдань інтегрованої Європи.

В останні роки країни – члени Європейського Союзу та учасники формування загальноєвропейського освітнього простору вищої школи в межах спільних програм роблять зусилля для:

- формування загальноєвропейської кваліфікаційної рамки для системи вищої освіти країн – учасниць Болонського процесу;
- формування кваліфікаційної рамки для освіти та навчання протягом життя, як мета-рамки, яка забезпечує можливість комунікації і співставлення між національними кваліфікаційними вимогами країн ЕС;
- вироблення та узгодження рекомендацій щодо того, яким чином реформа національної кваліфікаційної системи може сприяти розвитку освіти протягом життя.

Основним завданням Європейської кваліфікаційної рамки (ЕКР) є розширення можливостей та доступності освіти і навчання з подальшим використанням отриманих знань і кваліфікацій. Реалізація цієї цілі здійснюється через «забезпечення сумісності та комунікації між національними кваліфікаційними рамками, розвитком відкритості на Європейському рівні... Рамки забезпечують полегшення визнання кваліфікацій, що характеризують результат навчання, підтвердженні відповідною уповноваженою структурою на національному або секторальному рівні. Основне завдання ЕКР – утвердження взаємодовіри та співпраці між різними учасниками навчання протягом життя» [3].

Європейська кваліфікаційна рамка включає:

- систему опису кваліфікацій для восьми рівнів в термінах очікуваних результатів (знань, навичок та професійних компетентностей);
- систему підтримуючих інструментів (Європас, систему накопичування кредитів, базу даних Ploteus, яка передбачає перелік можливостей навчання);
- систему загальних принципів і процедур, спрямованих на забезпечення якості, загальне розуміння ключових компетентностей, сучасну та ефективну профорієнтацію.

Функції Європейської системи кваліфікації наступні:

- виступати загальною системою координат для опису результатів навчання для восьми рівнів кваліфікацій, існуючих на рівні національних систем;
- бути «засобом комунікації» , що забезпечує співставлення результатів навчання в різних національних кваліфікаційних системах;
- визначити спільну систему координат для забезпечення якості та розвитку освіти та навчання;
- обґрунтувати спільну систему координат для структур, які відповідають за визнання результатів освіти та навчання;
- визначити загальну систему координат для органів управління освітою та закладами освіти в контексті порівняння освіти і навчання в інших країнах.

Професійна освіта європейських країн сфокусована на створення

якісного продукту у вигляді кадрового потенціалу, здатного забезпечувати стійкий прогрес в умовах динамічних змін споживчої інфраструктури європейської спільноти. Одночасно світовий ринок праці потребує людських ресурсів з високим рівнем кваліфікації та компетентностями, що постійно оновлюються.

Відтак, проблема національних систем кваліфікацій (НСК) стали важливими темами у співтоваристві науковців компаративістики. Перш за все, науковий дискурс стосується забезпечення наступності між рівнями кваліфікацій та відповідними до них освітніх програм, що розглядаються вченими з урахуванням зовнішніх та внутрішніх факторів [3].

У загальносвітовому вимірі створення НСК носить глобальний характер, оскільки 160 країн, і Україна теж, беруть участь у цьому процесі, який обґрунтовується міждержавними та національними пріоритетами. До глобальних ознак належить необхідність гармонізації взаємного визнання кваліфікацій та документів про освіту, забезпечуючи працевлаштування фахівців, мобільність та конкурентоспроможність професійно-технічної системи освіти на світовому ринку. Національні пріоритети, обумовлені розбіжністю між попитом і пропозицією на технічний кадровий потенціал на внутрішніх ринках праці.

Національні системи кваліфікацій включають окремі взаємодоповнюючі компоненти – національну рамку кваліфікацій; галузеві рамки кваліфікацій, що формуються на основі професійних стандартів, які, у свою чергу, проєктуються на освітні стандарти; системи оцінки результатів навчання та сертифікації, що передбачають єдиний інструментарій накопичення та визнання кваліфікацій на національному та загальноєвропейському рівнях.

Відповідність кваліфікацій документам про освіту забезпечують Національні рамки кваліфікацій (НРК). Змістова сутність НРК полягає у структуруванні за рівнями опис кваліфікацій, виражених у знаннях, вміннях, рівні відповідальності, складності і самостійності виконання завдань, за допомогою яких здійснюється взаємозв'язок результатів навчання і встановлюється відповідність співвідношення дипломів, свідоцтв та сертифікатів.

За науковим тлумаченням НРК це узагальнений, системний опис кваліфікаційних рівнів, різних освітніх ступенів та кваліфікаційних стандартів, прийнятих на законодавчому рівні у порівнянні з аналогічними рамковими структурами, прийнятими в інших країнах ЄС [2].

Національні рамки кваліфікацій побудовані на принципах безперервності, наступності, прозорості відповідно до ієрархії структури поділу праці та національної системи освіти.

Порівняння кваліфікацій здійснюється відповідно до Європейської рамки кваліфікацій (European Qualification Framework, EQF) [2], яку називають «мета-

рамкою» Копенгагенського процесу, що служить орієнтиром для країн ЄС при визначенні кількості рівнів та їх дескрипторів. Сумісність компонентів НРК дозволяє проводити порівняльний аналіз професійних кваліфікацій, затверджувати їх на національному рівні і лише після цієї процедури включати у відповідні рамки кваліфікацій.

Одночасно в рамках Копенгагенського процесу створено Європейську кредитну систему для професійної освіти та навчання (The European Credit System for Vocational Education and Training, ECVET) [1], яка дозволяє розробляти процедури оцінки результатів навчання та сертифікації кваліфікацій, формувати систему сертифікатів; створювати галузеві кваліфікаційні та тарифні системи.

Для країн ЄС характерна загальна тенденція прогнозування необхідних кваліфікацій, які необхідні в галузях, що інтенсивно розвиваються і для яких є проблема заповнення вакантних високопродуктивних робочих місць.

На етапі розвитку системи професійної освіти результати навчання становлять основу інструментів освітньої політики ЄС, вони відображаються у професійних стандартах, що розробляються у кожній країні самостійно, отже, мають певні відмінності [4].

Стандартизація виконує інтегративну роль, професійні стандарти створюють єдиний економічний та правовий простір, в рамках якого вводяться єдині вимоги до якості професійної освіти та навчання, а завдання освіти полягає у створенні умов, за яких ці результати можуть бути досягнуті.

У професійній освіті «learningoutcomes» – комплексне поняття, що складається із сукупності складових: знань (knowledges), навичок (skills) та/або компетентності (competence) індивідууму, які він здатний продемонструвати після завершення навчання [4].

У країнах ЄС існує практика затвердження обов'язкової освіти на національному рівні з можливістю внесення корективів у регіонах – закладах професійної освіти, що дозволяє адаптувати програми навчання до потреб різних категорій громадян відповідно до місцевого ринку праці. Це, безумовно, підвищує рівень ефективності освітніх програм, забезпечує автономність закладів освіти, регіональну складову змісту програми освіти та навчання, а також встановлює основні вимоги до освітнього стандарту.

Підвищити рівень кваліфікації або змінити її профіль можливо шляхом додаткової професійної освіти, при цьому облік різних форм навчання відбувається всередині галузевих кваліфікаційних систем. Зазначимо, що більш високий рівень відповідності мають професійні кваліфікації, отримані в секторі неформального навчання, оскільки вони є галузевими орієнтовані потреби конкретного сегмента ринку праці.

Кількість рівнів кваліфікацій у країнах ЄС варіює від 5 (Нідерланди, Франція), 9 (Англія, Північна Ірландія) до 12 (Шотландія). У Фінляндії рамка

розроблена, але офіційно не затверджено, широкомасштабне впровадження відзначається в Ірландії, Франції та Великобританії. [1].

У Великій Британії створено Національну рамку кредитів та кваліфікацій (Qualification sand Credit Framework, QCF) (2010 р.), яка є головним нормативно-правовим документом, що визначає вектор розвитку всієї системи освіти [3].

Очевидно, що сучасна рамка кредитів та кваліфікацій Великої Британії відкриває широкі можливості освітніх трансфертів різним категоріям населення в межах усієї системи освіти.

Удосконалення НРК Великобританії та Франції, спрямоване на зміну процесу навчання, присвоєння кваліфікацій, їх оцінку та сертифікацію, що дозволило цим країнам ефективно вирішувати складні завдання, пов'язані із гармонізацією професійних кваліфікацій та освітніх траєкторій протягом життя.

Таким чином, національні системи кваліфікацій країн Європейського Союзу забезпечують гармонізацію кваліфікацій з точки зору як освіти (свідоцтва, сертифікати дипломи), так і визнання результатів навчання, у тому числі набутих практичним шляхом. Взаємозв'язок професійних кваліфікацій та освітніх програм дозволяє особистості будувати індивідуальну освітню траєкторію, просуваючись по вертикалі рівнів кваліфікації та горизонталі, нарощуючи компетенції, що сприяють її безперервному професійному розвитку.

Список використаної літератури:

1. Andersen O. D. (2016) Vocational education and training in Europe. Denmark : Cedefop ReferNet VET in Europe reports [Electronic resource] Ole Dibbern Andersen, Katrine Kruse. URL: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/2016_CR_DK.pdf
2. Europe 2020 indicators (R&D and innovation (2018) [Electronic resource] EUROSTAT. URL: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Europe_2020_indicators_R%26D_and_innovation
3. European Qualification Framework (EQF) URL: <http://www.ecvetteam.eu/en/european-qualification-framework-eqf>.
ISCED Fields of education and training (ISCED-F 2013) / UNESCO Institute for Statistics, [Electronic resource].: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fos-consultation-draft-2013-en.pdf>
4. Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff (2017) Eurydice Report. European Commission/EACEA/Eurydice. Luxembourg, . 176 p.
5. Ogneviuk V., Sysoieva S. (2014) Scientific direction of integrated research of education – osvitologiya. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2 Вип. 1-2. S. 5-13.

Наталія ЗАЄЦЬ,
доктор філософії (PhD) з педагогіки,
методист наукового відділу ДЗВО «Університет
менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ЕПОХУ VUCA-СВІТУ

Невизначеність, нестабільність, складність, двозначність – головні відмінні особливості сучасного світу, в якому попередньо сплановані шляхи досягнення успіху втратили свою актуальність, а динамічні суспільні зміни та професійна багатозадачність спонукають сучасних дослідників вести мову про світ VUCA, як сьогоденний контекст суспільно - професійних змін. Для їх позначення активного ужитку набув акронім VUCA, де кожна з літер характеризує певний спектр явищ сучасного світу (Рис.1):

- **Volatility** (мінливість, нестабільність, нестійкість, волатильність) – вказує на швидкозмінність, непередбачуваність та хаотичність професійних обставин; на основі суспільних змін ускладнюється прогнозування професійних ситуацій, внаслідок чого зростає потреба у швидкій адаптації, співпраці, співучасті у всіх професійних процесах;
- **Uncertainty** (невизначеність) – означає складність у прогнозуванні майбутнього та професійних перспектив, що, в свою чергу, ускладнює прийняття професійних рішень;
- **Complexity** (складність) – передбачає сукупність безлічі складних для усвідомлення фактів, причин, інформації, що одночасно ускладнюють процес адаптації до умов професійного середовища.
- **Ambiguity** (неоднозначність, неясність, двозначність) – визначається складністю та відсутністю чітких і визначених професійних правил, що зумовлено ситуативною новизною і невпевненістю при прийнятті рішень в новому контексті.



Рис.1. Ознаки сучасного VUCA– світу

Ці чотири слова міцно увійшли до професійного сленгу, оскільки чітко описують бурхливий і непередбачуваний характер сучасного професійного середовища. В класичному варіанті зазначеної теорії під складністю і непередбачуваністю розуміють сукупність соціальних чинників, що впливають на прийняття професійних рішень.

Системність та поступовий характер змін забезпечували можливість фахівцям на основі власного професійного досвіду та дотримуючись певних усталених професійних шаблонів здійснювати професійну діяльність. Натомість темпи сучасних змін спонукають до впровадження нових процесів та методології для ефективного реагування, використання більш гнучких підходів у професійній діяльності.

VUCA-світ потребує створення нових шаблонів сприйняття та збору інформації, розробки стратегій і планів на майбутнє (С. Легомінова, 2017).

Зазначимо, що VUCA – світ не тільки ставить під загрозу професійну стабільність, але й одночасно відкриває нові можливості, наприклад щодо формування в майбутніх фахівців здатності швидко адаптуватися до суспільних змін. Тобто нова реальність створює гостру необхідність майбутніх фахівців, здатних орієнтуватись та адаптуватися у VUCA– світі, а вітчизняні інституційні системи у відповідь змушені оперативно адаптуватись до VUCA – реалій.

Таким вимогам відповідає сформована професійна мобільність - «якість особистості, яка є необхідною для її успішності в сучасному суспільстві, проявляється в діяльності і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й своє професійне поле та життєве середовище» (Л.Сушенцева,2011).

На наше переконання, у формуванні професійної мобільності майбутніх фахівців набувають значущості такі гнучкі навички (soft skills), які виявляються в ефективній взаємодії з іншими в професійному середовищі.

Soft skills (від англ. м'які навички або гнучкі навички) дають поняття про особисті характеристики, що так або інакше пов'язані з ефективною взаємодією з іншими людьми: вмінням переконувати, знаходити підхід до людей, міжособистісним спілкуванням, веденням переговорних процесів, роботою в команді, особистісним розвитком, ерудованістю, креативністю, комунікаційною взаємодією, високим рівнем самоорганізації (Н. Заєць, 2019).

Soft skills розглядаються як надпрофесійні навички, вміння та характеристики, які дозволяють бути успішними незалежно від організації, її специфіки діяльності. Ці якості відповідають за прийняття рішення та комунікації.

Цілком слушною в даному контексті є «VUCA-відповідь» на умови турбулентного світу американського вченого Р.Йохансена який запропонував

адаптуватися до нового професійного середовища, використовуючи стратегію VUCA - Prime. Сутність її полягає в тому, щоб на кожний виклик використовувати «антидод»:

V — vision (бачення) – відповідь на нестабільність: об'єднання зусиль для досягнення позитивного результату, чітке цілепокладання та узгодження дій;

U — understanding (розуміння) – відповідь на невизначеність: щоб відкрити нові можливості, потрібно прийняти незворотність змін і бути готовим до набуття нових знань;

C — clarity (ясність) – відповідь на складність: розвиток критичного мислення, вміння аналізувати та систематизувати інформаційні потоки;

A — agility (гнучкість) – відповідь на неоднозначність: формування вміння швидко реагувати на зміни та адаптуватися до нових умов. Гнучкість передбачає оперативне прийняття рішень, готовність до впровадження інновацій і адаптувати професійну діяльність до змінних обставин;

Отже, конкурентні переваги майбутніх фахівців потребують врахування характерних рис VUCA-світу; непередбаченості майбутнього, обумовленого стрімким розвитком подій; формування вміння адаптивного реагування на зміни та застосування концепції VUCA-відповіді, яка сфокусована на формування їх професійної мобільності, що підвищує вірогідність прийняття ефективних професійних рішень.

Список використаної літератури:

1. Заєць, Н. (2019). Роль SOFT SKILLS в формуванні професійної мобільності майбутніх керівників закладів освіти. Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» 18 (2), 168-173.
2. Легомінова, С. (2017). Концептуальні засади стратегічного управління конкурентними перевагами підприємств. Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського. (18), 250-255. <http://global-national.in.ua/archive/18-2017/48.pdf>
3. Сушенцева, Л. (2011). Формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: теорія і практика. Видавничий дім.
4. Berger, R. (2013). How to Survive in the VUCA World.

Євген ІВАНОВ,
старший викладач кафедри іноземних мов та перекладу,
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Вже тривалий час в Україні відбуваються реформи вищої освіти, які пов'язані зі змінами колишніх стандартів, а також задля забезпечення відповідності вимогам Європейського Союзу. Ці зміни передбачають наявність компетентнісного підходу, який передбачає засвоєння здобувачами освіти тих компетенцій, які необхідні для подальшої успішної роботи відповідно до вимог професійної сфери. Кожен заклад вищої освіти робить все можливе, щоб використовувати методи та способи підготовки, які дозволять його випускникам бути конкурентоспроможними на ринку праці. З цією метою заклади вищої освіти мають забезпечити навчання, орієнтоване на вирішення професійних задач, з якими майбутні фахівці зіткнуться у реальній практиці.

У рамках Болонського процесу Україна зобов'язалася виконувати перелік завдань, серед яких – прийняття компетентнісного формату професійної освіти. Аналізуючи чинне законодавство в галузі освіти, можна побачити, що питання впровадження компетентнісного підходу має ключове значення у нормативних документах, які регулюють формування національної освіти в Україні.

Зокрема, Національна доктрина формування освіти (2002), Національна рамка кваліфікацій (2011) та Національна стратегія формування освіти України на період до 2021 року визначають головну мету української системи освіти, а саме - створення умов для формування та самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускниками середньої та вищої школи. Міністерством освіти і науки України також був затверджений наказ про впровадження Європейської кредитно-трансферної системи в вищих навчальних закладах.

Мета компетентнісного підходу в освіті полягає в тому, щоб забезпечити зв'язок між теоретичними знаннями та їх реальним застосуванням на практиці, а також навчити майбутніх фіхівців, зокрема психологів, вирішувати професійні завдання за допомогою отриманих та засвоєних знань. За концепцією компетентнісного підходу Європейського Союзу, результат отримання професійних навичок є важливішим за спосіб їх здобуття.

Аналізуючи досвід формування компетентнісного підходу, виділяється ряд особливостей його становлення та розробки моделей в наукових школах за кордоном. Компетентнісний підхід як метод навчання, що базується на компетенціях, був розроблений у США наприкінці 60-х років у контексті

вивчення конкретної науки (мовознавства) та розповсюдився як науковий метод.

Компетентнісний підхід виник у зв'язку з дослідженнями Н. Хомського, американського лінгвіста, який у 1965 році ввів термін «компетенція» у лінгвістичний апарат генеративної граматики. Він розрізняв компетенцію (знання своєї мови мовцем-слухачем) та вживання (реальне використання мови в конкретних ситуаціях). В ідеальному випадку вживання є безпосереднім відбиттям компетенції, але насправді воно не може безпосередньо відображати компетенцію. Це протиставлення пов'язане із сосюровським протиставленням мови і мовлення, але на думку Н. Хомського, більш коректно було б повернутися до гумбольдтівської концепції схованої компетенції як системи процесів, що породжують.

Наприкінці 80-их та на початку 90-их років XX століття в США, в зв'язку з новими вимогами бізнесу щодо випускників вищих навчальних закладів, які не мали достатньої підготовки та вміння застосовувати свої професійні знання в конкретних виробничих ситуаціях, з'явилася концепція «компетентнісної освіти».

Орієнтація реформ на компетентнісний підхід зумовлена тим, що формально-знаннева парадигма втратила свою важливість як провідна модель освітнього процесу. Це пояснюється кількома причинами. По-перше, це пов'язано зі зміною самого поняття знання та його відношення до суспільної практики, оскільки інформація швидко застаріває, а здобувачі освіти не можуть швидко навчатися новому (часто на момент закінчення навчання здобута інформація вже є не актуальною). По-друге, перенавантаження пам'яті знаннями «про запас» стає непотрібним, оскільки для цього є інші джерела зберігання інформації, і важливішим стає навчання здобувача освіти користуватися ними. Ця тенденція підкреслює значення самостійності особистості, яка вміє не тільки орієнтуватися в інформаційних підходах, але й перетворювати інформацію в необхідні для неї знання в практиці, що є відсутнім в формально-знаннєвій парадигмі.

В рамках даного підходу ми зустрічаємося з поняттями, які мають різноманітні визначення, такими як «компетенція», «компетентність», «ключові компетентності» та «інформаційна компетентність». У літературі також зустрічаються подібні поняття, такі як «інформаційна компетентність» та «інформаційно-комунікаційна компетентність».

Г. Голуб, Є. Коган та І. Фішман визначають компетенцію як співорганізацію знань, умінь та навичок, яка дозволяє досягати цілей по перетворенню ситуації. За словами Е. Зеєрса, компетенція - це знання у дії, інтеграційний діяльнісний конструкт, включений в реальну ситуацію. С. Шишов вважає, що компетенція - це загальна здатність та готовність особистості до діяльності, основана на знаннях та досвіді, які отримані завдяки

навчанню і орієнтовані на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, направлене на успішне залучення особистості до трудової діяльності.

Одним із найбільш влучних формулювань є визначення А. Хуторського, згідно з яким компетенція є відчуженою, наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки здобувача освіти, необхідною для якісної продуктивної діяльності в певній сфері.

Крім того, А. Хуторський пропонує трьохрівневу ієрархію компетенцій, яка включає ключові компетенції, загальнопредметні та предметні, що формуються на матеріалі окремих навчальних предметів.

Згідно з глосарієм термінів Європейської вищої освіти, компетентності можна розділити на загальні та професійні. У Стандартах вищої освіти України виділено інтегральні, загальні (ключові, базові) та професійні (спеціальні фахові) компетентності, які має засвоїти випускник закладу вищої освіти. Загальні компетентності є необхідними для будь-якої освітньо-професійної діяльності та є важливим фактором для розвитку професійної компетентності психолога.

В науковій та педагогічній літературі відсутня узгодженість поглядів на терміни «компетенція», «компетентність», «ключові компетенції» та «інформаційна компетентність». Однак, концепцію компетентності можна розглядати як якості особистості (знання, уміння, навички), необхідні майбутнім психологам для подальшої ефективної діяльності за фахом.

Анжеліка КОКАРЄВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
заступниця декана з наукової та міжнародної діяльності
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
доцент кафедри психології та педагогіки професійної освіти.
Національний авіаційний університет, м. Київ
Леся ХОМЕНКО-СЕМЕНОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
відповідальна по роботі зі студентами
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
доцент кафедри психології та педагогіки професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ

ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗВТО ЯК ОСЕРЕДОК СТАНОВЛЕННЯ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Головна вимога до випускників сьогодні полягає в тому, що рівень їх компетентності повинен відповідати професійним вимогам, що висуваються

державою та роботодавцями й зумовлені потребами технічного розвитку. Цифрове технологічне середовище створює нові форми взаємодії, нові ролі та функції соціальних інститутів. Випускники зобов'язані не тільки мати професійні компетенції, але також потрібно бути готовим до здійснення організаційної й управлінської діяльності, оскільки ця діяльність необхідна для подальшого успішного професійний розвиток і кар'єрного зростання.

Розвиток компетентності здобувачів вищої освіти під час освоєння освітніх програм стає можливим лише за суттєвої підтримки з боку освітнього середовища. Розвивальне освітнє середовище не сприяє тільки до розвитку компетенцій, передбачених освітніми програмами, але також формує навички самоорганізації та самодисципліни здобувачів. Нові навчальні технології, що виникли на етапі цифровізації, потребують широкого дистанційного навчання і спрямовані на систему компетенцій, ядром яких є самостійність, самоврядування, самоконтроль та розвиток індивідуальних навчальних траєкторій. Показник успішного засвоєння освітніх програм, а також досягнення компетентностей – це оцінка задоволеності навчанням.

Освітнє середовище сьогодні розглядається як психолого-педагогічна система забезпечення спеціальних умов для індивідуального розвитку - це система умов для розвитку особистості, що забезпечує також необхідні можливості в соціальному та просторово-змістовному середовищі. Його основною характеристикою є модальність, яка характеризується можливостями для розвитку активності учасників освітнього процесу, особиста свобода і незалежність. Ці заходи передбачають ініціативність, прагнення, наполегливість та вміння відстоювати та відстоювати свої інтереси.

Відповідно до теорії можливостей Гібсона, ключовий елемент у відносинах між середовищем і суб'єктом (студентом) є можливість: чим активніше і чим інтенсивніше студент використовує варіанти, які надає середовище, тим ефективнішим є його саморозвиток.

Освітнє середовище ЗВО – це сукупність умов, типів, форм діяльності та соціальні практики, що забезпечують виховання здобувача вищої освіти і спрямовані на розвиток соціально-орієнтованої, цілеспрямованої, мобільної та конкурентоспроможної особистості майбутнього фахівця.

Освітнє середовище, що забезпечує високий рівень активності та використання повноцінного потенціалу студентів виступає як розвивальне освітнє середовище ЗВО.

Розвивальне освітнє середовище забезпечує системний розвиток здобувача вищої освіти, зростання його інтелектуальних, творчих, психофізіологічних здібностей, навички спілкування та саморозвитку.

До числа показників розвивального освітнього середовища відносяться:

– інфраструктура (відкритість до нових процесів, ефективні та інтенсивні дослідження колективи, розробка та вдосконалення навчальних

програм;

- освіта та навчання (трансдисциплінарний підхід, який передбачає діалектичне мислення та відповідальність за дослідження);

- опора на «обдарованість» (готовність студента реалізувати свої здібності «тут і зараз», тобто в ситуації, що дозволяє самореалізуватися). Обдарованість – це системне поняття, яке виявляє готовність до експериментів, самоорганізації та саморозвитку, сприяє виходу суб'єкта за межі гомеостатичної поведінки;

- діалогічність (транскомунікативність) освітньої системи. Ефективний вплив розвивального освітнього середовища на процес саморозвитку студента залежить від умов, які дозволяють систематизувати розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Найбільш значущі параметри тут наступне:

- психофізіологічний потенціал студента, який виявляється в його адаптивності, оперативності, гнучкості, самостійності, мобільності й дисциплінованості;

- освітній потенціал, який передбачає професійні цінності, професійну компетентність та здатність до самоосвіти;

- кваліфікаційний потенціал, який передбачає підприємницькі здібності, конкурентоспроможність, критичне мислення;

- креативність, яка передбачає креативність, соціальну активність та організаторські якості;

- комунікативний потенціал, який підтримує намір працювати в команді, відкритість, емпатію, толерантність і готовність до співпраці;

- моральний потенціал, який базується на відповідальності, чесності, культурних цінностях, громадянській позиції та патріотизмі.

Однією з важливих характеристик освітнього середовища ЗВО є комфорт. Комфортне середовище університету – це складна динамічна система, здатна впливати на розвиток інтелектуальної культури студента і здатна до змін відповідно потреб суспільства. Воно пов'язане з параметром особистісно-стимулюючого середовища, яке повинно відповідати таким вимогам: естетична привабливість середовища (архітектура будівель і споруд, сучасний дизайн інтер'єру, персоналізовані аудиторії, сучасні комп'ютерні та інформаційні засоби навчання, приміщення для проведення наукових і лабораторних досліджень); проблемно-дослідницький характер змісту освіти, його спрямованість на професійну підготовку майбутніх випускників ЗВО; надмірність і варіативність елементів освітнього середовища, які можуть сприяти забезпеченню особистих потреб студентів і викладачів і забезпечити вибір індивідуальні освітні траєкторії; високий рівень психолого-педагогічної культури спілкування та взаємодії з суб'єктами освітнього процесу, його

позитивний зміст; функціональність та ергономічність освітнього середовища (різноманітність та множинність функціональних елементів середовища, зручність і безпека їх використання в професійному та особистісному розвитку).

Отже, висока ступінь задоволеності студентами умовами освітнього середовища вказує на його вагомість у задоволенні здобувачами вищої освіти навчальним процесом, що, у свою чергу, сприяє розвитку та формуванню високопрофесійних, конкурентноздатних випускників ЗВО.

Список використаної літератури:

1. E. Luzik, L. Khomenko-Semenova, A. Kokareva, O. Hurska (2018). University education innovative models in Ukraine: foreign experience. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія, 13(2), 19-26. (у фаховому виданні, входить до наукометричної бази даних Index Copernicus).

2. Kokareva A., Khomenko-Semenova L., Lytvynchuk N. Innovative edukational models: comparative characteristics // Danish Scientific Journal. – 2019. – № 21. – P. 64-69.

Анатолій КОНДРАТЬЄВ,
здобувач PhD третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України, м. Київ

РОЗВИТОК АСЕРТИВНОСТІ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Війна вплинула як на кожного українця, так і трансформувала процеси, які характеризують економічний, політичний, культурний аспекти життя сучасної України. А це, у свою чергу, актуалізувало потребу розвитку в особистості якостей, що сприяють руху до особистісної зрілості й успішної самореалізації, бути активним суб'єктом власної життєдіяльності, здатним розв'язувати проблеми, керувати змінами, переконувати й гармонійно надихати інших тощо. В залежності від темпераменту, виховання та рівня розвитку емоційного інтелекту кожна людина, в тому числі й внутрішньо переміщені особи, обирають для себе одну з чотирьох моделей поведінки та спілкування з іншими:

- агресію – виявлення власних поглядів і почуттів у манері, яка залякує, принижує або контролює інших людей;
- пасивність – нехтування власними потребами та бажаннями заради інших;

– пасивну агресію – маніпулятивну поведінку, що передбачає замовчування власних бажань і досягнення бажаного через хитрощі;

– асертивність (наполегливість) – чесний та доречний вияв почуттів, поглядів і потреб, упевненість та прямолінійність у спілкуванні з іншими.

Найбільш продуктивною та екологічною моделлю поведінки є асертивність. Адже, будучи наполегливим, внутрішньо переміщені особи мають більше шансів отримати бажане та зберегти дружні стосунки з навколишніми. Як зазначає К. Рудестам, асертивна поведінка виявляється: у вмінні будувати відносини в бажаному напрямі з іншими, тобто в соціальних уміннях; у вмінні звернутися до інших людей з проханням; у вмінні відповісти негативно на вимоги інших, протистояти їм; у самоповазі; у впевненості в собі (невпевнена в собі людина стримує почуття внаслідок тривоги, внаслідок почуття провини і недостатніх соціальних умінь) [1].

На думку Джозефа Вольпе, багато людей не можуть виразити і продемонструвати почуття, які виникають у міжособистісній взаємодії через власну тривогу, яка їх спотворює. Вплив тривоги можна подолати за допомогою впевненого прояву своїх думок і почуттів, за допомогою нових стереотипів поведінки - поведінки самоствердження, тобто за допомогою «асертивності» [2]. Проблема невпевнених людей полягає у тому, що у них соціальний страх стає домінуючим почуттям, яке блокує їхню соціальну активність.

Зацікавлення становить розвиток асертивної поведінки внутрішньо переміщених осіб в умовах війни в Україні. Асертивна поведінка в конфліктній міжособистісній взаємодії визначається як альтернативна «пасивній» та «агресивній» формі реагування, і знаходиться між ними. Асертивна поведінка запобігає виникненню конфліктів, а в конфліктній ситуації допомагає знайти конструктивне вирішення [3].

Конструктивною вважається середній рівень асертивності. Низька асертивність може мати декілька форм, які мають негативні наслідки для особистості. Перша - це страх у вирішенні питань, включаючи спроби запропонувати рішення ситуацій, які можуть викликати дискомфорт у людини [4]. Наслідок низької асертивності може спричинити не вигідну позицію та програв в переговорах.

Іншою формою низької асертивності є готовність прийняти прохання партнера або друга всупереч власним переконанням, або навіть якщо виконання такого прохання може зашкодити людині, яка погоджується допомогти.

Третьою формою низької асертивності є пасивність у способах заявити про те, чого людина потребує. Низька асертивність може набувати різноманітних форм, таких як несміливі пропозиції до інших, готовність поступитись своєю позицією на користь інших, та уникати ініціативи. Все це може впливати на особистісну результативність особистості, і навіть до

погіршення психічного здоров'я, адже за результатами досліджень було доведено, що показники рівня асертивності на пряму впливають на стан психічного здоров'я [5].

Висока асертивність також є дезадаптивною. Деяка соціальна поведінка може бути програшною стратегією в тій чи іншій ситуації, якщо вона ескальована. Ці показники асертивності рідко згадували як показники сили, а частіше застосовували категорії надмірної напруженості, недостатня асертивність є проявом слабкості. Тож, надмір асертивності не є способом конструктивної взаємодії, її не сприймають як дружню або ту, що буде сприяти адаптації в соціальному середовищі.

Цікавим у контексті досліджуваної проблеми є розуміння асертивності як гармонійної комбінації властивостей особистості, «що виявляються у природній, чесній поведінці стосовно себе та оточуючих людей, уміннях і навичках етично допустимого спілкування в конкретній ситуації при поєднанні з упевненістю, позитивною самооцінкою та за обов'язкової поваги до прав інших людей».

Стосовно структурних компонентів асертивності як поведінкового прояву науковці пропонують трьохкомпонентну структуру з залученням когнітивносмислового, афективного та поведінкового аспекту.

Перший компонент стосується відповідності поведінки до навколишньої соціальної ситуації, її адекватна оцінка, продуктивне переосмислення проблемних ситуацій що є прямим вираженням гнучкості мислення.

Афективний компонент описується як конструкт самоставлення та ставлення до інших людей на основі прийняття інших індивідів, впевненості в собі, що є ознакою високої самооцінки, вияв довіри до себе, як до людини.

Поведінковий компонент, як найбільш спостережуваний, складається з конструктів соціально-етичного спрямування, такі як відповідальність та наполегливість.

Тому важливо набути впевненості у собі, навчитись цінувати себе, мати реалістичні очікування, відчувати підтримку від близьких, бути обізнаним, знати свої цінності та права, відчувати, що інші люди прислухаються до вас та ставляться з повагою. При цьому важливо починати з усвідомлення своїх почуттів та прийняття власних слабких сторін, не почуватись винними та не вигадувати безліч виправдань, коли кажете людині, чого ви хочете чи не хочете; сприймати критику; тримати баланс між вихвалянням та самокритикою та ін.

Отже, асертивна поведінка передбачає такий спосіб дій та заходів у вигляді створення середовищ, які будуть стимулювати розвиток асертивної поведінки, проводити семінари із формування знання власних прав та обов'язків внутрішньо переміщених осіб, проводити тренінги з розвитку когнітивносмислового, афективного та поведінкового аспекту внутрішньо

переміщених осіб.

Список використаної літератури:

1. Kjell Erik Rudestam. Experiential Groups in Theory and Practice Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1982.
2. Wolpe J., Lazarus A.A. Behavior Therapy Techniques. B N.Y.: Pergamon Press. B 1966
3. William Ury The Power of a Positive No. How to Say No and Still Get to Yes.. Published by Bantam, 2007.
4. Gunia, B. C., Swaab, R. I., Sivanathan, N., & Galinsky, A. D. The remarkable robustness of the first-offer effect across culture, power, and issues. Personality and Social Psychology Bulletin, 39(12), 2013, 1547–1558.
5. .Salter, A. (2002). Conditioned reflex therapy: The classic book on assertiveness that began behavior therapy. Gretna, LA: Wellness Institute c. 57–59.

Анна ЛАРІОНЦЕВА,
здобувачка PhD третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ

**КЛЮЧОВІ КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ
ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗВО**

Формування готовності майбутніх магістрів психологів до професійної діяльності в закладах вищої освіти є важливою проблемою для психолого-педагогічної теорії і практики професійної освіти. Розгляд даної проблеми, на наш погляд, вимагає чіткого визначення понятійного апарату даного питання, а саме, розуміння такого поняття як «критерій» у дослідженнях. Аналіз такої наукової літератури, як великий тлумачний словник сучасної української мови, дає визначення як «підстава для оцінки, визначення та класифікації чогось; мірило» (Бусел, 2005); «ознака, на підставі якої, дається оцінка будь-якого явища; ознака, взята за основу класифікації» (Ничкало, 2000). Але, особливості підготовки майбутніх психологів в авіаційній галузі вимагає розглядати «критерій» як стійку та постійну ознаку за допомогою якої можна оцінити стан готовності. Критерій як педагогічне формулювання є ознакою, за допомогою якої можна оцінити або класифікувати певне педагогічне явище. В нашому дослідженні – це готовність майбутніх магістрів психологів до професійної діяльності.

Критерій за своєю сутністю є різноаспектним та комплексним компонентом, що включає в себе відповідні якісні та кількісні показники, які і слугують мірилом його формування. Показниками конкретного критерію

готовності можуть бути певні явища, певні досягнення або їх кількість. Крім того, важливим є визначення критерію та показників, які мають розглядатися в основі оцінювання рівня готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності. Для цього наведемо ряд визначень дослідників, які розглядали у своїх дослідженнях визначення критеріїв оцінювання готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності.

Так, дослідник Г.Ржевський пропонує вивчати структурні компоненти психологічної готовності магістрів до професійної діяльності, а саме: мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний компоненти (Ржевський, 2012).

На думку такого дослідника як Л. Лебедик, оцінювання рівня сформованості професійної компетентності магістрів психологів може бути здійснене за когнітивним, діяльнісним та особистісним критеріями (Лебедик, 2013).

Зазначимо, що критерії готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в закладах вищої освіти повинні відповідати певним вимогам. В той же час, слід визначити, що професійний розвиток особистості фахівця процес безперервний, що вимагає постійної роботи над собою, вдосконаленню себе як фахівця, розвитку творчого потенціалу. Якісним результатом професійного розвитку особистості майбутнього фахівця є поява професіоналізму та здатності до конкурентоспроможності.

На сьогодні у вітчизняній і зарубіжній літературі немає єдиного, правильного розуміння яким саме повинен бути професійний розвиток фахівця та його розвиток, в якому він дійде до високого рівня професіоналізму. Дослідники наповнюють це розуміння різним змістом залежно від об'єкта і мети дослідження.

Більш розширений погляд на суть такого поняття як «готовність до діяльності» дозволяє стверджувати, що такий вчений як А.Книш по-іншому визначив і структуру професійної готовності фахівця. У його структурі особистісної готовності до діяльності виокремлює такі компоненти: операційний (знання, вміння та навички, що є необхідними для забезпечення якісного виконання професійно важливих завдань); особистісний (особистісні риси та якості, що є необхідними для здійснення професійної діяльності); емоційний (специфіка емоційного ставлення до професії); професійний (глибина розуміння всіх тонкощів обраної професійної діяльності та рівень професійної ідентичності) (Книш, 2014).

Проведений змістовний аналіз досліджень основних критеріїв оцінювання готовності майбутніх магістрів до професійної діяльності, дозволяє нам об'єднати їх в наступні програмні результати: знання, які отримує майбутній фахівець (загальнонавчальні, загальнопедагогічні, фахово значущі тощо); важливі вміння (комунікативні, дидактичні, рефлексивні,

підприємницькі тощо); важливі компетенції, які напрацьовую майбутній фахівець (креативність, швидка адаптативність, стресостійкість, широта наукового світогляду, працелюбність, дисциплінованість, самостійність, авторитетність, енергійність); важливі смислові орієнтації особистості (позитивне відношення до навчання та своєї майбутньої професійної діяльності, розуміння цінностей професійної діяльності, стійкість інтересів, сформованість професійно значущих потреб і навчально-пізнавальних мотивів та стійке бажання досягти певного професійного рівня);

Список використаної літератури:

1. Бусел В. (Ed). (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Ірпінь. ВТФ «Перун».
2. Книш А. Є. (2014). Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. Теорія і практика управління соціальними системами. 1. 84-91.
3. Лебедик Л. (2013). Формування професійної компетентності магістрів педагогіки вищої школи. Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди». 28(1). 180–185.
4. Ничкало Н. (Ed). 2000. Професійна освіта : словник : навчальний посібник. Київ. Вища школа.
5. Ржевський Г. (2012). Психологічна готовність магістрів до педагогічної діяльності. Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. 4 (84). 73–89.

Наталя ЛИТВИНЧУК,
старша викладачка кафедри педагогіки
та психології професійної освіти
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ

ВПЛИВ ТРИВОЖНОСТІ НА СТРАТЕГІЮ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ У КОНФЛІКТІ

Підлітковий вік дуже складний і специфічний етап у процесі формування особистості. Цьому віку властиві свої психологічні особливості: переорієнтація життєвих цінностей; особистісна нестабільність; потреба в самостійності, самореалізації, позбавленні від опіки; критичне осмислення себе і оточуючих; прагнення зайняти нову соціальну позицію, відповідну потребам і можливостям; егоцентризм; обмеженість життєвого досвіду; бажання самоствердитися серед однолітків. Суперечливість позиції підлітка призводить

до загострення його конфліктів з оточуючими.

На поведінку у конфлікті можуть впливати різні внутрішні чинники: самооцінка, егоцентризм, агресивність, рівень домагань, тривожність, рівень сформованості рефлексії, навичок спілкування тощо, а також зовнішні чинники: стосунки з батьками, однолітками, вчителями та іншими дорослими.

Метою нашого дослідження було з'ясувати вплив тривожності на поведінку підлітків у конфліктних ситуаціях.

Тривожність визначається як психологічна властивість, що викликає внутрішній психологічний дискомфорт, і при наявності стійкого прояву набуває характеру тривоги, і може провокувати виникнення різноманітних конфліктних ситуацій (Н. Куїмова & Ю. Григошина, 2018).

Такі дослідники, як М. Амонашвілі, Е. Берн, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, Є. Ільїн, І. Кон, Р. Мей, З. Фройд, С. Холл, Е. Штерн та інші, розглядали феномен тривожності.

Тривожність визначають як відчуття неконкретної, невизначеної загрози, що супроводжується очікуванням неблагополучних змін (Л. Берковиць, 2011).

Тривога виникає у ситуаціях, коли під загрозою опиняються цінності особистості, що є для неї життєво необхідними. Зазначається, що тривожність є наслідком посилення і невирішеності внутрішніх конфліктів, які, як правило, належать до етичної сфери (Н. Куїмова & Ю. Григошина, 2018).

Під особистісною тривожністю розуміють стійку характеристику особистості, що відображає сприйняття ситуації як загрозової. Дане відчуття активізується при сприйнятті певних стимулів, що сприймаються людиною, як небезпечні (А. Дараган, 2021).

Дослідження проводилося у дистанційній формі. Усі учасники добровільно приймали участь у дослідженні. Учасниками дослідження стали учні 9-10 класів Козацького ЗЗСО 1-3 ступенів. Вибірку дослідження склало 20 респондентів віком від 14-16 років.

Для виявлення рівня тривожності нами була обрана методика «Особистісна шкала проявів тривоги» Тейлор (в адаптації Т. А. Нємчіна).

Ми отримали такі результати:

- високий рівень тривожності – у 40% респондентів;
- середній рівень тривожності (з тенденцією до високого рівня) – у 30% респондентів;
- низький рівень тривожності – у 30% респондентів.

Дуже високого рівня не виявлено у жодного з респондентів. Це свідчить про те, що в групі були відсутні люди, які сприймають будь-яку ситуацію як небезпечну та нестабільну. Середнього рівня тривоги (з тенденцією до низького) також не виявлено.

В результаті діагностики був зроблений висновок, що найбільшою групою респондентів є ті, що мають високий рівень тривожності, який

супроводжується великим напруженням. Люди такого типу сприймають широкий спектр ситуацій як страшні та загрозливі, незалежно від наявності або відсутності об'єктивних причин для цього. Високий рівень тривожності може проявлятися і зовнішньо: нервуванням, швидкою зміною настрою. Такі підлітки схильні сприймати все дуже болісно, їм важко вислуховувати критику на свою адресу.

В той же час 30% респондентів мають середній рівень тривожності з тенденцією до високого. Це говорить про помірність виникнення в них внутрішньої напруги без вагомої на те причини. Підлітки з таким рівнем можуть легше згладжувати власні вияви тривожності. Тому такі вияви не є довготривалими та зазвичай виникають не безпідставно, а з причин, які підлітки усвідомлюють, і які для них є об'єктивними.

Низький рівень тривожності виявили у 30% респондентів. Це означає, що ці підлітки не піддають сумніву власні дії. Низький рівень вказує на стресостійкість, на спроможність не сприймати кожен ситуацію як загрозливу або небезпечну без об'єктивних на те причин. Такі люди впевнено себе почувають у мінливих і складних ситуаціях, вони об'єктивно та адекватно оцінюють внутрішні стани та зовнішні обставини.

Для виявлення стратегії поведінки в конфліктній ситуації була використана методика К. Томаса «Стратегії поведінки в конфліктних ситуаціях» (адаптована Н. В. Грішиною).

Нами отримані наступні результати:

Шкала суперництва – 30% респондентів;

Шкала співробітництва – 5% респондентів;

Шкала компромісу – 30% респондентів;

Шкала уникнення – 25% респондентів;

Шкала пристосування – 10% респондентів.

Встановлено, що 30% (6 респондентам) притаманний такий стиль поведінки, як суперництво. У таких людей переважає прагнення домогтися реалізації своїх інтересів за рахунок інших. Підлітки з таким стилем поведінки дуже активні та намагаються йти до вирішення конфлікту власним шляхом. Вони взагалі не зацікавлені у співробітництві з іншими людьми, проте здатні на вольові рішення, змушуючи інших приймати їхнє рішення проблеми.

Стиль поведінки – співробітництво – виявився у 5% (1 респондент). Люди з таким стилем прагнуть вирішити конфлікт так, щоб у ньому виграли всі. Вони враховують позицію іншої сторони і прагнуть задовольнити її. Вони беруть активну участь у розв'язанні конфлікту, але при цьому намагаються саме співпрацювати.

У 30% (6 респондентів) визначений стиль поведінки – компроміс. Цей стиль означає, що у підлітків виникає бажання закінчити конфлікт поступками, частково задовольняючи інтереси обох сторін.

Стиль поведінки – уникнення – встановлений у 25% (5 респондентів). Для них характерна як відсутність прагнення до кооперації, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей. Підлітки з таким стилем поведінки не відстоюють свої права, не співпрацюють ні з ким для вирішення проблеми, взагалі ухиляються від конфлікту.

Стиль поведінки – пристосування – мають 10% (2 респондента). Їм притаманне принесення в жертву власних інтересів заради інтересів іншої людини, щоб уникнути протистояння.

Для підтвердження нашої гіпотези щодо впливу тривожності на конфліктну поведінку у підлітків нами був проведений кореляційний аналіз. Спочатку за допомогою непараметричного критерію Колмагорова-Смірнова нами встановлений тип розподілу. Ми отримали нормальний розподіл даних і в цьому ми впевнені на 95%. Відповідно ми використали критерій кореляції Пірсона та встановили зв'язки між показниками рівня тривожності та стратегією поведінки в конфліктних ситуаціях.

Після математично-статистичної обробки даних за допомогою критерія Пірсона було встановлено, що між рівнем тривожності та стратегіями поведінки такими, як співробітництво, компроміс, уникнення зв'язку не виявлено. Отже, статистично значуща відмінність показника рівня тривожності та показників стратегій поведінки (співробітництво, компроміс, уникнення) існує.

Прямий зв'язок існує між показниками рівня тривожності та стратегією поведінки суперництва (значення коефіцієнта кореляції 0,001) та між рівнем тривожності та стратегією поведінки пристосування (значення коефіцієнта кореляції 0,003). Це свідчить про те, що чим вище рівень тривожності, тим більша вірогідність, що буде використана стратегія суперництва (підвищена тривожність змушує підлітка почувати себе у небезпеці та необхідності протидіяти загрозливій ситуації) або стратегія пристосування (через тривожність підліток не вступає у конфронтацію і відмовляється від власних інтересів).

Це означає, що статистично значуща відмінність між показниками рівня тривожності та стратегіями поведінки в конфліктних ситуаціях (суперництво, пристосування) не існує. Враховуючи вищевикладене, робимо висновок, що існує вплив тривожності на вибір стратегії поведінки у конфлікті.

На сьогодні проблема тривожності стала ще більш гострішою. В сучасних стресових умовах вплив тривожності на формування особистості підлітка став ще більш визначальним. Перспективи подальших досліджень з даної проблеми повинні бути зорієнтовані на пошук засобів зниження підліткової тривожності.

Список використаної літератури:

1. Берковиць, Л. Агресія: причини, наслідки і контроль. 2011. 512 с.

2. Куїмова, Н.Н., & Григошина, Ю.А. Взаїмозв'язок тривожності і стиля поведінки підлітків в конфліктній ситуації. 2018. 2, 40-50.

Тетяна ЛИЧОВА,
здобувачка PhD третього (освітньо-наукового)
рівня вищої освіти,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка, м. Глухів

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЗВО

В період глобальної трансформації, модернізації навколишнього середовища, прискореного освітнього та наукового розвитку України, важливим стає питання якісної професійної підготовки майбутніх фахівців, яка відповідатиме вимогам суспільства. Наразі такі зміни вимагають в майбутньому підготовки фахівців, які будуть самостійними, відповідальними, здатними до самовдосконалення, творчого зростання, продуктивності в різних сферах суспільства, бути спроможними швидко адаптуватись до нових соціально-економічних умов, а головне стати конкурентоспроможним на ринку праці. За вищезазначених умов, перед закладами вищої освіти постає питання вдосконалення та реалізації в освітній процес технологій, які здатні на підвищення рівня раніше набутих знань, умінь і навичок та забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців для задоволення потреб ринку праці. А перед майбутніми фахівцями закладів вищої освіти головною вимогою є не тільки вільне володіння своїм напрямком професійної діяльності, а також орієнтування в суміжних її галузях.

Отже, актуальність висвітленої проблеми полягає у потребі ринку праці висококваліфікованих, сучасних фахівців, здатних неординарно мислити та бути конкурентоспроможними.

Вивченням теоретико-методологічних та загальнометодологічних елементів професійної конкурентоспроможності займалися такі вітчизняні та зарубіжні науковці, як Т. Ю. Андріяко, І. Ансофф (Igor H. Ansoff), В. О. Бикова, Д. П. Богиня, В. І. Бондар, А. Бранденбургер (Adam Brandenburger), Н. І. Верхоглядова, Д. Джоббер (David Jobber), Л. А. Дудко, П. Дойль (Peter Doyle), Ю. І. Завалевський, В. І. Ковальчук, Л. М. Карамушка, Ф. Котлер (Philip Kotler), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Б. Нейлбафф (Barry Neylbaff), Л. М. Сергєєва, О. А. Філь та ін. Водночас аналіз наукової літератури показує, що питанню конкурентоздатності кваліфікованого фахівця у закладах вищої освіти приділено мало уваги, хоча ця концепція підтверджується багатьма психологічними та економічними дослідженнями, зокрема в наукових роботах.

Термін «конкурентоздатність» є тотожним поняттю «конкурентоспроможність», тобто вони вважаються синонімами та зокрема визначають один термін через інший: спроможний – «який має здатність виконувати, здійснювати, робити що-небудь», а здатність – «властивість індивіда, яка визначає його можливість, спроможність, нахил до виконання певної діяльності» (Т. Ковальова, Л. Коврига, 2002).

Конкурентоспроможність є одним із ключових понять, які активно використовуються в теорії та практиці економічного аналізу. Це багатогранне поняття, що перекладається з латини як суперництво, боротьба за найкращий результат (С. Клименко, О. Дубова, Д. Барабась, 2004).

Поняття конкурентоспроможності загалом означає здатність певного об'єкта або суб'єкта перевершувати своїх конкурентів за певних умов. Тобто, для того, щоб майбутні фахівці закладів вищої освіти мали змогу стати конкурентоспроможними, вони повинні працювати над вдосконаленням своїх практичних навичок та умінь. Конкурентоспроможний фахівець являється не лише професіоналом високого рівня, а й активною особистістю, яка здатна нестандартно мислити, швидко знаходити шляхи вирішення проблем, що постають перед ним, яка проявляє ініціативу та самостійність, в змозі швидко опановувати нові знання та переймати досвід, бути креативним, безупинно самовдосконалюватись.

Заклади вищої освіти відіграють основну роль у забезпеченні конкурентоспроможності майбутніх фахівців, де освітяни мають змогу не лише на здобуття професійних знань та умінь, а і на оволодіння мистецтвом саморозвитку та самовдосконалення. Головним показником успішної діяльності та якісної підготовки закладів вищої освіти є високий рівень конкурентоспроможності молодих кадрів. Тому головним завданням закладів вищої освіти є не тільки ознайомлення здобувачів освіти із сучасним станом і досягненнями науки, які вони вивчають та забезпеченням їх великою кількістю інформації, а й навчити майбутніх фахівців самостійному опановуванню та опрацюванню спеціальної та наукової літератури, слідкуванню за розвитком нових форм навчання, постійно поповнюючи свої знання інноваційними технологіями та формами підготовки майбутніх фахівців в умовах економічної трансформації та прискореного освітнього і наукового розвитку.

Загалом провідними складовими, що сприяють формуванню конкурентних переваг фахівця, розмежовують на чотири групи:

1. Демографічні. До складових конкурентоспроможності відносять: стать, вік, стан здоров'я, сімейний стан.

Умови та чинники формування конкурентоспроможності фахівця: стан навколишнього середовища; статевовікова структура населення; рівень життя населення країни; розвиненість соціально-побутової інфраструктури; доступність та якість медичного обслуговування, розвиненість медичної

інфраструктури; середня тривалість трудового життя населення; пріоритетність здорового способу життя в суспільстві.

Критерії формування конкурентоспроможності фахівця: демографічний розвиток; рівень фізіологічної та емоційної зрілості.

2. Освітньо-кваліфікаційні. До складових відносять: рівень світи, кваліфікація, знання іноземної мови, статус та імідж навчального закладу, додаткова освіта або суміжна професія.

Умови та чинники формування конкурентоспроможності фахівця: розвиненість ринку освітніх послуг; рівень доступності освіти в країні; мінімальна заробітна плата та середній рівень доходів населення; престижність вищої освіти в суспільстві; інвестиції в людський капітал.

Критерії формування конкурентоспроможності фахівця: рівень індивідуальної освіти; наявність дипломів, нагород, сертифікатів, патентів; рівень володіння іноземною мовою; дотримання кваліфікації; середня тривалість навчання.

3. Соціально-особистісні. До складових відносять: відповідальність, менталітет, моральність, творчі та інтелектуальні здібності, інноваційність, здатність до навчання, адаптивність, відповідальність, соціальні нахили, комунікабельність, мобільність.

Умови та чинники формування конкурентоспроможності фахівця: національно-культурні та релігійні традиції; свобода релігійних вподобань; особистісні та життєві пріоритети; інноваційна активність; рівень загальної грамотності та освіченості населення; сімейне виховання; соціальна і політична стабільність в країні.

Критерії формування конкурентоспроможності фахівця: рівень розвитку творчих здібностей; індивідуальні механізми мотивації та цілеспрямованості (професійні життєві пріоритети); рівень конфліктності та соціальної гнучкості; рівень індивідуального інтелектуального розвитку; рівень професійної розумової та фізичної культури, праця та підприємливість.

4. Професійні. До складових відносять: професійний досвід, професійні вміння та навички, індивідуальні, базові та професійні компетенції, професійна придатність.

Умови та чинники формування конкурентоспроможності фахівця: наявна матеріально-технічна база навчальних закладів; зміст та структура навчальних програм; рівень розвитку науково-технічного прогресу; галузева структура економіка; розвиненість ринку праці; якісні вимоги роботодавців до робочої сили; умови праці; зворотній зв'язок між навчальними закладами та роботодавцями.

Критерії формування конкурентоспроможності фахівця: трудовий стаж; глибина теоретичних знань; ступінь практики та розвитку практичних навичок; унікальність (рідкісність) професії на ринку праці; ступінь професійної

комунікації (професійної ідентифікації); наявність унікальних знань, умінь і компетенцій; вартість праці (В. Медведь, 2011).

Хоча наведені критерії мають загальний характер, у даному випадку вони стосуються безпосередньо оцінки конкурентоспроможності експертами на індивідуальному рівні, а вплив кожного показника, результатів оцінювання залежить від вікової групи, дефіциту спеціалізованих професій на ринку праці тощо.

Таким чином, конкурентоспроможність фахівців є багатогранною категорією, яка містить велику кількість складових і формується, як індивідуальними, так і загальнонаціональними факторами. Крім того, слід зазначити, що первинна конкурентна перевага фахівця закладена саме в освітню систему та формується під її впливом протягом всього життя.

Отже, конкурентоспроможність фахівця являє собою перевагу певних людей над іншими, які виконують подібні робочі завдання. Метою закладів вищої освіти є не лише підвищення рівня освіти майбутніх фахівців, а й забезпечення якості освіти для успішної діяльності та ефективної роботи у віддаленому майбутньому. Конкурентоспроможного фахівця потрібно розглядати не тільки, як продукт закладу вищої освіти, а й як людину, яка володіє певними якостями, досягає високих результатів у своїй діяльності та може сприяти високим досягненням організації, в якій він працює, використовуючи новітні технології. Такі фахівці повинні прагнути до постійного вдосконалення своєї професійної майстерності, бути високоадаптивними, професійно мобільними, відповідальними, креативними, сучасними, здатними неординарно мислити, для безпосередньо позитивного впливу на подальший соціально-економічний розвиток країни.

Список використаної літератури:

1. Гринчишин Д. (Ред.). (2004). Короткий тлумачний словник української мови.
2. Калашник В. (Ред.). (2006). Тлумачний словник української мови.
3. Клименко С., Дубова О., Барабась Д. (2004). Управління конкурентоспроможністю підприємства : навч. посібник. КНЕУ.
4. Ковальова Т., Коврига Л. (Уклад.). (2002). Тлумачний словник української мови.
5. Ковальчук В. І. (2018) Вимоги до підготовки майбутніх керівників навчального закладу в умови ринку праці. Взято 24.03.2023 з https://www.researchgate.net/publication/326589386_VIMOGI_DO_PIDGOTOVKI_MAJBUTNIH_KERIVNIKIV_NAVCALNOGO_ZAKLADU_V_UMOVAN_RINKU_PRACI
6. Медведь В. (2011). Основи формування конкурентоспроможності фахівця: чинники, складові, критерії. Взято 24.03.2023

з http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/9.pdf

7. Сліпушко О. (2000). Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. Правопис. Граматика.

Ельвіра ЛУЗІК,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри педагогіки та психології професійної освіти
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Актуальність дослідження психологічних засад моделювання системи дистанційної освіти (ДО) обумовлена низкою проблем функціонування та модернізації вищої професійної освіти в Україні. Онтологізація психологічних засад у рамках дослідження визначена сукупністю значень поняття «засади». Це, по-перше, основа або базис психологічного моделювання системи ДО, які традиційно визначаються системним підходом; по-друге, це системоутворюючий принцип або психологічне обмеження системи та її психологічної моделі, які в рамках системного підходу та теорії прийняття рішень визначаються як мета функціонування системи. Третім значенням поняття «засади» є психологічне обґрунтування необхідності моделювання системи ДО в сучасних умовах її модернізації.

Системний аналіз існування дистанційної освіти в Україні забезпечує не тільки її вивчення, але, головним чином, визначає суть проблемної ситуації і дозволяє поставити задачу її перетворення. При цьому моделювання виступає основним засобом реалізації системного аналізу, методом дослідження і прийняття рішення щодо складних соціальних систем, які знаходяться в стані модернізації, забезпечуючи, таким чином, узгодження зусиль усіх зацікавлених в успішному їх функціонуванні суб'єктів. Крім того, це оптимальний спосіб пізнання, прогнозування і удосконалення соціальних систем, тому причинно-наслідкова модель соціального процесу є абстрактним втіленням її механізму.

Відомо, що вища освіта в рамках системного підходу передбачає множинність описів, тому і система дистанційної освіти України може бути представлення безліччю моделей, побудованих на різних теоретичних основах: філософських (Г. Гегель, В. Гумбольдт, Ж.-П. Сартр, та ін.); соціологічних (В. Лісовський, Є. Ляхович, І. Марцинківський та ін.); соціально-психологічних (Г. Акопов, Е. Кузьмін та ін.); педагогічних (В. Беспалько, Н. Кузьміна, А. Субетто, Ю. Татур та ін.) та економічних (О. Сабденов та ін.).

Як відомо, ціннісні орієнтири перетворення вищої професійної школи та

практика функціонування вітчизняної вищої освіти в період її диверсифікації протягом більш ніж 15 років визначаються ідеями гуманізації освітнього простору (В. Вернадський, В. Зінченко, Б. Братусь та ін.), конкретизованими в особистісно-орієнтованому і суб'єктно-орієнтованому підходах (А. Вербицький, І. Зимня, В. Ляудіс, П. Підкасистий, О. Субетто, Л. Фрідман та ін.). Разом з тим в сучасній практиці вищої освіти України склалася стійка кризова ситуація, яка характеризується тим, що під час дистанційного навчання в ЗВО, яке обумовлено наявністю негативних факторів, що склалися в Україні (корона вірус, воєнні дії), у більшості студентів виявлено зниження навчально-професійної мотивації і професійної спрямованості; типовими стали зміна професії відразу після закінчення ЗВО і робота не за фахом значної частини випускників; висока корупція в університетах України, що виявляє пріоритет цінності формальних документів для студентів всупереч цінності професійних і науково-дослідних знань, умінь і навичок. Негативні тенденції дистанційної освіти свідчать про системні психологічні проблеми вищої професійної освіти в Україні, що характеризуються наступними суперечностями між :

- деклараціями про особистісно-орієнтовану освіту та реальними результатами впливу системи вищої освіти на особистість студента (переважає негативний сценарій особистісного розвитку з дифузією ідентичності);
- досить високою професійною мотивацією абітурієнтів ЗВО і загальною тенденцією до зниження професійних мотивів студентів-випускників;
- орієнтацією учасників освітнього процесу на високі вимоги Держстандарту з критеріями оцінки рівня підготовки фахівців і реально низькою кваліфікацією випускників закладів вищої освіти у цілому в Україні (про це свідчать попит і пропозиції на ринку праці);
- потребами (вимогами) суспільства у висококваліфікованих фахівцях і переважанням неспеціалістів в сфері послуг і промисловості, які фактично отримують кваліфікацію не в стінах ЗВО, а в практичній діяльності (більшість випускників влаштовуються на роботу починаючи з другого курсу не за фахом і кваліфікацією).

Ряд аспектів впливу дистанційної освіти на включення до неї суб'єктів освітнього процесу представлені в соціально-психологічних дослідженнях А. Реана, Г. Аكوпова та ін. Однак увага цих дослідників була зосереджена, в основному, на закономірностях педагогічного спілкування і поведінки суб'єктів освіти в макрогрупових і мікрогрупових умовах дистанційної освіти ЗВО, не торкаючись, при цьому, системних механізмів відтворення закономірного психологічного результату системи дистанційної освіти. Саме тому у процесі модернізації дистанційної освіти необхідно проведення дослідження функціонування освітньої системи (ЗВО) в рамках педагогічної психології як системи умов, що визначають цілеспрямовану соціалізацію, закономірні прояви

і психічний розвиток включених до неї суб'єктів.

Система дистанційної освіти як об'єкт дослідження в педагогічній психології являє собою реальну взаємодію суб'єктів на обох полюсах взаємодіючого відкритого освітнього середовища в заданих структурою освітньої організації дистанційного навчання умовах, де теоретичні метафори «освітній простір» і «освітнє середовище» надають даній взаємодії онтологічний статус.

У педагогічній психології широко застосовуються поняття «простір» і «середовище», причому їх використання пов'язане, перш за все, з гуманістичним напрямком модернізації всіх рівнів освіти (Е. Клімов, В. Панов, І. Фрумін та ін.), однак, в роботах відсутнє чітке розрізнення феноменів, позначених даними теоретичними метафорами. Разом з тим аналіз і операціоналізація психологічних критеріїв ефективності функціонування системи дистанційної освіти, релевантних гуманістичному напрямку перетворення, обумовлюють необхідність такої диференціації.

Питання ефективності дистанційної системи освіти як освітнього простору та освітнього середовища, їх взаємодії з особистістю людини є, з точки зору більшості дослідників, предметом лише перспективного вивчення в педагогічній психології.

Найважливіше питання, яке не знайшло достатнього відображення в дослідженнях функціонування вітчизняної системи дистанційної освіти України як освітнього простору так і освітнього середовища – це питання про психологічну інтерпретацію функціонування дистанційної системи освіти, психологічні критерії аналізу та оцінки, що визначають її вдосконалення та перетворення, тобто про системні психологічні результати і принципи (психологічні засади) функціонування дистанційної системи освіти.

Зміна системи вищої професійної освіти України, пов'язана з орієнтацією на інтеграцію в світову систему вищої освіти: перехід з монорівневої на багаторівневу систему освіти, зміна критеріїв оцінки освітнього результату (компетентнісний підхід) і наявність воєнного стану в Україні, а також аналіз організації, технологій та функціонування дистанційної освіти в розвинених країнах світу акцентують увагу на психологічній інтерпретації результату функціонування дистанційної освіти у вищій школі України.

Аналіз змін, здійснюваних в світі та системі дистанційної освіти, дозволяє стверджувати їх контекстний характер, який отримує в багатьох випадках директивно-волюнтаристської форми. Разом з тим загальна диверсифікація системи дистанційної освіти України і, одночасно, її цілісність і системна ідентичність, вимагають усвідомленого стратегічного вибору напрямку змін, адекватність якого може бути визначена в контексті ефективності дистанційної системи освіти, критерії якої також неоднозначні.

Поглиблення суперечностей у функціонуванні дистанційної освіти в

сучасній Україні (А. Батуєв, Н. Регуш, О. Стародубец, та ін.), незважаючи на здійсненні перетворення, дозволяє стверджувати, що не змінилися основні психологічні принципи побудови існуючої системи. Суперечлива інтерпретація ефективності дистанційної системи вищої освіти в Україні вимагає визначення та узгодження критеріїв, принципів чи психологічних засад оцінки системного освітнього результату для створення ефективної освітньої системи дистанційного навчання.

Криза системи вищої освіти, а разом і її складової – дистанційної, очевидно, пов'язана з парадигмальною кризою психолого-педагогічних теорій, що виявляється у втраті пояснювального і прогностичного потенціалів, тобто нездатності теоретичних узагальнень пояснити причини кризових проявів у поведінці суб'єктів освітнього процесу і визначити ефективне перетворення системи вищої освіти України.

Розгляд проблем психологічної теорії в ракурсі існуючих парадигм представлено в роботах А. Асмолова, А. Петровського, Є. Хомського та ін. Парадигмальна інтерпретація практичних проблем функціонування освіти здійснюється в дослідженнях А. Субетто, Ю. Татура та ін. Однак обговорення проблеми застосування парадигмального погляду до зміни теоретичних підходів як у вищій професійній освіті так і в дистанційній лише намічено в психолого-педагогічних роботах С. Заїр-Бека і деяких інших авторів.

Перехід в психології до гуманістичної парадигми, з точки зору носіїв даної науково-дослідної програми (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) принципово змінює дослідні проєкції, що склалися в психології. Незважаючи на це, у вітчизняних роботах або відсутнє питання про «протиріччя зустрічі» парадигм, або автори заперечують істотні відмінності оптичних проєкцій і наявність імпліцитного знання, критикуючи гуманістичні категорії («само актуалізація») і феноменологічний підхід (розуміюча психологія) в психологічному дослідженні (А. Петровський, А. Юревич і ін.).

Причини ігнорування відмінностей нової (студентоцентрованої) і старої (нормативної) парадигм мають психологічний характер. Аналізу проблеми імпліцитного знання і його ролі на етапі зміни парадигм присвячені роботи як філософів-методологів (Р. Нугаєва, І. Лакатоша, П. Фейєрабенда і ін.) так і психологів (Дж. Келлі, Р. Бендлер, Д. Гріндер, В. Сатир та ін.). Переважання досліджень системи вищої освіти, спрямованих на проектування ефективних її варіантів (Ю. Дроботенко, Е. Заїр-Бек, Ю. Татур та ін.) по суті, - «мовчазне визнання того, що всі принципові, філософські, світоглядні проблеми вже вирішені, і дослідникам залишається лише застосувати свої здібності для уточнення окремих деталей ...» (Р.М. Нугаєв). Для того, щоб зміна освітньої парадигми дійсно відбулася, а також для вироблення не тільки оптимальної стратегії, а й ефективної тактики переходу, необхідно створення системи методологічних засобів, що забезпечують ефективне узгодження позицій,

досягнення комунікації (розуміння або ідентифікації смислів), що усуває протиріччя зустрічі нової (гуманістичної) і старої (нормативної) парадигм. Вироблений у філософії комунікативний підхід, що дозволяє зняти «парадокс зустрічі», на наш погляд, може бути застосований в ситуації зміни парадигм в психологічній теорії і практиці функціонування дистанційної освіти.

Застосування комунікативного підходу в ситуації зміни парадигм у вищій освіті, актуальне завдання визначення комунікативних засобів, здатних забезпечити наочне уявлення проблеми, виявлення суті парадигмального протиріччя і досягнення комунікації всіх зацікавлених у вирішенні кризи вищої школи суб'єктів може бути здійснено за допомогою психологічної моделі, що виступає методологічним засобом в силу своєї презентативної та комунікативної природи (А. Уйомов та ін.). В якості психологічної моделі складної системи дистанційної освіти, що має безліч описів, будемо розглядати модель, що побудована на психологічних принципах (засадах) або модель психологічних обмежень функціонування даної системи, а психологічне моделювання – як процес створення формальної моделі психічного (соціально-психологічного) феномена або процесу, тобто формалізованої психологічної абстракції даного процесу, що відтворює його основні психологічні, ключові моменти (механізми) з метою експериментального вивчення.

Як спосіб концентрації уваги на психологічних аспектах функціонування системи дистанційної освіти психологічне моделювання дозволяє поетапно не тільки описати психологічний результат системи, але і виявити причини негативних тенденцій поведінки її елементів (учасників освітнього процесу) в проекції системних механізмів відтворення. Саме тому основна проблема дослідження сфокусована на проблемі критеріїв оцінки психологічного результату функціонування системи дистанційної освіти, що збігаються з цілями її функціонування, які, в свою чергу, виступають обмеженнями системи та її моделі, тобто ознаками допустимого (неприпустимого) і оптимального стану системи, до якого прагне розробник. Основна проблема визначення критеріїв (обмежень) функціонування системи дистанційної освіти – відмінність і суперечливість цілей та інтересів учасників освітньої організації, де мета функціонування системи виступає її системоутворюючою основою.

У вітчизняних дослідженнях і сучасній практиці функціонування дистанційної освіти цей психологічний результат (мета і проекція обмежень системи) визначаються поняттям «компетентність», де операціоналізація категорії «компетентність» в контексті визначення результативної сторони дистанційної освіти становить концептуальну основу її модернізації. Разом з тим компетентність є категорією, що несе в собі протиріччя старої і нової парадигм в освіті; протиріччя між гуманістичною і біхевіористською традиціями освіти; між професійно-орієнтованою та загальною підготовкою майбутнього фахівця до життя при компетентнісному підході до освіти, як це відзначають

вітчизняні та зарубіжні дослідники (Kerka, Матяш). Крім того, відзначається емпірична неспроможність і концептуальна суперечливість компетентнісного підходу в дистанційній освіті, яка визначається тим, що він не відповідає запитам постійно змінюючих умов життя в сучасному суспільстві, де людині потрібно бути готовим вчитися все життя (О. Матяш, Д. Мак Келланд, Р. Бояціс, Дж. Равен, Kierstead, Smith, Kerka, Hyland). Автори вважають, що дистанційна освіта не вирішує складну задачу підготовки сучасної людини до життя, а лише редукує її до практичних потреб економіки, ринку праці та окремого роботодавця, недостатньо враховуючи інші освітні завдання, такі як, формування критичного мислення, здатного розпізнавати і неупереджено аналізувати соціально-політичні процеси в суспільстві – владу, нерівність, корпоративні інтереси» (О. Матяш). Крім того такий підхід зводить компетентності лише до «умінь і навичок» (skills), поведінкових характеристик (soft skills) в традиціях біхевіоризму, тим самим редуціруючи багатовимірність і непередбачуваність живої людської діяльності та її суб'єкта.

Ідеї Болонського процесу, під егідою якого здійснювалися перетворення у вітчизняній вищій школі, а саме, ідеї стандартизації освіти, тобто надання можливості студенту вчитися в єдиному освітньому просторі (О. Матяш, А. Циб та ін.), та категорії «компетентність» - «компетенція», які визначають напрямок стандартизації у вищій освіті, завжди будуть протистояти індивідуалізації навчання.

Отже, необхідність концептуалізації і операціоналізації психологічних засад моделювання системи дистанційної освіти й визначення її системоутворюючого принципу в рамках гуманістичної парадигми, що забезпечують прогноз і досягнення ефективності функціонування дистанційної системи в проекції цілей всіх зацікавлених учасників освітнього процесу у ЗВО, обумовлює актуальність даного дослідження.

Кристина МИХАЙЛОВИЧ,
*викладачка кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти,
Закарпатський угорський інститут імені Ференца Ракоці II,
м. Берегове*

ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Розвиток інклюзивної освіти у світі, в тому числі в Україні, спонукає нас міркувати над поняттями, пов'язаними з даним явищем. Основні міжнародні документи та наукові праці дозволять підтвердити той факт, що інклюзивна освіта все більше стає частиною характеристики якісної освіти, гарантуючи для всіх дітей рівні можливості участі у освітньому процесі. Визначення концепції

інклюзивної освіти або інклюзивної педагогіки в літературних джерелах різні, але єдиного визначення цього явища немає. Проте, науковці визнають принципи інклюзивної освіти. Перший принцип: основою інклюзивної освіти є правовий підхід до кожної дитини, який забезпечує для всіх рівний доступ до освіти. Першочергово сюди належать соціально незахищені групи дітей. Наступний принцип – позитивне сприйняття різноманітностей. Іншими словами, ми приймаємо дітей, ми розглядаємо індивідуальні відмінності як корисний ресурс, а не як проблему. Інклюзивне навчання передбачає максимальну участь усіх учнів у навчальному процесі, а не лише їх фізичну присутність на уроці. Це постійний процес, спрямований на виявлення перешкод і спрямований на їх подолання та максимальне залучення наявних ресурсів. Третій принцип – інклюзивна освіта відноситься до всіх учасників освітнього процесу, тобто, вона стосується учнів, вчителів та батьків. Це означає, що всі учасники освітнього процесу повинні звертати увагу на перешкоди, які можуть заважати батькам або місцевим жителям, іншим членам громад брати участь у шкільному житті. Відбувається зміна парадигми у навчальному процесі дітей. Причини перешкод пояснюються не тільки розладами у розвитку дитини, а й проводиться аналіз їх середовища. Ці перешкоди можуть за характером бути різними: архітектурні (відсутність зазору над перешкодами, неправильно обладнані водоблоки, відсутність або недоступність транспорту), інформативні (для людей з вадами зору та слуху інформація не є доступною), та інституційні (недосконале правове регулювання та відсутність законодавчої бази).

Таке нове розуміння про людей з особливими освітніми потребами (ООП) збігається з поняттям інвалідності. Україна у 2009-му році ратифікувала конвенцію ООН «Про права людей з інвалідністю». У цьому документі вказується на те, що термін «інвалідність» постійно змінюється та вдосконалюється, що є результатом взаємодії між людьми з обмеженими можливостями та ставлення до них у їхньому середовищі. Хоча, варто зазначити, що ці перешкоди заважають людям з обмеженими можливостями вибрати максимальну та ефективну участь у житті суспільства. Відповідно до сучасного визначення, інклюзивна освіта охоплює значно ширші категорії дітей. До неї входять і діти, які перебувають у групі ризику, що будуть виключені з навчання в середній школі. Перш за все, діти з психофізичними вадами, діти-інваліди, а також, до них можна віднести і дітей національних меншин. Таке трактування та класифікація інклюзивної освіти та дітей з ООП збігається з основними поняттями, які описані у «Законі про освіту». У цьому документі охарактеризовані такі визначення, як інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, універсальний дизайн, розумні програми та ін. До того ж, згідно цього закону, особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка постійно або тимчасово потребує підтримки під час навчального процесу з

метою забезпечення права на освіту. Ключовим у цьому визначенні є додаткова підтримка, яка показує не тільки на фінансові та матеріально-технічні ресурси, а також на людські ресурси, наприклад: спеціалістів, асистентів та ін.

Принцип доступності на основі прав людини було сформульовано Генеральною асамблеєю ООН (від угор. „ENSZ”) 12 грудня 1997 р., який надає пріоритет рівним можливостям для осіб з інвалідністю з точки зору його просування. Цей принцип зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має змогу задовольнити свої потреби, перш за все, потребу здобути якісну освіту. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів [1]. Дискримінація людей з інвалідністю розглядається суспільством ретроспективно (ще з минулого). З давніх-давен суспільство визначало людину з інвалідністю як неповноцінну особу: непрацездатного громадянина, який потребує догляду. Наприклад, закони давньогрецької Спарти визнавали дітей з фізичними вадами інвалідами, відокремлюючи їх від осіб із типовим, здоровим розвитком, зберігаючи таким чином державну систему та сповідуючи повноцінну ідею «фізичної повноти» своїх громадян. Осіб з обмеженими можливостями визнавали неповноцінним та непотрібним ще й основи римського права. Осіб з обмеженими можливостями, з утвердженням інституту опіки, римський суд ставив у відповідність фізичним і духовним моделям у процесі розвитку законодавства, пов'язаного з інвалідністю. Римські права, які стали основою в більшості європейських країн, закріпилися майже до XX. ст. [2]

Отож, історію розвитку інклюзивної освіти можна віднести до давніх часів. Розвиток взаємовідносин суспільства та держави, осіб з вадами розвитку розділяється на п'ять періодів – протягом двох з половиною тисяч років – починаючи зі шляху ненависті та агресії до осіб з обмеженими можливостями аж до їхнього прийняття, партнерства та інтеграції.

Перший період (996-1715 рр.) - від агресії і зневаги до розвитку до визнання необхідності догляду за особами з обмеженими можливостями. Умовною межею цього періоду в Західній Європі є відкриття першого притулку для сліпих в Німеччині (1198). Перший чернечий притулок був заснований у Російській імперії (1706-1715).

Другий період (1715–1806) – від необхідності догляду за осіб з вадами в розвитку до усвідомлення навчати цієї частини людей. Умовна межа цього періоду – відкриття спеціальних шкіл для глухих і сліпих у Франції (1770-1784), та відкриття спеціальних шкіл для глухих і сліпих в Російській державі (1806-1807).

Третій період (1806–1927) – дослідження реалізації можливостей для дітей з вадами у трьох категоріях: слух, зір та розумова відсталість. Це привело до ухвалення у західноєвропейських державах законів про загальну початкову освіту, і на цій основі – законів про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей. Саме в цей період у школах Західної Європи, на тлі розгортання мережі спеціальних закладів, робляться спроби спільного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку зі своїми здоровими однолітками. Як зазначає у своєму дослідженні Л. Кулик, в Австрії у 1846 р. було ухвалено закон, який передбачав створення можливостей для навчання сліпих дітей разом зі зрячими. Подібні законодавчі акти були в Англії, Шотландії та інших європейських країнах.

Четвертий період (1927-1991 рр.) – від усвідомлення необхідності навчання певної частини дітей з окремими порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в психічному чи фізичному розвитку. У Західній Європі цей період від початку XX століття до кінця 70-х років характеризується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти та структурним удосконаленням національних систем, а у бувшому Радянському Союзі – диференціація й удосконалення системи спеціальної освіти, перехід до різних типів спеціальних закладів (1950-1990 рр.). Саме у цей період з 70-років XX століття у світовій освітній політиці на тлі економічного зростання, розвитку суспільних демократичних стосунків у передових державах світу чітко визначилися антидискримінаційні настрої за будь-якою ознакою: національною, етнічною, релігійною, рівнем психофізичного розвитку. На зміну старої парадигми суспільно-державного усвідомлення «повноцінна більшість» – «неповноцінна меншість» приходить нова – «єдина спільнота, яка включає і людей з певними проблемами». Світова спільнота фіксує законодавчо неприпустимість так званого соціального маркування. Національні антидискримінаційні законодавчі акти затверджуються з урахуванням основних положень Декларацій ООН. Формується нова культурноісторична норма – повага до відмінностей між людьми.

П'ятий період (1991 р. – й донині) – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти. В Західній Європі з кінця 70-х років значно скорочується кількість спеціальних шкіл, збільшується кількість спеціальних класів у загальноосвітніх школах, учнів з особливими освітніми потребами починають навчати у загальноосвітніх школах в інклюзивному середовищі [3].

Загалом історичний розвиток інклюзивної освіти можна розділити таким чином (таблиця №1) [1] :

Таблиця №1.

Період еволюції	Етапи становлення системи спеціальної освіти	Хронологічні межі
Від агресії та зневаги до усвідомлення необхідності піклуватися про дітей з особливостями розвитку	Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти	966-1715 рр
Від усвідомлення необхідності піклуватися про осіб з відхиленнями в розвитку до усвідомлення необхідності навчати частину з них	Формування передумов виникнення національної системи спеціальної освіти	1715-1806 рр.
Від усвідомлення можливостей до усвідомлення доцільності навчання трьох категорій дітей: з порушенням слуху, зору та розумово відсталих	Розгортання мережі спеціальних навчальних закладів та оформлення паралельних систем спеціальної освіти	1806-1927 рр.
Від усвідомлення необхідності навчати певну частину дітей з порушеннями до розуміння необхідності навчати всіх дітей з відхиленнями в розвитку	Удосконалення вертикальної та горизонтальної структур системи спеціальної освіти, її диференціація	1927-1991 рр.
Від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання	Розвиток національної системи спеціальної освіти з провідною тенденцією інклюзії	1991 р.- донині

Список використаної літератури:

- 1) Колупаєва А.А., Таранченко О. М. – Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ, 2016.
- 2) Greba Ildikó, Knobloch Beáta – Inklúzív oktatás alapjai. Főiskolai jegyzet. Beregszász, 2020.
- 3) Колупаєва А.А – Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. «Особлива дитина: навчання і виховання», № 2, 2014.

Тамара МИХЕЄВА,
викладачка кафедри педагогіки та
психології професійної освіти
факультету лінгвістики і соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ

ЗАСТОСУВАННЯ КОЕФІЦІЄНТУ РАНГОВОЇ КОРЕЛЯЦІЇ СПІРМЕНА ПРИ ДОСЛІДЖЕННІ ПОКАЗНИКІВ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ТОРПСА

У ході нашого дослідження, присвяченого удосконаленню професійної підготовки іноземних студентів-майбутніх інженерів з технічного обслуговування повітряних суден та авіадвигунів (ТОРПСА) (Михеєва, 2020), ураховуючи результати ґрунтовного аналізу вимог міжнародних авіакомпаній до претендентів на посади авіаційних інженерів (Михеєва, 2023), нами було виокремлено ряд навичок та умінь, які покращують ефективність виконання професійної діяльності:

- здатність працювати у полі-національних, мультикультурних та міждисциплінарних групах, ефективно співпрацюючи з усіма членами команди;
- здатність працювати у змінних, непередбачуваних або невизначених умовах;
- стресостійкість;
- креативність;
- аналітичні навички;
- комунікативні навички.

Беручи до уваги зазначені вище навички та уміння, у ході педагогічного експерименту було виявлено взаємозв'язок показників толерантності до невизначеності (ТН) та стресостійкості. Зважаючи на це, нам необхідно було встановити, чи існує кореляційний зв'язок між цими показниками. Для розв'язання цієї задачі ми використали коефіцієнт рангової кореляції r_s - Спірмена (Євтух, Лузік & Ільїна, 2017). Так, було сформульовано наступні гіпотези:

H_0 : кореляція між показниками ТН та стресостійкості не відрізняється від нуля;

H_1 : кореляція між показниками ТН та стресостійкості достовірно відрізняється від нуля.

Оскільки у нашому випадку є декілька груп значень з однаковими рангами і у першому ранговому ряду, і у другому, то коефіцієнт рангової кореляції r_s обчислюється за формулою:

$$Rs_{e[2]} = 1 - \frac{6 \times \sum d^2 + Ta + Tb}{N \times (N^2 - 1)}$$

де $\sum d^2$ – сума квадратів різниць між рангами показників ТН та стресостійкості;

$$N - \text{кількість досліджуваних}; \quad Ta = \sum \frac{a^3 - a}{12} \quad Tb = \sum \frac{b^3 - b}{12}$$

Дані показників ТН та стресостійкості у іноземних студентів-майбутніх інженерів з ТОРПСА наприкінці педагогічного експерименту подано у табл. 1.

Оскільки згідно методики визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге (Holmes & Rahe, 1967), більшій кількості балів відповідає нижчий рівень стресостійкості (тобто вразливість до стресу), то ранжування показників стресостійкості доцільно було провести у порядку зменшення, тобто від найбільшого значення (призначаючи йому менший ранг) до найменшого.

Натомість, згідно методики Баднера щодо визначення ТН (Budner, 1962) меншій кількості балів відповідає нижчий рівень ТН, тому ранжування доцільно було провести у порядку зростання, тобто від найменшого значення (призначаючи йому менший ранг) до найбільшого.

Таблиця 1

Ранжування показників ТН та стресостійкості у іноземних студентів-майбутніх інженерів з ТОРПСА

№ досліджуваного	Показник ТН	Ранг показника ТН	Показник стресостійкості	Ранг показника стресостійкості	d	d ²	№ досліджуваного	Показник ТН	Ранг показника ТН	Показник стресостійкості	Ранг показника стресостійкості	d	d ²
1	28	6,5	290	1	-5,5	30,25	21	34	22	186	30	8	64
2	27	5	242	9	4	16	22	36	25	218	19	-6	36
3	29	10	264	4	-6	36	23	33	20,5	206	25	4,5	20,25
4	20	1	246	8	-7	49	24	26	4	234	12	8	64
5	29	10	224	17	7	49	25	36	25	184	31	6	36
6	30	14,5	282	2	-12,5	156,25	26	39	33,5	102	38	4,5	20,25
7	21	2	232	13,5	11,5	132,25	27	31	17,5	238	11	-6,5	42,25
8	32	19	240	10	-9	81	28	40	38	190	29	-9	81
9	29	10	270	3	-7	49	29	39	33,5	102	38	4,5	20,25
10	33	20,5	208	24	3,5	12,25	30	39	33,5	204	26	-7,5	56,25
11	30	14,5	250	7	-7,5	56,25	31	36	25	170	34	9	81
12	28	6,5	230	15	8,5	72,25	32	38	29	140	35	6	36
13	30	14,5	214	21	6,5	42,25	33	39	33,5	102	38	4,5	20,25

14	35	23	260	5,5	-17,5	306,25	34	39	33,5	202	27	-6,5	42,25
15	29	10	260	5,5	-4,5	20,25	35	38	29	90	40	-11	121
16	30	14,5	216	20	5,5	30,25	36	41	40	180	32	-8	64
17	31	17,5	212	22	4,5	20,25	37	40	38	172	33	-5	25
18	24	3	232	13,5	10,5	110,25	38	40	38	200	28	-10	100
19	29	10	220	18	8	64	39	39	33,5	210	23	-10,5	110,25
20	37	27	226	16	-11	121	40	38	29	116	36	7	49

У табл. 1 представлено:

- значення та ранги показників ТН та стресостійкості в кінці педагогічного експерименту;
- різниці між рангами (d) показників ТН та стресостійкості;
- піднесені до квадрату різниці між рангами (d²) показників ТН та стресостійкості.

Розрахунки:

$$\sum d^2 = 2543$$

$$Ta = \sum \frac{a^3 - a}{12} = \frac{(2^3 - 2) + (5^3 - 5) + (4^3 - 4) + (2^3 - 2) + (2^3 - 2) + (3^3 - 3) + (3^3 - 3) + (6^3 - 6) + (3^3 - 3)}{12} = 40$$

$$Tb = \sum \frac{b^3 - b}{12} = \frac{(2^3 - 2) + (2^3 - 2) + (3^3 - 3)}{12} = 3$$

$$Rs_{\text{е}} = 1 - \frac{6 \times \sum d^2 + Ta + Tb}{N \times (N^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \times 2543 + 40 + 3}{40 \times (40^2 - 1)} = 0,761$$

Оскільки $Rs_{kr} = 0,31$ (при $p \leq 0,05$) і $Rs_{kr} = 0,40$ (при $p \leq 0,01$), а значення $Rs_{\text{emp}} = 0,761$ (тобто $Rs_{\text{emp}} > Rs_{kr}$), то нульова гіпотеза H_0 відхиляється, а приймається альтернативна гіпотеза H_1 про те, що кореляція між показниками ТН та стресостійкості достовірно відрізняється від нуля.

Таким чином, за допомогою математичної обробки даних ми засвідчили взаємозалежність показників ТН і стресостійкості у іноземних студентів-майбутніх інженерів з ТОРПСА; встановили, що у досліджуваних осіб з низькими показниками ТН показники стресостійкості невисокі і навпаки.

Список використаної літератури:

1. Євтух, М.Б., Лузік, Е.В. & Ільїна, Т.В. (2017). Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях. Підручник, 2-ге вид. випр. та доповн. Київ: Видавничий дім «Кондор».
2. Михеєва, Т.О. (2020). Формування готовності до професійної

діяльності іноземних студентів-майбутніх інженерів авіаційної галузі. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. пр. – К.: Національний авіаційний університет, 2(17). 48–53.

3. Budner, S. (1962). Intolerance of Ambiguity as a Personality Variable. *Journal of Personality*, 30. 29–50.

4. Mikheyeva, T. (2023). MODERN REQUIREMENTS OF INTERNATIONAL AIRLINES TO AVIATION ENGINEERS. *Distance Education in Ukraine: Innovative, Normative-Legal, Pedagogical Aspects*, 1(2), 296–303. URL: <https://jrnل.nau.edu.ua/index.php/DEU/article/view/17334>

5. Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218. [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)

Наталія ОРЛЕНКО,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
фізичного виховання та спортивної підготовки,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

Ігор ДЕЙНЕКО,

*старший викладач, доцент кафедри
фізичного виховання та спортивної підготовки,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

Святослав ПАРАДНИК,

*викладач доцент кафедри
фізичного виховання та спортивної підготовки,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ВИКОНАННЯ ТЕСТІВ У СТУДЕНТІВ ЗБІРНОЇ НАУ З ФУТЗАЛУ

Одним із важливих критеріїв оцінювання при відборі національної збірної ЗВО з футзалу, окрім бажання, є також певний рівень техніко-тактичної підготовки, володіння спеціальними навичками, розвиток фізичної підготовленості (спритність, швидкісна витривалість) та певна когнітивна функція (наприклад оперативна пам'ять, концентрація уваги тощо...) розвинена на достатньо високому рівні, щоб претендувати на відбір до збірної.

Проводячи, відбір студентів до груп ПСМ у сучасних умовах учбового процесу, коли заняття проводяться у дистанційному форматі чи передуються з практичними заняттями, важливо враховувати що часу, на відбір до збірних команд, може бути не багато. Також, тренерам слід враховувати, що більшість студентів проходило підготовку у футболі, де умови і засоби суттєво відрізнялися від футзалу. Зважаючи на профільність навчального закладу (НАУ) ми маємо (за короткий проміжок часу) визначитись з критеріями відбору

і рівнем підготовки претендентів

Крім того, рівень спеціальної підготовки та показники техніко-тактичних дій можуть вказувати на потенціальні можливості гравця і певну залежність від попередньої підготовки. Тому, на основі тесту тренер надає чітке пояснення взаємозв'язку спеціальної фізичної підготовленості, техніко-тактичним та психофізичним діям.

У навчальному періоді 2020-2021 р. для остаточного відбору до груп ПСМ з футзалу до збірної НАУ ми використовували «Тест 2 м'яча». Беручи до уваги специфіку даного виду спорту (футзал) ми не обмежилось тільки студентами НАУ. Також, були залучені студенти НУФВСУ загальна кількість студентів, які проходили тестування становила 63 чоловік студента віком 17-18 років. НАУ – 39 студента, НУФВСУ – 24 студента. В ході нашого дослідження розглянемо «Тест 2 м'яча», що вже пройшов певну апробацію.

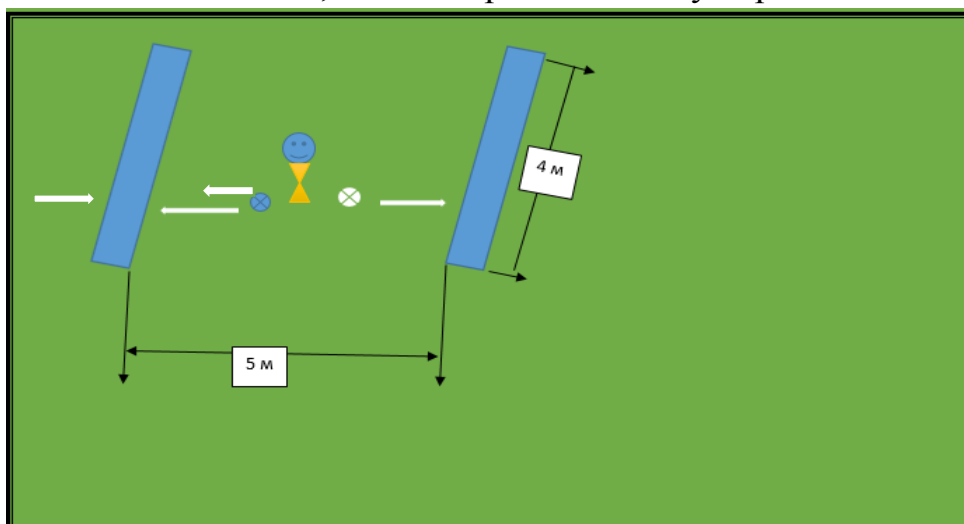


Рис. 1 Передумови виконання тесту «2 м'яча»

Для проходження тесту використовувалось: дві лавки довжиною 4м на відстані 5м одна від одної; два м'ячі різного кольору; гравець знаходився між двох лавок з двома м'ячами які спрямовані в одному напрямку; час виконання 10 с. Після сигналу гравець який виконував якомога більше ударів по м'ячу у заданому напрямку за умовою, що м'ячі не мають змінювати напрямок удару.

Результати тестування викладені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати тесту «2 м'яча»

№ п/п	Команда	Кількість	X max, кількість влучань	X min, кількість влучань
1	НАУ	39	14	25
2	НУФВСУ	24	16	8

За основу ми взяли час 10 с, так як він більш відповідає короткостроковій витривалості, швидкісної спритності, техніки володіння м'яча і точних рухів в

умовах часу, які використовується у локальному епізоді. Результати тесту показали, що цикл 10 с. більш інформативний з практичної сторони, він більше відповідає часу, який команда використовує під час атакуючих дій. Так, в ході дослідження 47,62 % футболістів зробили більше 15 ударів за 10 с і пройшли тест успішно, а футболісти які зробили менше 14 ударів за 10 с, було 52,38% теж задовольнили наші очікування і можуть свідчити, про вміння гравців володіти м'ячем в обмеженому часі та мати достатньо високий показник техніки.

Крім того, у грі футболісту важливо постійно проявляти вибірковість уваги і концентрацію, фокусуватися на те, що для нього важливо в цей момент. Тож, стимулом к концентрації уваги може бути м'яч, суперник, партнер по команді, поточний результат гри та зміна інтенсивності.

Висновок. Проводячи тестування, ми засвідчили прояв рухових якостей, визначили техніку володіння м'ячем та формування антиципаційної складової для вдалого прийняття рішення.

Також є сенс додати, що відповідно до умов та завдань виконання тесту використовувалися елементи просторової та часової орієнтації, що підкреслює мультіфункціональність даної вправи.

Проводячи тестування, ми засвідчили прояв рухових якостей, визначили техніку володіння м'ячем та формування антиципаційної складової для вдалого прийняття рішення.

Список використаної літератури:

1. Котов В. С. Рухове тестування як метод відбору юних спортсменів. – Спортивні ігри, 2015. С. 78-80.
2. Костюкевич В.М. Теорія і методика тренування спортсменів високої кваліфікації: Навчальний посібник. – Вінниця: «Планер», 2007. – 273 с.
3. Фалес Й. Г., Левчук В. Є. Тестування у футболі та міні-футболі: метод. посібник. – Львів: НВФ «Українські технології», 2005. – 112 с.
4. Дейнеко І. В., Орленко Н. А., Величенко М. А., Ракитіна Т. І. Взаємозв'язок сили і рухливості нервових процесів з динамікою концентрації уваги у футболістів студентського віку // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. праць. – К. : НАУ, 2022. – Вип.20. – С. 100-107. <https://jrnل.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP>
5. Дейнеко І.В., Хачатрян В.І., Гончарук А.І. Концентрація уваги – як частина тренувального процесу з футзалу у непрофільних ЗВО // Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: зб. наук. праць / за заг. ред. Л. В. Помиткіної, О. М. Ічанської. К.: ТОВ «Альфа-ПК», 2020. – С. 235-240.

Тетяна ПАВЛЕНКО,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології та педагогіки професійної освіти
Національного авіаційного університету, м. Київ

РОЗУМІННЯ ДОВЕРБАЛЬНИХ ТРАВМ МЕТОДОМ ПСИХОТЕРАПІЇ «Я-РЕКОНСТРУКЦІЯ»

Довербальні травми представляють особливу складність, так як про них людина нічого не пам'ятає, а вплив вони мають суттєвий. Дуже часто вони являють собою специфічне психічне явище, без структури та сенсу. Через свою болючість і інтенсивність травматичний досвід виходить за межі можливостей суб'єкта з переробки цього досвіду. В результаті довербальна травма виявляється поза системою значень, тобто. десь у такому місці, де значень (більше) не існує чи ніколи не існувало. На етапі довербального розвитку дитина ще не має системи ранжування сигналів. Перша система категоризації подій – поділ відчуттів на задоволення/незадоволення або добре/погано.

Довербальні травми - це порушення в нормальному розвитку дитини від зачаття до 3 років після народження, тобто в той період, коли дитина не може відокремити своє від чужого та позначити це словами.

В нашій роботі ми розділимо довербальний період на 4 етапи.

1. Перинатальний період
2. Потуги
3. Народження.
4. Період від 0 до 3-х років

Залишаються численні можливості невербальної чи довербальної передачі травматичного переживання - тобто. через розвиток психосоматичного, психічного чи поведінкового розладу, через формування невротичного симптому, через побудову дезадаптивних міжособистісних відносин.

Саме з цими можливостями і працює метод психотерапії «Я-реконструкція» (Павленко Т. В., 2022).

Метод психотерапії «Я-реконструкція» ґрунтується на переробці вже наявного в особистості досвіду та внутрішнього матеріалу з метою побудови нових конструктивніших особистісних структур. Базовими структурними елементами особистості за даним методом є: бажання, можливість володіти бажаним та отримувати задоволення. Все це є основою психічного світу особистості, та реалізує «право бути» та «право жити». Ці конструкти можуть зазнати негативного впливу під час виховання. Тобто, щоб мати можливість реалізуватись, особистість має розуміти та реалізовувати свої бажання, мати право володіти продуктами своєї діяльності та отримувати задоволення від

процесу розвитку та його результатів. Якщо один з цих конструктів зазнав травматизації, це обов'язково вплине і на інші. Визначивши який саме конструкт потребує уваги, ми маємо можливості зрозуміти, з чого варто почати терапевтичну роботу (Павленко Т. В., 2022).

Таким чином, спираючись на базові конструкти особистості, ми можемо виявити три базові потреби особистості:

- право на бажання;
- право на володіння;
- право на задоволення.

Вони знаходять свій прояв в емоційній сфері, тілесних реакціях та поведінці, які поєднуються між собою фантазіями про свою внутрішню реальність та зовнішній світ.

У разі порушення вище зазначених структур, особистість пов'язується з болем, що виникає як у процесі задоволення бажання, так як незадоволення (наприклад, коли задовольнити бажання, значить образити маму).

Під болем у методі «Я-реконструкція» маються на увазі неприємні, на думку особистості емоційні переживання, тілесні симптоми, та фантазії, які знаходять деструктивне відображення в його емоційній, фізичній та поведінковій сфері. Особистість, на основі ставлення до свого бажання, володіння та задоволення, а також вже раніше наявний досвід зовнішньої реакції на них, будує фантазії у тому, що у його життя “добре”, а “що погано”.

У разі порушення вище зазначених структур, особистість стикається з болем, що виникає як у процесі задоволення бажання, так і незадоволення. Звертаючись до психотерапевта, особистість має озвучити свій запит, який для неї асоціюється з бажанням. Тому, маючи заборону на право бажати, особистість не може чітко озвучити, що хотів би досягти в роботі. А іноді, запити можуть побудовані так, що лише приносять шкоду, якщо з ними не працювати.

З вище зазначених конструктів, з недостатньо доброго ставлення до особистості в дитинстві можуть утворитися травми, які раді захисту психіки виражаються у таких заборонах:

- заборона бажати;
- заборона мати;
- Заборона отримувати задоволення.

Незалежно від існування заборон, особистості все ж потрібно реалізувати свої базові конструкти хоча б для задоволення базових потреб, щоб вижити, тому наша підсвідомість знаходить інші шляхи реалізації забороненого і в той же час зберігаючи опору у заборонах.

Давайте почнемо з довербального періоду, та спробуємо зобразити її наслідки у дорослій житті.

Наприклад візьмемо всім відомий сценарій «годувати дитину по

годинах». Тобто мати не намагається відчувати потребу дитини, а спирається на встановлені норми у харчуванні малюка. І ось, 2 години ще не минуло, а дитина хоче їсти. Про своє бажання він сигналізує за допомогою плачу, розмахування руками тощо. Але, час годування ще не прийшло, тому їжа не надходить. В цей час мама хоче втішити малюка, якось собі пояснює його стан, але бажання дитини не задоволено.

І зіткнувшись з подібною ситуацією, дитина самим тільки тілом (голодом) розуміє, що хотіти це боляче. І так спочатку формується заборона бажання. У майбутньому він може знаходити своє підтвердження в необхідності є те, що велять дорослі, а не те, що хотілося б (це навіть не стосується вибору між корисним, а між мама я з'їв би макарони, ні, тато сказав що хоче картоплі).

Бажання вживати їжу - це базова потреба тіла вижити. І вже на цьому етапі, особистість розуміє, що хотіти тілесного це боляче, а визначати своє право виживання можуть інші та мабуть, ти не зможеш себе захистити. Як тільки в тілі щось виникає, особистість відразу ж «гальмує» потребу своїми емоціями (злістю на себе), поведінкою (наприклад уникати бажання смачної їжі, сексу тощо), у своїх фантазіях пояснюючи собі свій стан як хвороба або фантазуючи про смерті, суїциді або будь-якому іншому поясненні, щоб хоч якось сказати внутрішнім інтроєктам, що він не збирався хотіти того, що не можна, а себе вберегти від білю.

Що ж відбувається з іншими базовими конструктами (володіння та задоволення у колі)? І так, бажати не можна, але їсти треба? Тобто, особистість, шукає собі опору, яка таки дозволить їсти, і ця опора має бути заснована на принципах мами. Тобто, якщо мама годувала щогодини, але наш герой (або героїня) з прикладу, буде шукати системи харчування, які обмежують бажання (збудження від їжі) та передбачає необхідність дотримуватися режиму.

А як щодо задоволення? Дитина зазвичай відчував його вже під час сильного голоду, коли «напихався» молоком матері. Отримуємо зв'язку «я є і я важливий коли я голодний і є потреба запихатися їжею» (ймовірний прояв - компульсивне переїдання). І ось ми бачимо дорослу людину, яка може обмежуватися себе (не тільки в їжі), а потім піти в так званий зажор (сильні витрати, компульсивне блювання, сильне бажання очиститися та багато іншого).

Ми побачили, коротке формування тілесної травми та заборони бажати. Аналізуючи симптоми, емоції та особливості поведінки вашого клієнта в комплексі, а також що поєднують все це фантазії, ми можемо знайти рівень травматизації, внутрішні конфлікти та відобразити ситуації з дитинства клієнта, які він сам не пам'ятає, а головне, знайти шляхи вирішення запиту.

Список використаної літератури:

Даулінг С. Чи можемо ми реконструювати довербальні події? [Електронний ресурс] // Журнал практичної психології та психоаналізу. 2009. № 2. URL: <https://psyjournal.ru/articles/mozhem-li-my-rekonstruirovat-doverbalnye-sobytiya>

Павленко Т. В. Метод психотерапії «Я-реконструкція» (вступ в метод)/ «Психобук» (Psychobook). – Київ, 2021. – 110 с.

Josse E. Le traumatisme psychique : chez le nourrisson, l'enfant et l'adolescent (фр.). — Bruxelles: Groupe de Boeck, 2011. — 191 с. — ISBN 9782804163945.

Катерина ПАВЛЕНОК,
доктор філософії (PhD) з психології, доцент
кафедри педагогіки та психології професійної освіти,
Національний авіаційний університет, м. Київ

АВТОНОМІЯ ЯК ШЛЯХ ДО РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Проблема пошуку інноваційних, освітніх, інформаційно-комунікаційних технологій, форм, методів та методик розвитку креативної особистості, здатної до набуття нового життєвого і професійного досвіду, генерування нових ідей, впровадження їх у практичну діяльність набуває особливої актуальності в умовах, враховуючи здатність особистості до самоуправління, творчої діяльності

Креативність як соціально-психологічний феномен, забезпечує «продукування нових, часто геніальних ідей, оригінальних продуктів, нетривіальних рішень у нестандартних ситуаціях на основі як власних досвіду, знань умінь і навичок, так і їх удосконалення, розширення за сприятливих умов середовища на шляху до саморозвитку й самореалізації особистості впродовж життя».

Креативність, як зазначалось на Всесвітньому економічному форумі у Давосі (2016), є однією з трьох найважливіших навичок, які є затребованими у працівниках у XXI столітті, поряд із критичним мисленням та комплексним вирішенням проблем (Eduget, 2016). Тому важливим є створення інституційного середовища, креативної навчальної спільноти, здатної до розвитку творчості, креативного мислення особистості, продукування креативних знань на всіх її рівнях (Лиссабонська декларація)

Серед складових креативності варто назвати: «високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати,

пояснювати, визначати головне тощо); проблемне бачення; творчу фантазію, розвинену уяву; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом та власною діяльністю, прагнення досягти більшої результативності); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури» (Сисоєва, 2006).

На особливу увагу у контексті досліджуваної проблеми заслуговує автономія як щось, сформоване на своїх власних підставах, що є само для себе підставою. При цьому особистісна автономія описує механізми саморегуляції та самодетермінації особистості, які реалізуються шляхом усвідомленого вибору способу дій і врахування як внутрішніх прагнень, так і зовнішніх умов її життя. Автономія особистості свідчить про здатність до вибору поведінки на основі власних внутрішніх критеріїв. Прояви особистісної автономії варто відрізняти від сліпого наслідування внутрішнього імпульсу або бажання людини, що далеко не завжди сприяють позитивному розвитку особистості. Автономію розглядають як інтеріоризацію форми зовнішньої регуляції, що стала саморегуляцією і придбала якісно іншу форму (Чайка, 2017).

«Бути автономним – означає діяти в злагоді з власним Я, відчувати себе вільним і довільним в своїх діях. Будучи автономними, люди повністю бажають робити те, що вони роблять, і вони роблять це з почуттям інтересу і залучення. Їх дії впливають з їх власного справжнього відчуття самих себе, таким чином, вони автентичні. Навпаки: бути під контролем означає діяти під тиском. У ситуації контролю люди діють без почуття особистого залучення, їх поведінка не виражає їх Я. У цих умовах людей можна назвати відчуженими. Питання автономії і автентичності та їх протилежності - контролю і відчуження - відносяться до всіх аспектів життя» (Корчікова, с. 2].

Автономію варто розглядати в контексті процесу розвитку загалом й креативного розвитку зокрема. Рівень автономії особистості залежить від тих обставин, в яких вона зростала в дитинстві. Оптимальний розвиток можливий лише за умови надання дитині максимальної свободи у дослідженні й вивченні світу. При цьому розвиток регуляції поведінки йде в напрямку від повної залежності від зовнішніх сил до внутрішньої автономної саморегуляції.

І. Бех (2008) стверджував, що автономія і самостійність є результатом розгорнутої соціалізації та освоєння соціального досвіду, де особлива роль належить особистісним цінностям, які відображають внутрішній сенс особистості. На думку Ю. Лановенко (2006), особистість має відчувати свою автономію, щоб уміти брати відповідальність за свої рішення.

Автономія особистості передбачає рівень володіння собою, визначення

власної долі, прийняття відповідальності за свої дії і почуття, свободу вибору, що свідчить про здатність прийняття свідомого рішення щодо себе, свого подальшого розвитку, незважаючи на спадковість і навколишнє вплив. Варто зауважити, що досить частим є відчуття ілюзії автономії особистості у випадку залежності від громадської думки, батьківських приписів або неусвідомлених почуттів. Справжньої автономії особистість може досягнути через «прояв або відновлення трьох здібностей: усвідомлення, спонтанності, щирості». Так, усвідомлення є здатністю особистості розуміти події сьогодення, сприймати їх без спотворень, бути в контакті з самим собою, знати свій внутрішній світ, відчувати себе своє тіло й інших людей, жити «тут і тепер», відчувати ситуацію і контролювати свої почуття, оцінювати доречність або недоречність того чи іншого способу поведінки.

Спонтанність – це свобода вибору з можливого репертуару поведінки. Спонтанна особистість не прив'язана сліпо до ролі, нормативу або звички, її поведінка гнучка і адекватна ситуації; здатна приймати незалежні рішення щодо своїх дій і нести відповідальність за прийняте рішення, навчатись і переоцінювати репертуар можливої поведінки.

Щирість (конгруентність, автентичність) є проявом природності, вміння бути самим собою. Бути щирим означає не соромитися свого внутрішнього світу, своїх почуттів, бажань, бути відкритим, прагнути до злагоди, гармонії.

Отже, розвинути креативну особистість, здатну до продукування нових, геніальних ідей, оригінальних продуктів, нетривіальних рішень у нестандартних ситуаціях можливо за умови володіння собою, визначення власної долі, прийняття відповідальності за свої дії і почуття, свободу вибору, що свідчить про здатність приймати свідомі рішення щодо себе, свого подальшого розвитку, незважаючи на спадковість і навколишнє вплив. Справжньої автономії особистість може досягнути через «прояв або відновлення трьох здібностей: усвідомлення, спонтанності, щирості»

Список використаної літератури:

1. Балахтар К. С. (2021). Особливості впливу креативності на суб'єктивне благополуччя викладачів іноземних мов закладів вищої освіти (Дисер.). ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ.
2. Бех І. (2008). Виховання особистості : підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
3. Корчікова І. (2014). Передумови формування особистісної автономії у молодшому шкільному та підлітковому віці. Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія, 35, 145-151
4. Сисоєва С. О. (2006). Основи педагогічної творчості. Київ: Міленіум
5. Лановенко Ю. (2006). Екзистенціальний зміст суб'єктивного аспекту юнацької кризи. Соціальна психологія : Український науковий журнал, 9(5), 81-

93.

6. Лиссабонская декларация. Университеты Европы после 2010 года: многообразие при единстве целей. European University Association. Доступ через: <http://www.eua.be/Home.aspx>.

7. Чайка Г.В. (2017). Особистісна автономія як ключова ознака самодетермінації особистості. <https://lib.iitta.gov.ua/708489/1/Чайка-тези%20на%20круглий%20стіл-1-2017.pdf>

8. Eduget (2016). 10 ключових навичок до 2020-го. Доступ через: https://www.eduget.com/news/10_klyuchovix_navichok_do_2020-go-907

Оксана ПАВЛЮК,
доктор філософії (PhD), доцент
кафедри психології та педагогіки професійної освіти
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ

ЗАСТОСУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ І ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПОСТКАРАНТИННИЙ ЕТАП В ПЕРІОД ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ В УКРАЇНІ

На даному етапі наша держава в посткарантинний період та на етапі військових дій потребує ефективних, цілеспрямованих, вмотивованих спеціалістів, які наполегливо, креативно та ефективно навчатимуться та будуть працювати в різних сферах, організовуватимуть та будуть забезпечувати власну діяльність, підтримувати колег та надихати й вести за собою. Сучасні умови потребують від майбутніх психологів не лише сталого та міцного здоров'я, а й високого рівня професіоналізму, з умовою постійної готовності збагачувати та оновлювати свої знання, уміння, усвідомлювати власні емоції та управляти ними. Враховуючи необхідні потреби сучасності, для забезпечення вище зазначених аспектів, важливість та необхідність розвитку лідерських якостей здобувачів освіти ЗВО є беззаперечними, тому студенти мають усвідомлено ставитися до збереження та підтримки власного здоров'я в процесі здобуття вищої освіти.

Аналіз основних досліджень.

Зазначимо, що проблема лідерських якостей особистості вже була предметом уваги дослідників. Вивченням різних аспектів лідерства займалися такі вчені, як Г. Андрєєва, Л. Карамушка, І. Кон, Є. Кузьмін, Б. Паригін, А. Петровський, Р. Стогділл, Л. Уманський та ін. Досліджували лідерські якості особистості представників різних вікових груп і професійних спільнот (О.Ануфрієва, О. Бондарчук, Л. Карамушка, І. Пустовалов, Н. Семченко, О.

Чернишов, Т. Фелькель та ін.), дитячих і юнацьких колективів (Є. Аркін, Л. Артемова, І. Волков, Г. Драгунова, А. Залужний, Я. Коломінський, В. Мороз, В. Ягоднікова та ін.). Дана тема досліджувалася в історико-педагогічному аспекті такими науковцями (Н. Абашкіною, А.Дьоміною, О.Дубінчук, Н.Ничкало, Л.Сергєєвою, О.Щербак та ін.). В контексті нашого дослідження зазначимо, що в продовж останнього часу проводилися дослідження, які вивчають проблему здорового способу життя в межах освітнього процесу професійної школи, а Н.Абаскалова, А.Гендин, О.Добромислова, В.Лавренко, Л.Петровська та ін.. вивчали загальні питання здоров'я студентської молоді; В. Буйловим, Т. Івановою, А. Броварників, М.Хватовою, А.Щедріною та ін.. вивчали вплив різних факторів на формування здорового способу життя студентів; Р. Айзман, Г. Зайцев, Л. Татарнікова та ін.. розробляють напрямки формування здорового способу життя студентської молоді.

Як зазначає Гелловей Ск., наріжним каменем майбутньої трансформації вищої освіти стануть технології. Як і в багатьох інших сферах пандемія змусила галузь освіти застосувати дистанційні технології, яким опиралась адміністрація та викладачі. Отриманий у цей період досвід прискорить їх упровадження (Гелловей Ск). Враховуючи реалії сучасності та несприятливі умови для навчання в період військових дій в ЗВО було впроваджено онлайн навчання, яке здійснюватися за допомогою інформаційних інструментів (Zoom, Google class, Google Jamboard, Google doc, Google meet та ін. онлайн сервіси), що використовуються при проведенні та вивченні навчальних дисциплін з відповідними методами навчання: лекції з використання мультимедійних презентацій, робота в малих групах, семінар-дискусія, практикум, розв'язування ситуаційних завдань, рольова гра та ін.. Зауважимо, що умови в період посткорони та військового стану в нашій країні на даний час є не досить позитивними, тому, збереження та забезпечення основних аспектів здоров'я здобувачів освіти (соматичний, психічний та духовний) є базисом в навчальній діяльності, що продукує мотивацію до навчальної та суспільної діяльності, загалом сприяє розвитку лідерських якостей.

Важливо зауважити, що майбутні психологи мають бережно ставитися до власного фізичного здоров'я, вміти діагностувати, прогнозувати, зберігати та зміцнювати та формувати, розуміти та використовувати роль адаптації в різних ситуаціях. При цьому, турботливо ставитися до репродуктивного та психічного здоров'я з усвідомленням ролі вищих аспектів свідомості у збереженні здоров'я, використовуючи інтегративний (системний), холістичний (від – holos цілісний), застосовуючи переважно немедикаментозні, природні методи впливу.

Зауважимо, що в контексті співробітництва України з Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) – одна з важливих складових міжнародного співробітництва, яке спрямоване на забезпечення

конституційного права кожного громадянина на охорону здоров'я, медичну допомогу та медичне страхування (ВОЗ, 2023).

Як зазначає В.Грибан, здоров'я – це цілісний динамічний стан організму, який визначається резервами енергетичного, пластичного і регулярного забезпечення функцій, характеризується стійкістю до дії патогенних факторів і здатністю компенсувати патологічний процес, а також є основою виконання біологічних та соціальних функцій (В.Грибан, 2008). Як наслідок, проблема формування здорового способу життя студентської молоді в Україні набуває особливої гостроти, оскільки сучасна ситуація щодо стану здоров'я молодих людей характеризується високими показниками захворюваності, морально-духовною кризою, зниженням якості медичного обслуговування. Тому, дбайливе, відповідальне ставлення до власного здоров'я постає одним з пріоритетів сучасного суспільства, а здоров'я вважається головною суспільною цінністю (Т.Заболотна, 2015).

Отже, збереження та зміцнення здоров'я здобувачів освіти, з усвідомленим формуванням валеологічного світогляду, бережного ставлення до власного здоров'я та збереження його, як базисної умови майбутнього потенціалу студентів в процесі розвитку власних лідерських якостей.

Список використаної літератури:

1. Всесвітня організація охорони здоров'я. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <http://www.aidsalliance.org.ua>
2. Грибан В. Г. Валеологія: Підручник. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 214 с, (с.22)
3. Гелловей Ск. Посткорона. Від кризи до нових можливостей / Пер. З англ. А.Акуленко. – К. : Видавнича група КМ-БУКС, 2021. – 240с.
3. Заболотна Т.М. Формування здорового способу життя студентської молоді як складова «сімейно-побутової культури». [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://repo.snau.edu.ua/bitstream/123456789/2621/1>
4. Міхеєнко О.І. Валеологія: основи індивідуального здоров'я людини: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 2019. – 448 с.

Марія ПАТРУЛЬ,
старша викладачка кафедри
педагогіки та психології професійної освіти,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ
Анастасія БЕСАРАБ,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти (ПП-327) спеціальності «Практична психологія»,
факультет лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ

ЗВ'ЯЗОК ПСИХІЧНИХ СТАНІВ ІЗ ЖИТТЄСТІЙКІСТЮ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Abstract. The article examines the phenomenon of «sustainability» and its connection with mental states of the individual, such as stress and depression. Resilience can be considered as a personal potential for effective self-development in stressful situations. With the help of correlation analysis, the existence of a statistically significant inverse relationship was confirmed, which confirms that the phenomenon of vitality is the attitude that ensures people's ability to accept reality as it is and the ability to improvise, that is, to find non-standard methods of solving a problem.

Key words: stress, depressive state, resilience, components of resilience.

Анотація. У статті розглядається феномен «життєстійкості» та його зв'язок з психічними станами особистості, такими як: стрес та депресивний стан. Життєстійкість можна розглядати в якості особистісного потенціалу ефективного саморозвитку в стресових ситуаціях. За допомогою кореляційного аналізу було підтверджено існування статистично значущого оберненого зв'язку, який підтверджує те, що феномен життєстійкості є тою установкою, яка забезпечує **вміння людей приймати дійсність такою, яка вона є** та здатність імпровізувати, тобто знаходити нестандартні методи вирішення проблеми.

Ключові слова: стрес, депресивний стан, життєстійкість, компоненти життєстійкості.

Глобалізація сучасного суспільства відбувається надзвичайно високими темпами. Ці тенденції неодмінно пред'являють до особистості завищені соціальні вимоги, що спрямовані безпосередньо на подолання труднощів у всіх сферах життя. Все частіше психологи стикаються з запитом «безпорадності» особистості. Зустрічаючись із складними життєвими обставинами у повсякденному житті, людина не може їм протистояти, вона відчуває своє безсилля перед ними та нездатність вплинути на ситуацію. Одним з основних чинників формування позицію «безпорадності» виступає низький рівень

життєстійкості особистості.

Війна та її негативний вплив на особистість, який однозначно, представляє науковий інтерес, детермінує зниження рівня життєвої стійкості. Студентський період життя є найбільш сприятливим для формування життєстійкості, а наслідки війни безумовно впливають на психічне здоров'я молодшої людини, що і призвело до наукового інтересу вибору теми.

Мета дослідження полягає у теоретичному та емпіричному дослідженні зв'язку психічних станів з життєстійкістю у студентів-психологів під час війни.

Було припущено, що: існує зв'язок стресу із життєстійкістю; наявність депресивного стану знижує рівень життєстійкості.

Виклад основного матеріалу. Вперше про життєстійкість почав досліджувати С. Мадді, який вважав, що життєстійкість – це особистісна риса, що передбачає певну структуру установок, здібностей та стратегій, перетворюючи стресові події на можливості для особистісного зростання.

За С. Мадді, життєстійкість складається з трьох компонентів: перша складова життєстійкості залученість- це впевненість у тому, що все, що відбувається, дає максимальну можливість знайти щось цікаве для особистості. Другий компонент життєстійкості- контроль. Він передбачає переконання в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат. Цей вплив помітний навіть тоді, коли він не є абсолютним і успіх зовсім не гарантовано. Третя складова життєстійкості – прийняття ризику. Суть цієї складової полягає в сприйнятті особистістю життєвих подій та проблем як виклику і випробування особисто для себе. Людина, яка розглядає життя як спосіб отримання досвіду, готова діяти в умовах, коли відсутні гарантії успіху (S. Maddi, 1987).

Леонтьєв говорив про те, що життєстійкість - це здатність особистості витримувати стресову ситуацію вибору, зберігаючи внутрішню впевненість, збалансованість, не знижуючи успішність діяльності (Д. Леонтьєв 2011).

А. Н. Фомінова у своїй монографії вказала, що «Життєстійкість особистості - квітка, що проростає крізь асфальт», як ніщо інше передає сенс і дух даного поняття (А. Fominova, 2014). М. Раш, У. Шоел і С. Барнард розглядали феномен життєстійкості в плані стійкості щодо примусу до змін.

Життєстійкість зазвичай розглядається як «позитивна адаптація» після стресової чи несприятливої ситуації. Життєстійкі люди відчувають стрес, невдачі та емоції, але вони використовують свої сильні сторони, щоб подолати труднощі та вирішити проблеми. Життєстійкість дає їм змогу приймати та адаптуватися до ситуації та рухатися вперед. Високий рівень життєстійкості допомагає особистості справлятися зі стресом, емоціями та іншими важкими подіями, а також допомагає людям адаптуватися до ситуації, відновлюватися після важких випробувань та невдач, приймати правильні рішення і бути незалежним у своїх діях, а також забезпечує реалізацію власного потенціалу.

Низький рівень життєстійкості призводить до пасивності, низької мотивації до саморозвитку та залежності від інших людей.

Поняття стрес у психології розглядається як особливий стан психіки, який визначається широкою мобілізацією функціональних резервів для подолання будь-якого стресового впливу. Вагомий внесок зробив Г.Сельє, який стверджував, що стрес – це загальна системна відповідь організму на дію фізичних, хімічних, біологічних, механічних і психічних подразників стресорів. За визначенням науковця, стрес є відповіддю організму людини на будь-які труднощі, які їй пред'являються.

Велику роль в науці відіграють напрацювання Лазаруса та Фолкмена щодо визначення психологічного стресу, як значимі взаємовідносини з середовищем для благополуччя особистості, які випробовують ресурси організму і у ряді випадків можуть їх перевищувати. Це призводить як до мобілізації діяльності, так і негативного впливу, що здійснюється на неї, адже стрес породжує виникнення різноманітних емоцій та почуттів як негативних, так і позитивних.

Підсумовуючи усе вище сказане, то стрес – це стан психічної напруги, природне відчуття неспроможності впоратися з конкретними вимогами та подіями. Коли людина відчуває стресори, тобто зовнішні і внутрішні дії, що ведуть до виникнення стресових станів, то її тіло виробляє фізичні чи психічні реакції.

Досліджуючи поняття «депресія» багато авторів зауважують, що депресія є наслідком тривоги та виступає вимушеним відпочинком організму після тривоги. Психоаналітики дотримуються загальної принципової позиції, що депресивні стани виникають у відповідь на психотравмуючі події, тобто вони відносять депресію до екзогенних розладів.

А.Бек та А.Бандура стверджували, що основою появи депресії є оцінка людини самого себе та свого майбутнього, тобто депресивна людина бачить себе як «неадекватну» і пояснює свої нещастя власними дефектами.

Ш. Трікетт вважає, що депресивний стан більшою чи меншою мірою діє на всю людину, перебудовує всю її структуру - починаючи від думок, закінчуючи її поведінкою. Не дивлячись на те, що певні зміни можуть відбуватись поступово і непомітно, депресивна людина відрізняється від тієї, якою вона була до початку депресії. Депресія для індивіда, це стан коли душевну рівновагу порушено, і якщо це буде тривати протягом довгого часу, вона може перерости в більш складну форму, затяжний перебіг цієї хвороби в більшості випадках призводить до інвалідності.

Дослідження проводилося у Національному авіаційному університеті серед здобувачів вищої освіти освітнього ступеня бакалавр спеціальності 053 «Психологія» освітньо-професійної програми «Практична психологія» та «Психологія бізнесу» третього курсу навчання. За методикою «Шкала

психологічного стресу» PSM-25 було виявлено 40% респондентів з середнім рівнем стресу, 35 % з низьким та 25% - мають високий рівень стресу.

За методикою «Діагностика депресивних станів» ми отримали наступні результати: мінімальний депресивний стан притаманний 25% респондентам, легка і помірна вираженість депресії характерна однакової кількості респондентів – по 30%. Такий результат може свідчити про наявність ознак депресивного розладу на початковому етапі розвитку. Виражений депресивний стан характерний лише 10% респондентам і глибока депресія спостерігається в 5%. Також важливо зазначити, що відсутність депресії не спостерігається в жодного із респондентів, тобто кожен має схильність до депресивного стану.

За допомогою методики «Діагностика життєстійкості» (С.Мадді в адаптації Леонтьєва) ми отримали наступні результати (рис.1.):

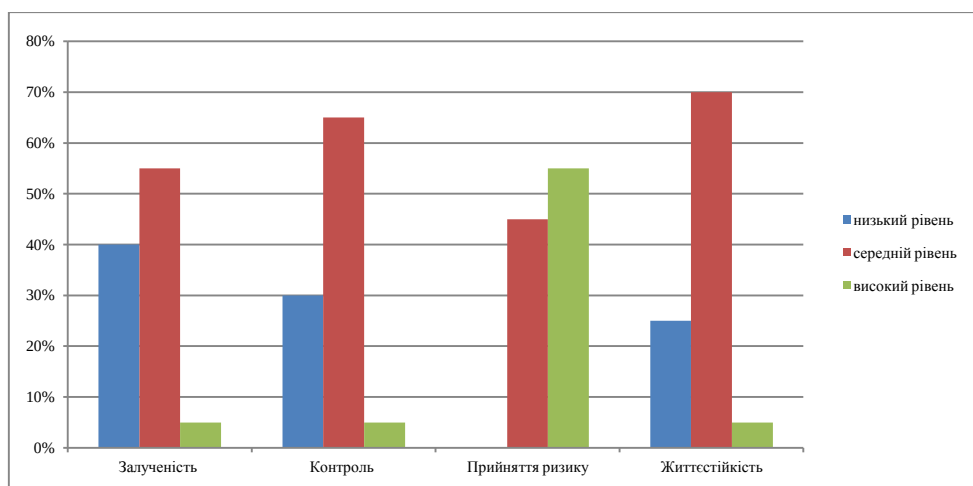


Рис. 1. Показники шкал методики «Діагностика життєстійкості» (С. Мадді в адаптації Леонтьєва).

Отже, високий рівень по шкалі «Прийняття ризику» мають - 55%, середній рівень - 45%. Також середні показники переважають по шкалам «Залученість» - 55%, «Контроль» 65% та «Життєстійкість» -70%.

Для математичної обробки результатів нами був застосований критерій Пірсона для кореляційного аналізу. В результаті підрахунків за критерієм Пірсона були встановлено, що існує статистично значущий обернений зв'язок між стресом та шкалою контроль ($r = -0,477$) та із шкалою життєстійкості ($r = -0,490$) і продемонстровано в табл. 1.

Таблиця 1

Значимі кореляційні зв'язки між стресом та показниками життєстійкості

Шкали методик		Контроль	Життєстійкість
Стрес	Коефіцієнт кореляції	-0,477	-0,490
	Рівень значимості	0,034	0,028

Отримані результати можуть свідчити про те, що коли студенту характерний високий рівень стресу, то він неспроможний витримувати стресові ситуації та знаходити оптимальні шляхи саморозвитку у складних життєвих обставинах, тобто низький рівень життєстійкості, а якщо навпаки, рівень життєстійкості високий, тоді особистості притаманний низький рівень стресу і це свідчить про те, що за допомогою життєстійкості індивід може успішно протистояти життєвим проблемам, за допомогою створення власних стратегій долаття труднощів, а не використовуючи вже існуючі.

Обернений зв'язок стресу із контролем також вказує на те, що особистість із низьким рівнем контролю вагаються при прийнятті рішень і завжди потребують допомоги і підтримки оточуючих, тобто не можуть взяти відповідальність за власні вчинки та життя.

Також було встановлено статистично значущий обернений зв'язок між депресивним станом та життєстійкістю ($r = -0,559$) та зв'язок із компонентом життєстійкості – контролем ($r = -0,603$) та продемонстровано в табл. 2.

Таблиця 2

Значимі кореляційні зв'язки між депресивним станом та показниками життєстійкості

Шкали методик		Контроль	Життєстійкість
Депресивний стан	Коефіцієнт кореляції	-0,603	-0,559
	Рівень значимості	0,005	0,010

У респондентів, для яких характерний депресивний стан, спостерігається низький рівень контролю і навпаки, якщо депресивний стан відсутній, то це може свідчити про високий рівень контролю в особистості. Також в ході кореляції було виявлено, що високий рівень депресивного стану свідчить про низький рівень життєстійкості, а якщо депресія відсутня або незначна, то особистості притаманний високий рівень життєстійкості. Такі зв'язки показують, що однією із причин появи депресивного стану в особистості- це поява складних життєвих обставин, тобто психотравмуючих ситуацій, з якими індивід не може впоратись через те, що не вірить у свої можливості вплинути та

вирішити їх.

Отже, в ході теоретичного аналізу літератури ми схилиємося до твердження, що життєстійкість є процесом і результатом успішної адаптації до складних життєвих обставин, особливо через розумову, емоційну та поведінкову гнучкість і адаптацію до зовнішніх і внутрішніх вимог.

За допомогою методів математичної статистики, було підтверджено, що: існує статистично значущий обернений зв'язок стресу із життєстійкістю та наявність депресивного стану знижує рівень життєстійкості.

Список використаної літератури:

1. Кокун О.М. (2022). Всеукраїнське опитування «Твоя життєстійкість в умовах війни». Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 46.
2. Наливайко Т. В. (2006). Доосмислення концепції життєстійкості С. Мадді. Вісник інтегративної психології № 4, 211-216.
3. Maddi S. R. (1987) Hardiness Training at Illinois Bell Telephone // Health promotion evaluation. National Wellness Institute, 101 – 115.

Лідія ПИРОЖЕНКО,

*Міжнародна експертка, доктор педагогічних наук,
професор, Мультикультурний дослідницький центр
Університету Хучжоу, м. Хучжоу, КНР*

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ОСНОВНІ НАПРЯМКИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КНР

Після прийняття в 1986 р закону «Про обов'язкову освіту в Китайській Народній Республіці» 9-річна загальна середня освіта перетворилася в обов'язкову норму для всіх дітей у віці до 15 років. І хоча навчання понад цього обов'язкового рівня досі залишається платним, в Китаї початку 90-х рр. минулого століття було покладено початок створенню рівних стартових можливостей для молоді з різних соціальних верств і регіонів країни.

У травні 1996 р. був прийнятий «Закон КНР про професійну освіту», який закріпив стратегічну спрямованість реформ в системі середньої професійної освіти (СПО). Прийняття цього закону було спрямоване на вирішення кількох болючих проблем китайського суспільства кінця 90 - х рр.:

- ✓ безробіття серед випускників шкіл;
- ✓ низька технічна кваліфікація робітників, зайнятих на недержавних підприємствах;
- ✓ швидкозростаючі потреби ринку, особливо в регіонах і відсутність достатньої кількості відповідних навчальних закладів.

«Законом КНР про професійну освіту» (1996) передбачалося, що заклади

професійної освіти, як і університети будуть виконувати дві функції: загальноосвітню підготовку і професійне навчання.

У 1999 р. був затверджений «План реорганізації навчального процесу і створення нових підручників для професійної школи», яким було передбачено забезпечення професійних навчальних закладів підручниками, оновлення навчальних програм, розширення номенклатури одержуваних в професійних закладах робітничих професій. Однак, незважаючи на витрачені в наступні два десятиліття кошти і зусилля, професійна освіта не користується популярністю у випускників китайських шкіл та їх батьків. Як відзначають китайські дослідники, такий стан обумовлено рядом причин:

- ✓ порівняно низький вміст у програмах загальноосвітніх дисциплін, через що випускники цих навчальних закладів до недавнього часу були позбавлені можливості здавати гаокао і вступати до університетів на академічні програми бакалаврату;

- ✓ невідповідність спрямованості і якості освітніх послуг професійних навчальних закладів потребам ринку праці КНР, в зв'язку з чим виникають труднощі з працевлаштуванням випускників СПО;

- ✓ більш низький, в порівнянні з бакалаврами соціальний статус і обмежена професійна мобільність випускників професійних навчальних закладів;

- ✓ мало кому з випускників професійних закладів вдається домогтися кар'єрних успіхів;

- ✓ більшість китайських підприємств - це середні і дрібні приватні підприємства, робота на яких не вимагає спеціальної підготовки. В результаті, випускники професійних закладів освіти після трьох років навчання отримують таку ж заробітну плату як і випускники основної школи, які не отримали додаткової професійної підготовки [1];

- ✓ нерівномірність соціально-економічного розвитку різних регіонів призводить до того, що випускники професійних навчальних закладів не хочуть шукати роботу в промислових зонах Центрального, Західного і Південно-Західного регіонів, де заробітна плата і умови життя і роботи гірші ніж економічно розвинених Східно-приморських провінціях і містах центрального підпорядкування. В результаті, одні регіони постійно відчувають нестачу кваліфікованих робітників, в інших – на одне місце претендує 100 і більше осіб.

На початку 2000-х рр. в китайському суспільстві утвердився стереотип, згідно з яким, в навчальних закладах професійної освіти навчаються тільки слабкі, нездатні до навчання діти. Таким чином, професійні школи перетворилися на механізм відбракування школярів [2].

В останні десятиліття в КНР велика увага приділяється вивченню адаптації досвіду дуальної освіти. Однак, до останнього часу не було ні політичної, ні фінансової підтримки, не були розроблені конкретні

рекомендації щодо використання досвіду німецької дуальної освіти, не була передбачена відповідальність підприємств за підготовку висококваліфікованих кадрів.

Незважаючи на незаперечні успіхи в розвитку професійної освіти Китаї існує цілий ряд проблем, що перешкоджають впровадженню дуальної освіти:

- ✓ сильний вплив традиційних підходів до освіти, що виявляються в недооцінці практики;
- ✓ відсутність законодавчо закріплених прав і обов'язків учасників дуального навчання;
- ✓ нерівномірний розвиток професійної освіти в різних регіонах КНР і величезна територія країни.

У 2022 р. була прийнята нова редакція Закону КНР про професійну освіту, згідно з яким професійній освіті надається таке ж важливе значення, як і загальній середній та вищій освіті. Велика увага приділяється підвищенню зацікавленості підприємств у підтримці професійної освіти. Крім того, передбачається надання професійним училищам більшої автономії, вдосконалення механізму фінансування професійної освіти. Згідно поправок випускники закладів професійної освіти будуть користуватися тими ж пільгами, що і випускники вузів. Окрім того, заклади професійної освіти отримують право на підготовку за бакалаврськими програмами.

Список використаної літератури:

1. Найбільш перспективні напрямки розвитку професійної освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу: <https://zq.gp451.com/> — Дата доступу: 22.02.2023.
2. Всебічне підвищення якості та привабливості професійної освіти [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://news.CN/> — Дата доступу: 22.02.2023.

Роман ПОПЕЛЮШКО,
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри теоретичної і консультативної психології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, м. Київ

ДЕТЕРМІНАНТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Актуальність професійного саморозвитку викладача психологічних дисциплін виходить з того, що психологія як наука розвивається динамічно, а вимоги до якості навчання та викладання психологічних дисциплін зростають.

У зв'язку з цим, викладачі психологічних дисциплін повинні постійно підвищувати свій рівень знань та навичок, щоб відповідати потребам сучасної освіти.

Однією з головних причин актуальності професійного саморозвитку викладача психологічних дисциплін є зміни в сучасному світі. Із зростанням складності суспільства та швидкістю змін, викладачі повинні прийняти нові виклики та тенденції, що виникають в психологічній науці. Також викладачі повинні розуміти, що професійний саморозвиток є невід'ємною частиною успішної кар'єри викладача. Це особливо важливо в сучасному світі, де наука та технології швидко змінюються, тому що викладачам необхідно постійно оновлювати свої знання та навички, щоб дотримуватися найновіших трендів та розвитку психології.

Проблема професійного саморозвитку викладачів психологічних дисциплін була досліджена численними науковцями у галузі педагогіки, психології, соціології та інших наукових дисциплін. Одними з перших дослідників даної проблеми були Т. Попова та О. Леонтьєва. У своїх дослідженнях вони звернули увагу на необхідність професійного самовдосконалення викладачів психологічних дисциплін, а також на те, що це процес має бути систематичним та регулярним (С. Кузікова, 2011).

Серед науковців, які проводили дослідження у цій області, також можна виділити: В. Біблер, Л. Долинську, О. Дубасенюк, А. Кужельного, Г. Топчій тощо. Проблема професійного саморозвитку викладача психологічних дисциплін є досить актуальною в науковому та педагогічному середовищі, тому вона привертає увагу багатьох дослідників.

Професійний саморозвиток викладача психологічних дисциплін - це процес систематичного і цілеспрямованого підвищення професійної кваліфікації та особистісного розвитку викладача з метою досягнення вищої якості навчання та виховання студентів (О. Колодницька, 2012).

Цей процес включає в себе не тільки отримання нових знань, але й розвиток навичок і вмінь, що дозволяють ефективніше виконувати свої професійні обов'язки. Професійний саморозвиток також передбачає розвиток особистісних якостей, таких як самопізнання, самоконтроль, самомотивація, емпатія, комунікабельність, толерантність тощо.

Професійний саморозвиток викладача психологічних дисциплін - це процес постійного підвищення кваліфікації та розвитку професійних компетенцій в галузі психології, що дозволяє викладачам ефективно викладати матеріал і забезпечити найвищу якість навчання своїх студентів (В. Ковальчук, 2011).

Професійний саморозвиток викладача психологічних дисциплін може включати різні форми навчання, такі як: участь у семінарах та тренінгах, проведення досліджень та публікації статей, взаємодію з колегами та

студентами, вивчення нових підходів та методів навчання, використання технологій та програмного забезпечення викладання, а також більш глибоке вивчення тем, пов'язаних з психологією та педагогікою.

Професійний саморозвиток викладача є важливим елементом для забезпечення успіху викладача та підвищення якості навчання, а також для забезпечення потреб студентів у знаннях і підготовки до подальшої професійної діяльності в галузі психології (О. Колодницька, 2012). Оскільки психологічні дисципліни є складовою частиною багатьох освітніх програм, викладачі цих дисциплін мають велику відповідальність перед студентами, оскільки їхні знання та навички мають значний вплив на подальший професійний розвиток студентів.

Професійний саморозвиток викладача можна розглядати як комплексний процес, який включає в себе різноманітні складові. Основними складовими професійного саморозвитку викладача психологічних дисциплін можуть бути такі:

Оновлення теоретичних знань: включає в себе систематичне вивчення та оновлення теоретичних знань у галузі психології, які допомагають викладачу краще розуміти та аналізувати психологічні явища та події, що відбуваються у суспільстві.

Підвищення рівня професійної компетентності і професійна перепідготовка - це оновлення та розширення знань у своїй професійній галузі, ознайомлення з новими науковими дослідженнями, методиками, технологіями та практиками. Це може бути досягнуто через участь у професійних семінарах, конференціях, курсах підвищення кваліфікації, а також самостійне читання фахової літератури та здобуття додаткових сертифікатів.

Розвиток професійних навичок - це практична вправність та вміння застосовувати знання в роботі зі студентами, зокрема використовуючи різноманітні педагогічні методи та прийоми, які забезпечують ефективний процес навчання.

Проведення наукових досліджень і публікації статей в наукових журналах. Це може допомогти викладачеві підвищити свій авторитет в науковому середовищі, а також дозволить поглибити свої знання для ефективнішого викладання фахових дисциплін.

Складові професійного саморозвитку викладача можна розглядати з різних точок зору, їх також можна умовно розбити на наступні (В. Ковальчук, 2011):

- пізнавальна складова: включає у себе пошук нових знань, оновлення і поглиблення наявних знань, аналіз та синтез нової інформації, розробку нових методик та підходів до викладання;

- методична складова: передбачає розвиток професійних методик та підходів до викладання психологічних дисциплін, розробку нових технологій,

дослідження найефективніших методів викладання, організацію самостійної роботи студентів;

- організаційна складова: передбачає участь викладача у роботі наукових та методичних комісій, організацію та проведення науково-практичних конференцій, семінарів, тренінгів, взаємодію з колегами та студентами;

- комунікативна складова: допомагає покращити якість навчання та сприяє підвищенню професійної компетентності викладача. Комунікативна складова включає в себе ряд компетенцій, які допоможуть викладачу ефективно спілкуватися зі студентами, колегами, батьками та іншими учасниками навчального процесу.

Професійний саморозвиток є важливою складовою кар'єри викладача, оскільки це дозволяє збільшувати їх знання та вміння, поліпшувати методи навчання та розвивати професійну кар'єру. Однак, існують певні бар'єри, які можуть перешкоджати професійному саморозвитку викладача. Деякі з найпоширеніших бар'єрів включають наступне:

Відсутність часу: Викладачі психологічних дисциплін, як і більшість інших викладачів, можуть бути зайняті багатьма різними завданнями, такими як проведення занять, оцінювання, наукові дослідження, адміністративні обов'язки тощо, що не залишає багато часу на професійний саморозвиток.

Відсутність фінансування: Деякі форми професійного розвитку, такі як участь у конференціях або курсах, можуть бути досить дорогими, і викладачі можуть не мати достатньо фінансів, щоб оплатити ці витрати.

Відсутність підтримки: Викладачі можуть не мати достатньої підтримки від своїх керівників або колег, щоб здійснювати професійний саморозвиток. Наприклад, колеги можуть не підтримувати ідеї професійного розвитку, або керівники можуть не давати дозволу на відвідування конференцій або курсів.

Стрес: Робота викладача психологічних дисциплін може бути досить напруженою, особливо якщо викладач має велику кількість студентів або проводить багато годин на планування та підготовку до занять. Це може призводити до відчуття втоми та відчуженості від процесу професійного розвитку.

Невпевненість: Викладачі можуть відчувати невпевненість у своїх здібностях, що може заважати знаходженню мотивації для професійного саморозвитку.

Недостатнє мотивування: Викладачі можуть не бачити великої користі від професійного саморозвитку, особливо якщо вони не бачать, як це може допомогти їм у підготовці до проведення навчальних занять.

При цьому, існує безліч методів професійного саморозвитку викладача, які можуть допомогти покращити якість навчання та зробити його більш ефективним. Ось деякі з них:

- участь в семінарах та тренінгах, це важливий спосіб підвищення

професійної компетентності викладача. Вони дозволяють викладачам дізнатися про нові методики навчання, взяти участь в дискусіях та обміні досвідом з колегами з інших наукових шкіл та університетів;

- відвідування конференцій, є важливим інструментом для викладачів, які хочуть дізнатися про нові ідеї та тренди в галузі освіти;

- читання спеціалізованої літератури, є дуже важливим для викладачів, це дозволяє їм вчитися новому та оновлювати свої знання;

- менторство та коучинг, для покращення своїх навичок викладач може звернутися до досвідченого колеги з проханням допомогти в розвитку конкретних компетенцій. Ментор може надати корисні поради та зіставити свій досвід з власним;

- використання сучасних технологій, допоможе викладачам стати більш ефективними в своїй професії. Використання електронних засобів навчання, онлайн-курсів та відеоматеріалів можуть підвищити якість навчання та заохотити студентів до активної участі в ньому;

- участь у професійних організаціях, (науково-методичні об'єднання, асоціації викладачів, професійні спілки і т.д.) допоможе знайомитися зі свіжими ідеями, новинками у педагогічному процесі, обмінюватися досвідом з колегами;

- проведення досліджень, які допоможуть розширити знання та компетенції викладача, а також забезпечать підґрунтя для подальшої роботи в галузі;

- онлайн-курси, які надають доступ до детального матеріалу та практичних завдань;

- рефлексія та самооцінка, тобто викладач повинен регулярно оцінювати свою роботу та результати, визначати сильні та слабкі сторони своєї роботи. Це допоможе виявити проблемні моменти та знайти шляхи їх вирішення.

Отже, висновком може слугувати те, що професійний саморозвиток є важливою складовою розвитку викладачів. Він допомагає підвищувати рівень професійної компетентності, покращувати якість навчання та розвитку студентів, сприяє розвитку креативності, а також допомагає викладачам психологічних дисциплін бути в курсі останніх тенденцій у своїй галузі.

Список використаної літератури:

1. Ковальчук, В. А. (Ред.) (2011). Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: Монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

2. Колодницька, О. Д. (2012). Стимулювання професійного саморозвитку майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка.

3. Кузікова, С. Б. (2011). Психологія саморозвитку : навч. посіб. Суми : МакДен.

Іван ПРИЛЕПА,
здобувач PhD третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка, м. Глухів

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ В СТРУКТУРІ КРОСДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Підготовка сучасного педагога професійного навчання в швидко мінливих умовах соціально-економічних реалій, професійної підготовки і вимог, що зростають до нього, неможлива без цілеспрямованої й систематичної роботи з актуалізації його творчого потенціалу. Творчий потенціал має важливе значення в сучасному світі у багатьох галузях, зокрема, таких, як наука, технології, бізнес, соціальні науки та інші. Крім того, поняття потенціалу є важливим у психології та освіті. Зокрема, у психології поняття потенціалу використовується для оцінки можливостей розвитку людини та визначення її здібностей, в освіті – для оцінки можливостей здобувачів освіти та визначення рівня їхнього навчального потенціалу.

Оцінка навчального потенціалу здобувача освіти є важливою складовою його навчання, оскільки допомагає викладачу визначити сильні та слабкі сторони і відповідно організувати освітній процес. Оцінка творчого потенціалу також допомагає визначити рівень знань та навичок здобувача освіти, що у свою чергу дає змогу підготувати йому адекватні завдання та матеріали для навчання.

Щодо педагогів професійного навчання, то оцінка їхнього творчого потенціалу є важливою для підвищення якості навчання та досягнення кращих результатів (Ковальчук & Маринченко, 2019, с. 190). Визначення творчого потенціалу педагога професійного навчання допомагає визначити його сильні та слабкі сторони, а також спрямувати процес його професійного розвитку у потрібному напрямку. Крім того, оцінка потенціалу може бути корисною для визначення індивідуальних потреб здобувачів, що дає змогу забезпечити їм оптимальні умови для навчання та розвитку.

Педагоги професійного навчання повинні мати великий творчий потенціал, який відображається у впровадженні новітніх методів та технологій навчання, а також у формуванні культури та цінностей здобувачів. Вони відіграють ключову роль у формуванні знань, вмінь та навичок здобувачів, що дозволяє їм розвиватися та досягати успіху в майбутньому (Kovalchuk & Maslich, 2020, с. 32). Основними складовими творчого потенціалу майбутніх педагогів професійного навчання є:

1. Знання та досвід: педагоги професійного навчання мають глибокі

знання у своїй галузі та досвід роботи, що дозволяє їм передавати актуальну та корисну інформацію здобувачам освіти.

2. Інноваційність: педагоги професійного навчання мають можливість застосовувати новітні методи та технології навчання, що дозволяє забезпечувати якіснішу та ефективнішу освіту.

2. Комунікативність: педагоги професійного навчання мають здатність ефективно спілкуватися зі здобувачами освіти та створювати емоційно доброзичливу і дружню атмосферу в аудиторії.

3. Індивідуальний підхід: педагоги професійного навчання мають можливість працювати зі здобувачам освіти індивідуально та враховувати їх потреби й індивідуальні особливості.

Підвищити творчий потенціал майбутніх педагогів професійного навчання найбільш реально завдяки формуванню у них кросдисциплінарної компетентності. Кросдисциплінарна компетентність дозволяє педагогу використовувати знання та методи з різних дисциплін, щоб ефективніше навчати здобувачів освіти. Кросдисциплінарна компетентність має значний потенціал, оскільки вона дозволяє поєднувати знання з різних галузей і створювати нові методи дослідження та розв'язання проблем, що можуть бути більш ефективними, ніж традиційні підходи. Кросдисциплінарна компетентність також дозволяє побудувати міцніші зв'язки між різними галузями науки та інших дисциплін, що може призвести до нових відкриттів та інновацій. Крім того, кросдисциплінарна компетентність дозволяє більш ефективно розв'язувати складні проблеми, які вимагають залучення експертів з різних галузей та різних підходів до дослідження.

Кросдисциплінарна компетентність сприяє розвитку творчого потенціалу, оскільки забезпечує здатність діяти в різних контекстах та здійснювати творчі проекти. Крім того, це допомагає розвивати гнучкість та здатність до адаптації і змін в глобальному світі. Педагоги професійного навчання, які володіють кросдисциплінарною компетентністю, мають великий потенціал у формуванні та розвитку компетентностей своїх здобувачів. Оскільки професійна освіта передбачає здобуття практичних навичок і вмінь, педагоги професійного навчання мають знати та вміти передавати не лише теоретичні знання, але й практичний досвід і навички (Bilozerska, 2021, с. 87).

Основні можливості, які мають педагоги професійного навчання, щоб реалізувати свій творчий потенціал:

1. Формування практичних навичок: педагоги професійного навчання можуть створювати ситуації, які дозволяють здобувачам освіти відпрацьовувати свої навички у реальних умовах.

2. Передавання практичного досвіду: педагоги професійного навчання можуть ділитися своїм досвідом та знаннями, які вони набули у своїй професійній діяльності.

3. Використання сучасних технологій: педагоги професійного навчання можуть використовувати сучасні технології навчання, такі, як відеоуроки, електронні підручники, інтерактивні практичні завдання, що допоможуть здобувачам освіти краще засвоювати матеріал.

4. Розвиток креативності: педагоги професійного навчання можуть стимулювати творчість здобувачів, допомагати їм розвивати вміння думати творчо та розв'язувати нестандартні задачі.

5. Розвиток комунікативних вмінь: педагоги професійного навчання можуть створювати ситуації, що допоможуть здобувачам освіти розвивати комунікативні вміння та вміння співпрацювати.

Педагог професійного навчання, який володіє кросдисциплінарною компетентністю, може не повністю розкривати свій потенціал. Тому існує кілька способів, які ефективно розкривають творчий потенціал такого педагога:

1. Професійний розвиток: педагог повинен постійно розвиватися та поглиблювати свої знання у різних галузях. Для цього можна відвідувати професійні семінари, конференції, курси, читати професійну літературу та спілкуватися з колегами.

2. Використання сучасних методів навчання: педагог повинен володіти сучасними методами навчання та використовувати їх у своїй роботі. Для цього можна навчатися та використовувати різноманітні педагогічні технології, методики та засоби навчання.

3. Стимулювання творчості та інновацій: педагог повинен створювати сприятливі умови для розвитку творчості та інновацій у здобувачів, а також використовувати інноваційні підходи у своїй роботі.

4. Розвиток комунікативних вмінь: педагог повинен бути відкритим для спілкування та вміти налагоджувати контакти зі своїми здобувачами освіти, колегами та батьками. Важливо вміти слухати та розуміти потреби своїх здобувачів.

5. Розвиток лідерських якостей: педагог повинен бути лідером у своїй професійній діяльності, мати вплив на здобувачів та колег, вести їх до досягнення спільних цілей. Для цього важливо розвивати комунікативні вміння, лідерські якості та вміння керувати колективом.

Творчий потенціал одна з продуктивних людських рис, яка здатна зазнавати змін. Тому педагоги професійного навчання можуть як зменшити, так і збільшити свій творчий потенціал (Звонар, б. д.).

Існують кілька способів, що допоможуть майбутнім педагогам професійного навчання розвинути творчий потенціал:

1. Організація професійних тренінгів та семінарів: дозволяє педагогам удосконалити свої знання, дізнатися про нові методики та підходи в навчанні, покращити свої навички та взаємодіяти зі своїми колегами.

2. Залучення до професійних спілок та організацій: членство в

професійних спілках та організаціях дає змогу педагогам отримувати нові знання, використовувати інноваційні підходи та налагоджувати зв'язки з колегами.

3. Опанування новими технологіями навчання та програмного забезпечення: допоможе педагогам збільшити свій творчий потенціал та використовувати сучасні методи навчання.

4. Підтримка під час викладання: педагоги професійного навчання повинні мати можливість отримати підтримку та поради від своїх керівників, колег та інших фахівців у галузі.

5. Використання різноманітних педагогічних технологій та методів навчання: допоможе педагогам розширити свій кругозір і розвинути навички викладання.

6. Розвиток професійної самоосвіти: педагоги повинні постійно вдосконалювати свої знання та навички через професійну самоосвіту. Для цього можна використовувати різноманітні інформаційні ресурси з метою самоосвіти та підвищення кваліфікації.

Отже, кросдисциплінарна компетентність може допомогти розширити можливості майбутніх педагогів професійного навчання та розвинути їх творчий потенціал, даючи їм змогу ефективно працювати в різних галузях та співпрацювати з колегами різних сфер діяльності, а також сприятиме формуванню кваліфікованої та компетентної молоді, що забезпечить сталість та розвиток суспільства в цілому.

Список використаної літератури:

1. Bilozerska, S. I. (2021). PERSONAL POTENTIAL IN THE STRUCTURE OF A TEACHER'S PERSONALITY. Scientific notes of Taurida National V.I. Vernadsky University, series Psychology, (1), с. 87–92. <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.1/15>

2. Kovalchuk, V., Maslich, S. (2020). CREATION OF THE ENVIRONMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL WORKERS OF THE INSTITUTION OF VOCATIONAL EDUCATION. BULLETIN OF OLEKSANDR DOVZHENKO HLUKHIV NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY, 43(2), 29–37. <https://doi.org/10.31376/2410-0897-2020-2-43-29-37>

3. Звонар, В. П. (б. д.). Людський потенціал. Енциклопедія Сучасної України. <https://esu.com.ua/article-59917>

4. Ковальчук, В. І., & Маринченко, І. В. (2019). Визначення рівня розвитку педагогічної майстерності майбутніх педагогів професійного навчання. Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи. Міждисциплінарні перспективи, 188–195.

Yuliia PRYSHUPA,
*PhD, Associate Professor of the Foreign
Languages and Translation Department
National Aviation University, Kyiv*

CURRENT CHALLENGES IN TEACHING EFL AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Reorientation from an ideologically dogmatic type of education to a cultural-historical one requires restructuring at all levels of pedagogical activity, in particular in technical universities. Given the urgency of addressing present-day challenges, coupled with the complexities and uncertainties associated with technological advancements, it is challenging to execute a successful transition. In addition, it is difficult to assess the impact of the pandemic and ongoing conflicts on the education system today and to predict the consequences in a few years. One of the most significant effects of this transformation is the reduction of motivation to study, which is especially necessary for English foreign language (EFL) teaching for future technical university specialists. A specialist with a higher technical education faces the task of mastering specialized theoretical knowledge, practical skills and additional skills in order to become a successful member of the international scientific and technical community.

The process of future specialist formation and development at a technical university as a linguistic personality with a high level of communicative culture is impossible without the effective use of a language environment, in particular a foreign one. Today, there is a tendency to hire managers, economists, and engineers with knowledge of one or two foreign languages. This is evidence that there is a demand for specialists in economic and technical specialties who possess a strong grasp of a foreign language. All this indicates that knowledge of EFL is an integral component of the professional competence of specialists with higher education in various areas of training and makes them competitive in the international labour market. The main goal of teaching English at the technical university is to train specialists and acquire the skills and abilities to use the EFL competently in daily, business and professional communication, the ability to adequately meet the challenges of the 21st century (T. Honcharenko, 2019).

Research conducted by Ukrainian and foreign scientists has shown that introducing innovative educational technologies into the educational process of higher technical schools, improving the methodology of teaching foreign languages, and enhancing the qualifications of engineering and technical personnel using modern educational technologies are crucial for high-quality language training of students. Without the use of such technologies, achieving effective language training is impossible.

Modern technologies for EFL at a technical university include professionally-oriented learning, the project method, game technologies, intensive and distance learning technologies, information and telecommunication technologies, working with educational and management computer programs for foreign languages, creating presentations, teaching a foreign language in a computer environment (forums, blogs, e-mail), training systems, the latest test technologies, as well as: creation of a database of foreign language materials for computer testing to check students' knowledge, etc. Studying foreign languages with the integration of modern Internet technologies in the educational process enables students to improve their listening and reading skills; overcome the language barrier thanks to immersion in the language environment; introduces students to online resources that offer a lot of interesting and useful information, with the help of which the student solves the tasks set by the teacher; stimulates the discussion of topics and conversation in a foreign language outside, which ultimately leads to increased motivation to learn a foreign language as such and further success in professional activities. With the rapid growth of the scientific and technical base and the expansion of the information and educational environment, the requirements for teachers are increasing. The use of modern Internet technologies in the educational process does not lead to the replacement of teachers by computer systems, but to changes in the role and functions of teachers, the complication of teaching activities (T. Honcharenko, 2019).

Immersion of students in the information educational environment during EFL study provides students with access to new sources of information, increases the efficiency of independent work (project preparation), and opens up new opportunities for creativity. As a result, students can absorb more material than in traditional training and demonstrate their true knowledge.

The use of interactive learning technologies involves such methods of English foreign language teaching as:

- communicative method: It is critical in English teaching to develop students' communicative competence, which is built on language knowledge and abilities. Students gain communicative competence - the capacity to use language effectively and appropriately based on a given speaking context - while learning using the communicative approach. As a result, the communicative method's educational objective is to master communication competence. In the information and educational environments, both asynchronous and synchronous interactions are distinguished. Synchronous communication is using Internet resources to interact in real-time (chat, video chat, audio chat). Asynchronous means of communication are Internet resources that allow for the sharing of information with a time lag (forums, e-mail and audio mail, webpages, blogs) (O. Danylevska, 2019).

The communicative method of learning foreign languages is aimed at the development and improvement of the personality, and the disclosure of its reserve capabilities and creative potential, and it creates essentials for the effective

improvement of the educational process in higher education institutions. Its variant is the cognitive-communicative teaching technique. It is founded on the notion of being conscious while learning. The study of any linguistic phenomena, according to this technique, should be founded on a knowledge of its occurrence and usage in language. Cognitive and communicative exercises should pique students' curiosity, pique their enthusiasm for future learning, and educate them to analyse, compare, generalise, and seek correlations.

- constructivist method: consists in active learning of students. The teacher's task is not to teach, but to facilitate the educational process. The class is action-oriented. Students are encouraged to independently construct their knowledge. The constructivist method is based on the focus of the educational process on action, close to the realities of professional activity and is relevant in a technical university. Of course, this type of activity should be carried out, especially at the initial stage, with the active support of the teacher, whose function is to model a certain real situation, taking into account such features as the level of students' command of the language in general and lexical material on the relevant topic in particular, the degree of preparation of students for independent work, socio-psychological features of a specific student group. An unconditional positive feature of the constructivist method is the opportunity for students to approach real life situations, «experience» them using the EFL, and be ready to communicate in English in similar situations in the future.

When choosing approaches, the teacher must follow specific criteria and set achievable goals, namely:

- 1) to analyse language needs of students depending on the chosen specialty;
- 2) to focus on practical language use;
- 3) to focus on teaching orientation in EFL material and in a foreign language environment;
- 4) to teach students to have conversations on professional topics and develop their own projects.

These educational objectives should be achieved using a variety of strategies, approaches and methodologies. One of the most successful strategies is communication, which allows for the incorporation of activities such as brainstorming, role-acting, and problem-solving into the learning process. Brainstorming is a problem-solving approach based on the stimulation of creative activity that promotes search and research abilities, creativity, and communication skills, and aids in the mastery of group working skills. The role-playing technique requires students to solve a variety of difficulties, which aids in the development of appropriate sorts of speech activity. The approach of producing a problem or a situation is based on real-life experiences and involves students independently forming issue situations and collectively searching for their solution. (Honcharenko, 2019). The content and technology of EFL should correspond to current interests and

meet the needs of the student, i.e., reproduce the environment similar to real life. For this, the foreign language teacher should show more interest in the students' specialities, and be aware of the main achievements in the relevant fields. It is necessary to constantly maintain contact with teachers of special disciplines to determine current issues of future professions of students.

The education system trains an engineer to work not only in the near future but also in the long term. The detailed conditions and nature of this activity are difficult to predict. Therefore, the choice and justification of the content of education, in particular the study of English, should also have a certain prognostic function. This means that the teacher of each discipline has to be aware of this and orientate students not only to its strictly utilitarian nature but also to the prospects of effective use of the acquired knowledge, skills and abilities in their future activities, to the formation of their ability and internal need for regular self-study, self-education and self-improvement throughout all their active working life (O. Kovalenko, 2019).

We have concluded that high-quality foreign language training of technical students in modern conditions is possible with the use of new teaching methods: cognitively oriented technologies (dialogic teaching methods, seminars-discussions, problem-based learning, cognitive maps, instrumental-logical training, etc.); activity-oriented technologies (project method, contextual learning, organisational and activity games, complex tasks, simulation and game modelling of social processes, etc.). The introduction of an information and educational environment for teaching EFL with the use of multimedia learning tools allows to increase in students' motivation to learn foreign languages; gain access to new, alternative sources of information; develop independent mental activity; improve creative self-realisation; form communication skills, intercultural and professional competence. Thus, these technologies help to qualitatively diversify classes, make them informative and didactically varied, and significantly increase their effectiveness, provided that the content of the discipline «Foreign Language» is professionally oriented at a technical university. Methods of EFL are constantly being updated, so the need to learn them is growing. Further research opportunities identified in this field because communication is one of the most successful strategies.

References

1. Гончаренко Т. (2019). Мотивація вивчення іноземної мови як соціальна функція освіти. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. № 4. С. 47–55.
2. Данилевська О. М. (2019). Мовна ситуація та мовна політика в українській шкільній освіті за оцінками мовців різних вікових груп. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Філологія. Київ. Том 22. № 2. С. 9 – 19.
3. Кокарева А., Лузік Е., Ладугубець Н., Михеева Т. (2022) Професійне

становлення майбутнього фахівця: психологічні чинники розвитку толерантності до невизначеності. Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія. Вип. 1(20). С. 19-26.

4. Пасічник О. (2019). Сучасні технології навчання як засіб самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 69. С. 162–166.

5. Kovalenko O., Konoplianyk L. Implementing blended learning at technical university: advantages and challenges. Молодий вчений. 2019. Вип. 4 (1). С. 61-65.

Віталій РАХМАНОВ,
доктор педагогічних наук, професор,
заступник начальника управління - начальник відділу
проблем розвитку військової освіти науково-дослідного
управління проблем розвитку військової освіти та науки
Центру воєнно-стратегічних досліджень,
Національний університет оборони України
імені Івана Черняховського, м. Київ

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Необхідність всебічного розвитку молодого покоління викликана суспільною потребою у нових типах мислення і нових способах перетворення дійсності. Внаслідок цього одним із актуальних питань залишається використання ресурсів мережі Інтернет у навчальному процесі технічного університету. А такі новітні технології, як віртуальні, хмарні технології допомагають змінити навчальне середовище, а також забезпечити вищу освіту більш доступною.

Хмарні технології для підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища – це системно організована сукупність ресурсів та сервісів, принципів взаємодії учасників освітнього процесу, дидактичного, організаційного та методичного забезпечення у вигляді сукупності технічних та програмних засобів зберігання, обробки і передачі інформації, метою якого є створення умов, які сприяють виникненню і розвитку процесів освітньо-мережевої взаємодії між об'єктами та суб'єктами навчання, а також формуванню активності суб'єктів навчання, спонуканню освітніх та соціальних ініціатив для розвитку компетентностей як суспільно й особистісно-значущої цінності.

Архітектура хмарних технологій включає складові освітньо-

інформаційного середовища, що взаємодіють один з одним через веб-сервіси – інтерфейси програмних додатків тощо. Для забезпечення діяльності освітнього процесу за допомогою хмарних технологій виокремимо переваги та недоліки даної системи. До переваг ми відносимо:

1. Економічність. Скорочується витрати на придбання програмного забезпечення, а також подальше продовження ліцензійної угоди і технічного обслуговування програмних продуктів.

2. Мобільність. Навчання може вестися з будь-якої точки світу. Крім того, додатки доступні зі смартфона, планшета тощо. Для доступу до хмарних ресурсів потрібно тільки вихід в інтернет.

3. Експлуатаційність. Всі роботи по підтриманню сервісу бере на себе провайдер. Його силами і засобами проводиться модернізація програмного забезпечення, усунення недоліків тощо.

4. Мультитехнологічність. Програмні продукти на платформах побудовані таким чином, що працюють з різними операційними системами.

5. Швидкодійність. Сервіс стрімко розгортається та налаштовується.

6. Гнучкість. Можливе оперативне змінення функціональності системи в залежності від завдань.

7. Масштабність. Залучення одночасно декілька навчальних груп.

З наявних недоліків відзначимо наступні:

1. Інформаційна безпека. Найбільш гострі проблеми виникають у забезпеченні безпеки даних.

2. Залежність від якості інтернет-з'єднання. Ланцюжок з'єднання між користувачем і віртуальною хмарою залежить від мережі та не виключає ймовірнісні збоїв в роботі.

3. Залежність від провайдера. Якщо організація припиняє свою роботу, то для освітньої діяльності може статися зміни щодо альтернативної заміни навчальної платформи тощо.

4. Обмеження можливості налаштування. Функціонал програми, в силу специфіки, не завжди в повному обсязі можливо налаштувати під потреби освітньої діяльності. Сервіс не передбачає свободи дій для навчальної діяльності.

5. Витрати на навчання персоналу. Нові програмні продукти, а також їх оновлення потребує підготовку або перепідготовку професорсько-викладацького складу.

Таким чином, хмарні технології для підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища ґрунтуються на використанні освітньої моделі, втіленого у програмні засоби. Викладач за допомогою хмарних технологій виконує наступні функції::

- організовує навчальний процес;
- активізує й координує дії майбутніх інженерів, здійснює освітню

діяльність, керує локальною мережею тощо;

- навчає майбутніх інженерів, надає їм індивідуальну підготовку, налагоджує особистісний контакт тощо;
- готує до роботи компоненти освітньо-інформаційного середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби і системи, навчальні наочні посібники тощо), забезпечує їх зв'язок із предметним змістом навчального курсу з метою розвитку критичного мислення й підвищення якості навчання.

Хмарні технології для підготовки майбутніх інженерів в умовах освітньо-інформаційного середовища представляють освітні платформи, які слугують інструментом для здобування компетентностей, а також механізмом для формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Хмарні технології активно залучають майбутніх інженерів до розуміння й засвоєння навчального матеріалу. Слід зазначити, що освітні платформи проектуються для того, щоб підвищити обсяг засвоєння навчальної інформації з метою полегшення процесу навчання та підвищення його ефективності, що є метою використання хмарних технологій. Інструменти пізнання складають середовище й засоби, які змушують майбутніх інженерів більш інтенсивно формувати знання, генерувати нові ідеї, які неможливі без даних інструментів. Ці інструменти допомагають майбутнім фахівцям продукувати свої професійні знання за допомогою створення баз даних.

Hanna RIDKODUBSKA,
Doctor of Pedagogical Sciences
Professor at the Department of Social Work and Social Pedagogy
Khmelnyskyi National University, Khmelnytskyi

DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY AMONG STUDENTS OF SOCIONOMIC PROFILE

Social activity is an important element of social life, which strengthens social connections and contributes to the development of social capital. Therefore, researching the development of social activity among students in the socio-economic field can be useful for understanding the factors that influence youth social activity, as well as for developing strategies to increase it.

It is impossible to imagine a country that could independently solve the global problems of the present day, which is why most countries in Europe, America, and Asia consolidate their efforts to initiate the development and implementation of models, methods, and technologies for solving major social problems. Through social activism, a characteristic quality of personality, groups, and society, we can talk about the readiness to solve social problems.

We agree with M. Vasilyeva, who believes that social activism «determines the way of existence and development of the individual as a subject of social life, based on their conscious and unconscious desire to change social conditions and form their own qualities (abilities, attitudes, values)» (Vasilyeva, M., 2018, p.8).

In modern complex socio-economic conditions, there is an acute need for socially active individuals who are characterized by such features as «a strong, persistent desire to influence social processes in society and real participation in public affairs, which is dictated by the desire to change, transform or, conversely, preserve, strengthen the social order and its forms» (Soroka, O., 2018, p.65).

Modern scientific studies of social activism are carried out from the perspective of analyzing psychological, socio-pedagogical, and social aspects that determine its relevance. Scientists such as B. Marienko, S. Postanova, and O. Suska study the role of social activism in the lives of students; O. Karpenko, A. Krasnyakov, and D. Leontiev determine the determinants of the formation of social activism in young people in their own research, and O. Soroka's studies are devoted to analyzing the influence of social activism of young people on the formation of their basic characteristics of responsible parenthood in the future.

The presence of civic position is, in our opinion, a necessary condition for the development of social activity, that is, the conscious readiness of an individual to take responsibility for their own civic position, and the readiness to subordinate personal interests to social ones if circumstances require it. According to H. Vorobyov, the basis of an individual's social activity is their moral reliability, attitude towards their social and professional duties, social values, traditions, and the future.

According to O. Kyrychuk, during the implementation of any action, one should refer to the planned result. When activating efforts to develop social activity, the result is an active social position of the individual, which is manifested in «social-communicative, public-spirited, and socio-political activity, as well as in activities aimed at self-knowledge, self-evaluation, self-improvement. Its main components are emotions and feelings; a certain level of self-awareness; personal, family, civic, national, and absolute values; social skills and abilities» (Kyrychuk O., 1983, p. 89).

The development of social activity among students during the period of full-scale upheaval in Russia is crucial, as students can be key drivers of change in society. At a time when the political situation is unstable and changing every day, students must be prepared not only to adapt to new conditions but also to actively participate in public life and take part in various initiatives.

Therefore, the theoretical analysis of research on the concept of social activity allows us to assert that the system of socially important actions of an individual forms its social component of behavior, which is determined by the attitude towards the situation. We agree with O. Kulincheko, who believes that «the success of demonstrating social activity is ensured by the directed social culture of the individual. All components of the structure of social activity of the individual are

interrelated and interdependent, and it itself is an integrative quality of the individual that determines its place, role, and position in society» (Kulinchenko O. S., 2014, p. 37).

Reference:

1. Vasilyeva, M. (2018). Problems of developing social activity in Ukrainian students. Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference «Modern trends in training and professional activity of specialists in the social sector»
2. Kyrychuk O. (1983) Formation of active life position in students. Kyiv: Rad. shkola, 136 p
3. Kulinchenko O. S. (2014) Social activity of students as a socio-pedagogical problem. Scientific Journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 11: Social Work. Social Pedagogy: [collection of scientific papers]. Kyiv: NPU named after M. P. Dragomanov, Iss. 18, pp. 34-39
4. Soroka, O. (2018) Diagnosis of social activity of future social workers, Social Work and Education, Vol. 5, No. 2, pp. 66-76

Тетяна САМУСЬ,
*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка, м. Глухів*

РОЗВИТОК ТЕХНІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ АГРОІНЖЕНЕРІВ

Особливості професійної підготовки техніків-механіків за спеціальністю 208 «Агроінженерія» в аграрних коледжах визначені потребами сучасного агропромислового комплексу в технологічному та технічному забезпеченні, яке постійно удосконалюється та оновлюється з розвитком науково-технічного прогресу. Експлуатація такої техніки та обладнання вимагає відповідного рівня кваліфікації та технічної компетентності майбутніх фахівців. Отже, підготовка майбутніх агроінженерів для сільськогосподарського виробництва має бути спрямована на формування технічної компетентності, їх професійне самовдосконалення та саморозвиток (В. Ковальчук, 2022).

Професійна підготовка та творча діяльність майбутніх агроінженерів потребує оновлення у контексті сучасних вимог (Л. Бойко, 2022). Ми погоджуємось з більшістю дослідників даної проблеми у тому, що це пов'язано більшою мірою саме із звуженням цілей виробничої діяльності майбутніх

фахівців до комплектування та експлуатації машинно-тракторного парку сільськогосподарських підприємств. Оскільки більшу частину діяльності майбутніх техніків-механіків під час їх професійної підготовки спрямовано на розв'язання стандартних виробничих завдань, а на формування функції пов'язаної з організацією перспективного розвитку виробництва виділено незначну кількість часу. Такий розподіл негативно впливає на формування у майбутнього фахівця культури виробництва в той час як організація сучасного сільськогосподарського виробництва вимагає забезпечення системи єдності техніки, технології, навколишнього середовища, зниження негативних наслідків механізації, впровадження ресурсозберігаючих та екологічно безпечних технологій у виробничі процеси.

Саме тому, на нашу думку, формування технічної компетентності майбутнього агроінженера є стратегічно важливим завданням його професійної підготовки. Ми розглядаємо технічну компетентність агроінженера як складне інтегральне утворення (має у своїй структурі психологічну, професійну, фахову та суб'єктивну складові), яке формується під час процесу професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки. Ефективність реалізації цього процесу залежить від теоретичної та практичної підготовки здобувача, а також, від його психологічної готовності, сприйняття цілей, змісту, результатів та особливостей своєї майбутньої професійної діяльності.

З огляду на вищезазначене технічна компетентність майбутнього агроінженера повинна визначатись через наступні характерні ознаки:

- поліфункціональність (сформована компетентність забезпечує можливість вирішувати виробничі завдання як у професійній діяльності так і в повсякденному житті);
- міждисциплінарність (технічна компетентність є інтегральним утворенням міждисциплінарного характеру і здатна забезпечувати діяльність як професійного так і творчого характеру);
- інтелектуальність (сформованість технічної компетентності у фахівця передбачає наявність розвиненого загального, професійного або фахового інтелекту, а також абстрактного та практичного мислення, професійної саморефлексії й об'єктивного рівня самооцінювання своєї діяльності);
- індивідуалізація (процес формування технічної компетентності у майбутнього техника-механіка включає розвиток розумових здібностей через різні види діяльності: аналітичний, синтетичний, просторовий, комунікативний та формує як професійне відчуття).

Таким чином, відповідно до наведених характерних ознак технічної компетентності майбутніх агроінженерів необхідно формувати такий рівень технічної компетентності, який би дозволяв їм вирішувати проблеми сільськогосподарського виробництва саме того рівня складності з яким вони будуть стикатися у майбутньому під час своєї професійної діяльності.

Серед змістових складових технічної компетентності техніків-механіків (І. Стаднійчук, 2017), які відображають функції управління, організації та виконання ми виокремили ті, що характеризують здатність до впровадження інноваційних технологій у сільськогосподарське виробництво, а саме:

- проводити аналіз і оцінку: надійності і технічної готовності машинно-тракторного парку, техніко-економічних показників роботи машин, використання машинно-тракторного парку (МТП);
- аналізувати і оцінювати технологію виконання робіт, якість продукції та робіт, їх відповідність науково-технічному прогресу та передовому досвіду;
- аналізувати економічну ефективність впровадження нової техніки та технологій, способів організації праці тощо;
- розробляти технологію виготовлення вузлів і механізмів;
- планувати та організувати раціоналізаторську та винахідницьку роботу на підприємстві, забезпечувати впровадження розробок і пропозицій у виробництво;
- визначати перспективність оснащення виробництва новою технікою, обладнанням, впровадження нових технологій.

Отже, майбутні агроінженери готуючись до роботи в сучасних сільськогосподарських підприємствах повинні володіти ґрунтовними теоретичними і практичними професійними знаннями та вміннями, здатностями, які дозволяють їм використовувати новітні методи аналізу виробничих ситуацій, обґрунтовувати доцільність й ефективність своїх рішень, володіти прийомами та методами впровадження інноваційних сільськогосподарських технологій тощо.

Саме тому в аграрних підприємствах мають працювати ініціативні та творчі фахівці, які повинні вміти вирощувати, переробляти та реалізовувати сільськогосподарську продукцію. У зв'язку з вищезазначеним зауважимо, що агроінженер повинен отримувати універсальну професійну підготовку, яка дасть можливість виконувати не тільки виробничі завдання, а й самостійно визначати та вирішувати проблеми з широкого кола питань, поєднавши функції управління, організації й виконання.

Список використаної літератури:

1. Бойко, Л. К., Самусь, Т. В., Гребеник, Т. В. (2022). Проблема формування професійних компетентностей бакалаврів з електроніки у педагогічній теорії та практиці. Вісник Глухівського національного університету ім. О.Довженка. Серія: Педагогічні науки. 3 (50). 132-137.
2. Ковальчук, В. І., Личова, Т. Ю. (2022). Професійна підготовка майбутніх бакалаврів з агроінженерії в умовах дистанційного навчання. Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ». Boston, USA, 137-139.
3. Стаднійчук, І. П. (2017). Формування технічної компетентності

техніків-механіків у процесі професійної підготовки в аграрних коледжах: дис.
... канд. пед. наук. 324 с.

Олена СКІПАЛЬСЬКА,
старша викладачка кафедри англійської авіаційної мови
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
здобувачка PhD третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
Національний авіаційний інститут, м. Київ

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ ПОВІТРЯНОГО РУХУ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Сьогодні в Україні відбувається реформування системи вищої освіти відповідно до міжнародних стандартів для забезпечення потреб різних секторів економіки в конкурентоспроможних фахівцях на загальнодержавному й регіональному рівнях та сприяння зведенню України на рівень розвинених країн. Підготовка фахівців авіаційної галузі відіграє значну роль у підвищенні якості вітчизняної освіти та відображає необхідність наближення до світових стандартів, особливо в підготовці фахівців такого напрямку, як оператори повітряного руху. У сучасних умовах конкурентоспроможності спеціаліста авіаційної сфери на ринку праці залежить від його здатності не лише уміти продукувати нові знання та інтегровані уміння, а й бути готовим самотійно та відповідально діяти у нових потребах ринку праці та швидко адаптуватися до непередбачуваних ситуацій інформаційного простору, який швидко змінюється. Це, в свою чергу, по-новому вимагає розкриття завдання підготовки авіаційних кадрів, в тому числі переосмислення підходів до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх операторів повітряного руху, що зумовлено пред'явленням більш функціональних вимог до професійної діяльності сучасних операторів повітряного руху; актуалізує пошук оптимальних методів та форм цього процесу в період навчання у вищому навчальному авіаційному закладі.

Низка законодавчих та нормативно-правових документів міжнародного та державного рівня визначає основні вектори реформування вітчизняної освіти (Закони України «Про освіту» (2017 рік), «Про вищу освіту» (2014 рік), угода між Урядом України та Урядом США про співробітництво у сфері науки та технологій (2009 рік) та проект Авіаційної транспортної стратегії України на період до 2030 року (2018 рік).

Міністерством освіти і науки України в 2020 була представлена концепція великої трансформації «Освіта 4.0: український світанок». Освіта 4.0 – це освіта, що відповідає вимогам до людських ресурсів індустрії 4.0, де люди

та технології об'єднані задля відкриття нових можливостей. Отже, освіта 4.0 має відповідати стандартам індустрії 4.0. Якщо проаналізуємо статус учня і вчителя на різних етапах відповідності освітніх систем рівням технологічного розвитку, то чітко бачимо які зміни відбуваються. На рівні Education 1.0 реалізується трансляція знань від вчителя до учня; на рівні Education 2.0 спостерігаємо взаємодію в підсистемах вчитель-учень-контент на основі спілкування, участі, співробітництва; на рівні Education 3.0 відбувається самоосвіта на основі безкоштовного контенту, новацій та творчості, де вчитель є координатором або менеджером процесу, і на решті рівень Education 4.0 пропонує індивідуальну полімодельну освіту впродовж життя на базі персоніфікованого контенту, де вчитель є наставником серед учнів. Таким чином, програма «Освіта 4.0» означає навчання впродовж всього життя, де особа постійно навчається та винаходить впродовж всього життя, де викладач стає наставником, тренером, який розвиває соціально-комунікативні навички. Соціально-комунікативні навички відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність та комунікабельність, що є невід'ємною частиною комунікативної компетентності.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає розуміти і бути зрозумілим партнером по спілкуванню.

Для досягнення поставлених у зазначених документах завдань зумовлює вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців повітряного руху у закладах вищої освіти відповідно до міжнародних стандартів. Недостатня увага до професійної підготовки зазначених фахівців в умовах розвитку економіки, відповідності рівням технологічного розвитку може призвести до неякісного виконання професійних обов'язків, втрати кваліфікації, зниження працездатності, загрожувати безпеці польотів, людей та майна на землі та, як наслідок, негативно відобразитися на подальшому розвитку економіці країни. У зв'язку з цим постає питання коректної організації професійної підготовки майбутніх операторів повітряного руху, що вимагає активного пошуку шляхів її вдосконалення та спонукає до аналізу зарубіжних програм професійної підготовки фахівців цієї галузі для виявлення ефективного досвіду інших країн та впровадження в навчальних закладах України. Фахівці цієї галузі мають володіти не лише фундаментальними знаннями та вміннями, а також бути здатним гнучко перебудовувати зміст, форми та види власної професійної діяльності, бути здатним до комунікації, інноваційної діяльності та роботи в команді. Важливе місце в цьому процесі посідає комунікативна компетентність, що є ключовою, базовою, універсальною компетентністю особистості, якій відведена провідна роль у вирішенні різнопланових особистісних і професійних проблем майбутніх операторів повітряного руху.

Отже, в сучасних умовах формування ринку праці, коли на перший план виходить проблема реформування освіти відповідно до нових вимог розвитку української освіти за принципами європейської інтеграції, майбутній оператор повітряного руху – це фахівець, що не тільки володіє знаннями, необхідними для здійснення функцій з керування повітряним рухом, але й здатний до професійного та комунікативного спілкування в професійній сфері. Саме тому сьогодні однією з найважливіших складових загальної професійної компетентності майбутнього оператора повітряного руху, яка необхідна для заняття їм професійної ніші на міжнародному ринку праці, є комунікативна компетентність.

Список використаної літератури:

1. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки.
2. Биков В.Ю. Суспільство знань і освіта 4.0 // Освіта для майбутнього у світлі викликів ХХІ століття (польська, EDUKACJA W KONTEKŚCIE ZMIAN CYWILIZACYJNYCH). – Bydgoszcz : Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2017. – С. 30-45.
3. <https://nau.edu.ua/site/variables/docs/docsmenu/SpecializovaniVcheniRady/d-26-062-03/Kozhohina.pdf>
4. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/24231/KMITA%20E.%20V.pdf;jsessionid=379C796D4F1BBD275A102FB3EB9E6850?sequence=1>
5. <https://mon.gov.ua/ua/news/ministr-osviti-i-nauki-ukrayini-prezentuvav-programu-velikoyi-transformaciyi-osvita-40-ukrayinskij-svitanok>

Валентина СЕМИЧЕНКО,
*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психології та педагогіки
професійної освіти факультету лінгвістики та
соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

Наталія ЗУБЧЕНКО,
*здобувачка першого (бакалаврського) рівня
вищої освіти спеціальності «Психологія»
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО
ПЕВНИХ ВИДІВ ЗАЛЕЖНОСТЕЙ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Адикція (адиктивна поведінка) – це залежність людини від певної

діяльності, речовини або іншого об'єкту, яка характеризується порушенням адаптаційного балансу, недоліком самоконтролю, втратою волі, самознеціненням, втратою здоров'я, поступовим погіршенням загального стану та з наростанням негативних симптомів у людини. Проблема адикції виникає тоді, коли відповідна поведінка порушує рівновагу людини з середовищем і соціальним оточенням, а адиктивній діяльності або поведінці надається занадто сильне значення» (Griffin S.E., Griffin S. E. Sex and love : addiction, treatment, and recovery / S. E. Griffin.- London: Praeger, 1991, с. 8).

Адиктивну поведінку сьогодні розглядають з різних теоретичних позицій: як залежність від речовини, діяльності або людини, що супроводжується порушенням адаптаційного балансу і рівноваги з середовищем і соціальним оточенням; як відхід від обтяжливої реальності зі зміною стану свідомості різними способами; як специфічну систему, форму активності, що самоорганізується; як хронічне, рецидивуюче захворювання мозку, схоже за своєю природою з іншими хронічними хворобами; як одну з форм девіантної, рецидивуючої, дезадаптивної поведінки; як життєвий стиль, спрямований на пошук задоволення; як вимушене скоєння певних вчинків без ясної раціональної мотивації, таких, що суперечать інтересам людини і оточуючих її осіб; як результат зміни функцій нейротрансмітерів в мезо-кортико-лімбічній системі; як прагнення до пошуку і вживання психоактивних речовин; як надцінну звичку; як неадекватний спосіб соціальної адаптації; як копінг-стратегію; як внутрішнє спонукання до певних дій.

Адиктивна поведінка з'являється не одразу, вона являє собою безперервний процес формування і розвитку адикції (залежності). Адикція має свої стадії: початок (зовнішньо цілком невинний), розвиток (посилення залежності) і результат (який психологічно проявляється як неможливість жити без відповідного об'єкту). Тривалість і характер протікання стадій залежать від особливостей об'єкта і індивідуальних особливостей адикта (наприклад, віку, соціальних зв'язків, інтелекту, здатності до сублімації).

Отже, залежна (адиктивна) поведінка = це аутодеструктивна поведінка, яка суб'єктивно вона переживається як непереборний потяг до об'єкта адикції.

Кожен вік має свої особливості і в той же час свої складності. Одним із самих важких і емоційно насичених періодів онтогенетичного розвитку людини вважається підлітковий вік, під час проявляються негативні особливості вікової кризи. Різко виражені психологічні особливості підліткового віку отримали назву «підлітковий комплекс». Його характерними ознаками виступають: апатія, неувважність, тривога, байдужість, грубість, схильність до раптових коливань настрою, нервозність, негативізм, внутрішня конфліктність і конфліктність у спілкуванні, суперечливість почуттів і бажань, зухвалість і прагнення до незалежності. Для подолання життєвих проблем підлітки намагаються знайти власний універсальний спосіб виживання.

Передумовами виникнення залежності можуть виступати такі чинники, як : сімейне виховання, взаємини з однолітками, індивідуально-особистісні характеристики, умови соціального середовища, фізіологічні зміни, які супроводжують підлітковий вік, або їх поєднання.. На сьогодні до цих проблем додалися такі чинники, як вимушена соціальна ізоляція внаслідок пандемії, перехід на онлайн-навчання, стресовий характер життєдіяльності в умовах війни. Тому логічно очікувати, що в таких ускладнених умовах життєдіяльності підлітки будуть шукати засобів зниження емоційної напруги шляхом схильності до певних видів залежності.

Метою даного дослідження, до якого були залучені 30 осіб віком 14-15 років, яке проводилось було вивчення схильності сучасних підлітків до залежності на основі методики Лозової Г. В. Розподіл респондентів за рівнями схильності до 13 видів залежності представлений у наступній таблиці.

Таблиця

Розподіл респондентів за рівнями схильності до залежності

Види залежностей	% респондентів за рівнями схильності до залежностей		
	Високий	Середній	Низький
Загальна схильність до залежностей	10	63	27
Залежність від здорового способу життя	-	10	90
Алкогольна залежність	10	50	40
Телевізійна залежність	-	73	27
Ігрова залежність	-	84	16
Харчова залежність	-	53	47
Релігійна залежність	-	10	90
Трудова залежність	-	20	80
Комп'ютерна залежність	3	94	3
Тютюнова залежність	3	57	40
Залежність від ліків	-	13	87
Наркотична залежність	-	47	53
Сексуальна залежність	-	20	80
Любовна залежність	-	40	60

Дослідження показало, що за шкалою «Загальна схильність до залежностей», у 10% респондентів виявлено високий ступінь схильності до

залежностей; і у 27% – низький ступінь схильності до залежностей. У більшості учасників (63%) - середній ступінь схильності до залежностей. Ці дані засвідчують про наявність більш ніж у половини підлітків відхилення від нейтрального, зваженого, контрольованого ставлення до певних аспектів своєї життєдіяльності, що за відсутності відповідних профілактичних заходів може призвести до закріплення залежності.

Найбільш поширена серед підлітків схильність до таких видів залежності як комп'ютерна (94 % знаходяться на середньому рівні, тобто, вже мають досвід занурення в даний вид діяльності при єдиних негараздах, залежності), ігрова (84%), телевізійна (73%). Результати по тютюновій і алкогольній залежностям мають на середньому рівні дещо менші значення (відповідно 57 і 50%), але тут виявлені підлітки, які вже мають чітко виражену залежність (3 і 10%). Не може не турбувати і факт наявності у 46% підлітків середнього рівня наркотичної залежності, що свідчить про наявність досвіду експериментування в цій сфері. Найменш вираженими виявились релігійна залежність, залежність від ліків і трудова залежність. Привертає увагу також той факт, що найменший показник виявився у залежності від здорового способу життя, 90% учасників виявили його низький рівень.

Отримані результати засвідчили чітку тенденцію до виникнення і закріплення залежності у сучасних підлітків. Особливо насторожує той факт, що найбільш представленими є такі види залежності, які в суспільній свідомості мають достатньо позитивну оцінку, а, отже, можуть своєчасно не привернути уваги батьків і вчителів. (комп'ютерна, телевізійна, ігрова). Це обумовлює актуальність своєчасного виявлення відповідних тенденцій, розробки і реалізації профілактичних і корекційних програм роботи з підлітками.

Оксана СІРАК-КОНДРАТЬЄВА,
здобувачка PhD третього (освітньо-наукового) рівня
вищої освіти спеціальності «Психологія»,
ДЗВО «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ЯК АДАПТУВАТИСЯ І ТОЛЕРУВАТИ НЕВИЗНАЧЕНІСТЬ ПРЕДСТАВНИКАМ СЕРЕДНЬОГО БІЗНЕСУ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО СТАНУ?

Економіка України ось уже рік потерпає від кривавої війни росії проти нашої держави. І весь цей рік вітчизняний бізнес намагається триматися на плаву. Підприємцям довелося, оговтавшись від шоку початку повномасштабного вторгнення, підлаштовуватися до нових суворих умов.

Окрім падіння доходів, звісно, відбулися безліч інших змін, що негативно позначилися на роботі підприємців та суттєво ускладнили можливості ведення діяльності. І один з таких прикладів – атаки на енергетичні об'єкти, що призвели до масових тривалих відключень електроенергії, з якими довелося зіткнутись усім українцям останні п'ять місяців. За даними ЄБА, 89 відсотків компаній відчули вплив російських ракетних атак на свою діяльність.

Повномасштабне російське вторгнення стало неабияким викликом для української економіки та змусило власників бізнесів радикально змінювати формат роботи. Так, деякі бізнеси взагалі припинили свою діяльність, дехто тимчасово зупинив роботу, а дехто підлаштувався під воєнні реалії та намагається розвиватися.

Однак, в цілому, сьогодні диктує, що головним завданням середнього бізнесу є виживання. Адаптація – це один із чинників, який спостерігається за цей складний рік у представників середнього бізнесу.

Адаптуватися - пристосовуватися до умов існування, до оточення (про організм, органи чуттів). Адаптація, а також пристосування, при звичаєння в біології – зміни в будові або діяльності живого організму, які дозволяють йому краще виживати в тих умовах, у яких він існує. Адаптації поведінки – це видозміни поведінкових реакцій організму у відповідь на зміни в довкіллі.

З початку війни підприємці отримали широкий спектр проблем – тимчасова втрата виробництва через окупацію Херсонської області, логістичні проблеми, паливна криза, втрата значної частини цільової аудиторії, яка виїхала за кордон, зміна форматів споживання.

У мирний час представники середнього бізнесу працювали, маючи якийсь запас впевненості у завтрашньому дні. Коли є стабільність, звичність, навіть рутина, які дозволяють деякою мірою шаблонно мислити, сприймати, реагувати і діяти за алгоритмами.

Стабільність теперішнього і визначеність майбутнього зберігає психічну енергію, дозволяє накопичувати сили для ухвалення важливих рішень, проживання складних, інколи кризових подій, які стають поворотними моментами у житті.

Природним є прагнення людини в силу своїх можливостей впливати на хід свого життя, вирішувати, чого б хотілося і як можна цього досягнути, виходячи з тих життєвих обставин, в яких особа перебуває. І добре, коли ці обставини є прогнозованими, передбачуваними, такими, що дають певні підказки для прийняття рішень і побудови життєвих планів.

Планувати бізнесу – це деякою мірою робити вибір, що завжди важко. Важливо розуміти, що немає правильного чи неправильного вибору, є лише зроблений вибір і його наслідки, що в українському бізнесу ми й спостерігаємо. Представники бізнесу стали діяти, кожен день – кожен крок, по-

кроково до мети, до відновлення бізнесу, до перебудови всіх ланок, щоб бізнес працював та був прибутковим.

Особистісне прийняття ситуації невизначеності – представникам середнього бізнесу довелося дуже швидко прийняти невизначеність у житті, взяти себе, як особистість «у руки» та підтримати своїх оточуючих, сім'ю, відбудовувати бізнес, деякі з них майже з нуля.

Бізнес, як і всі в Україні зіткнулися з тим, що життя йде за обставинами.

Важко, навіть неможливо будувати довгострокові плани на перспективу у ситуації з багатьма невідомими, але можна жити відповідно до своїх принципів, цінностей, смислів. Саме вони можуть визначати важливі речі і давати відповіді на запитання: Що робити? Коли? Де? Для чого? Такими цінностями можуть бути люди і стосунки з ними, коли все життя підпорядковане добробуту цих людей.

Особистісно значущою може бути також справа, заради якої людина живе. Обставини можуть змінюватися, стабільна ситуація раптово може стати абсолютно непрогнозованою, але основоположні особистісні принципи залишаються і стають основою, на яку можна нанизувати життєві плани. Тому представникам середнього бізнесу треба планувати життя на основі власних життєвих цінностей.

Які саме дії допомогли середньому бізнесу адаптуватися? По-перше – це постійний моніторинг та аналіз подій.

На сьогодні немає неважливих для бізнесу локальних або глобальних новин. Новини з фронту, зміни в оподаткуванні, відставка європейського високопосадовця, санкції чи угода про українське зерно – все це впливає на бізнес, і це треба враховувати у своїй щоденній діяльності.

Адаптивність бізнесменів привчила їх швидко отримувати інформацію, аналізувати її та вирішувати, що робити з наявним фактом: використовувати для створення нових продуктів, для коригування поточної маркетингової стратегії чи для успішних переговорів. Головне – бути в курсі подій! Це дозволить бути готовим. До чого? В тому-то і особливість ситуації – готовим треба бути до будь-чого!

Адаптивність представників бізнесу привела до появи більш гнучкої поведінки в своїй господарській діяльності. Гнучкість продиктована сьогоденням, причому ця риса важлива не тільки для засновника, а і для самої команди, яка працює в даному бізнесі.

Те, що вважалося гнучкістю до повномасштабного вторгнення, – замало для суворих умов воєнного часу. За рік представники середнього бізнесу зрозуміли, що таке бути гнучким та навчилися працювати і в машинах, і в сховищах, і під звуки вибухів, і перебуваючи в стресі. А за останній час – навіть підлаштувались під умови часткового блекауту.

Можна ствердно казати, що гнучкість стрімко стає суттєвою конкурентною перевагою та головною рисою українського бізнесу!

На рівні власників компаній та топменеджменту гнучкість полягає, в першу чергу, в швидкому, але підпорядкованому стратегічному баченні, переспрямуванні ресурсів. Наприклад, якщо на початку року планувалося бюджети на оновлення програмного забезпечення, то вже в серпні приходить розуміння, що на ці гроші краще закупити генератори, бо взимку суттєво зростуть ціни або взагалі їх не буде де взяти.

Гнучкість команди – це, перш за все, готовність працювати в складних умовах: здатність виконувати незвичні завдання в нестандартні часові рамки - це новий стандарт роботи у багатьох компаніях, який ми вбачаємо на сьогодні й який також є рисою адаптації бізнесу сьогодення.

Ще одною рисою, яка допоможе представникам середнього бізнесу адаптуватись - це готовність створювати нові продукти «сьогодні на завтра».

Мається на увазі запуск нових проектів у воєнний час. Важливо не робити ставку на щось одне, велике. Навіть якщо ви вкладались у нього роками. І роками це «одне і велике» приносило вам прибуток. Сьогодні важливо бути готовим при зміні ринкової ситуації переключитись на інший – більш перспективний продукт, треба вміти швидко визначати, який з них має шанси бути успішним у теперішніх реаліях і вміти миттєво прийняти рішення щодо запуску цього продукту. Такий крок необхідний для стресостійкості бізнесу під час повномасштабної війни.

Люди відрізняються у своїй здатності бути толерантними до життєвих ситуацій невизначеності і спроможності адаптивно їх проживати. Цю здібність варто розвивати. Інколи вона несподівано з'являється в критичних умовах, коли просто немає іншого виходу і треба надзвичайно швидко реагувати, кардинально змінюючи свої життєві наміри. Важливо вчитися толерувати невизначеність.

Розуміння того, що власник бізнесу, як особистість не все може контролювати, робить її сильнішою. Усвідомлення того, що є події, на які ми не впливаємо, дозволяє не перейматися з цього приводу.

Необхідно вибудували чітку і прозору структуру прийняття фінансових рішень. Діючі договори з клієнтами проходять великий контроль. Водночас ми розуміємо, що лише на контролі не можна основувати бізнес. Тому ми вибудовуємо в компанії прозорі відносини і виховуємо нульову толерантність до корупції. Команда компанії повинна розділяти спільні цінності, одна з яких – життя без корупції».

Для адаптації бізнесу власнику необхідно сьогодні передивитися свої правила, підходи до його розвитку та зможти їх швидко змінювати, пристосовуючись до нових викликів життя. Якщо власник жорстко орієнтований на процес, то він не здатен швидко адаптуватися – діє звичка

освоєння старих робочих процесів, які при воєнному стані не працюють. Сьогодні із звичних робочих процесів майже нічого не працює – треба позбавитися правил, наскільки це можливо. Необхідно представнику середнього бізнесу толерувати собі правило для підприємства бути одночасно швидкими та гнучкими, бути готовим швидко переключатись на нові умови ведення бізнесу. Слово «швидко» – ключове. В поточній ситуації не великі компанії домінують над маленькими, а швидкі над повільними.

Отже, застосування інструментів стратегії адаптації – це можливість бізнесу не тільки вистояти, а й стати сильнішим навіть під час повномасштабної війни. Представники середнього бізнесу не можуть зупинятись, їм необхідно використовувати час війни для нових усвідомлень, впровадження нових ідей та здобування нових навичок, які знадобляться і після нашої Перемоги.

Одним із інструментів адаптації сьогодення – це все рівно планування в нових інформаційних потоках. Український бізнес не здається та продовжує будувати плани на майбутнє, попри всі складнощі. Звичайно, в умовах війни, марно сподіватися на відчутний економічний підйом, і оцінки бізнесменів найближчих перспектив цілком реалістичні. Проте не варто складати руки – слід працювати на своєму місці і витискати максимум з існуючої ситуації. Перемога настане, а з нею і відновлення, підвищення добробуту та нові перспективи для розвитку бізнесу.

Список використаної літератури:

1. Словник української мови: <http://sum.in.ua/>
2. <https://www.unian.ua/economics/finance/chas-dlya-roboti-yak-vidnovlyuvavsvya-ta-adaptuvavsvya-ukrajinskiy-biznes-za-rik-viyni-12154170.html>

Лариса СМОЛІНЧУК,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти
факультету лінгвістики і соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ*

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ ТА НОВІ МОЖЛИВОСТІ

Одним із ключових факторів трансформації вищої освіти є її інтернаціоналізація. Інтернаціоналізація поширюється практично на всі аспекти освітньої діяльності, торкаючись освітніх програм і стандартів, систем атестації та контролю якості підготовки, освітнього менеджменту та навчальних технологій.

Більшість розвинених країн розглядають інтернаціоналізацію як один з важливих напрямів освітньої політики, впровадження якої передбачає врахування, передусім, національних інтересів, а також потреб й реальних можливостей національної системи освіти. Україна не є виключенням. Сьогодні Україна є учасницею Європейського простору вищої освіти, підписала відповідні міжнародні угод та активно реформує сферу вищої освіти відповідно до загальноєвропейської вимоги.

На жаль, внаслідок повномаштабного вторгнення російських військ на територію України і початку нового етапу війни система вищої освіти України, як і інші сфери життя, зазнала серйозних змін. Слід також зазначити, що за два роки до цього освітня сфера країни функціонувала в умовах пандемії COVID-19, що теж мало певні наслідки в тому числі для інтернаціоналізації вищої освіти.

Описуючи феномен інтернаціоналізації вищої освіти з різних позицій, одні автори акцентують увагу на секторальних, національних та інституційних стратегіях та заходах, розроблених для включення міжнародних, міжкультурних чи глобальних аспектів до існуючих освітніх програм. Інші фокусують увагу на покращенні якості освіти, зростанні інноваційного та підприємницького сегменту та пов'язаному з ними управлінському підході до вищої освіти, збільшенні експорту освітніх послуг за рахунок залучення іноземних студентів, а також розробці та розвитку партнерських програм та міжнародних дослідницьких проектів.

Найбільш актуальним на сьогоднішній день є визначення Х. де Віта (H. De Wit) та Ф. Хантер (F. Hunter), яке поєднує різні погляди на інтернаціоналізацію вищої освіти, та доповнює відоме визначення, запропоноване Дж. Найт (J. Knight). На думку дослідників, інтернаціоналізація вищої освіти – це цілеспрямований процес інтеграції міжнародного, міжкультурного чи глобального виміру у завдання, функції та методи навчання у сфері вищої освіти з метою покращення якості освіти та досліджень для всіх учасників освітнього процесу [5].

Більшість дослідників акцентують увагу на існуванні «зовнішньої» і «внутрішньої» інтернаціоналізації. Під зовнішньою інтернаціоналізацією розуміють процес обміну освітніми продуктами та послугами між країнами (академічна мобільність). Внутрішня ж інтернаціоналізація – це цілеспрямована інтеграція міжнародних та міжкультурних складових у формальну та неформальну навчальну програму для всіх студентів, які навчаються у ЗВО [2].

Останнім часом, наголошуючи на необхідності вироблення централізованого, інтегрованого, системного підходу до інтернаціоналізації, багато дослідників почали говорити про «комплексну інтернаціоналізацію». Маючи на увазі цілеспрямовану діяльність з наповнення місії вищої освіти у сфері викладання, науки та служіння суспільству міжнародним, глобальним та

порівняльним змістом.

Комплексна інтернаціоналізація формує інституційні принципи та цінності включаючи організаційну структуру вищої освіти, впливаючи не лише на внутрішньоуніверситетську політику, а й відносини закладу освіти з зовнішнім світом, у тому числі партнерські зв'язки.

За загальним визнанням, основна діяльність під час інтернаціоналізації розгортаються на рівні університетів. Саме університети мають розробляти та здійснювати ефективні програми та плани міжнародної діяльності у світовому освітньому просторі для вдосконалення навчальної та наукової діяльності, підвищення конкурентоспроможності у новому інтернаціоналізованому освітньому середовищі [2].

Університети по-різному підходять до вибору стратегії інтернаціоналізації та визначення того, наскільки всеосяжною вона має бути. Універсальної «кращої моделі» немає. Краще для конкретного університету буде та модель, яка врахує його цінності, місію, інституційну культуру та можливості [3].

Серйозними викликами інтернаціоналізації вищої освіти стали пандемія та воєнні конфлікти. Так на основі аналізу опублікованих досліджень щодо наслідків пандемії для вищої освіти деякі автори серед проблем відзначають збільшення розшарування між університетами, зниження рівня академічної мобільності та спад популярності здобуття вищої освіти в інших країнах. Це стало викликом для університетів та національних освітніх систем й спровокувало певні трансформації.

Початок активних бойових дій на території України кардинально змінив ситуацію з іноземними студентами. За даними «Українського державного центру міжнародної освіти» станом на жовтень 2022 року в Україні навчалось 68 712 іноземців (на 16 тис. менше ніж до війни). Значна частина іноземних студентів повернулись на батьківщину або ж скориставшись можливістю отримати як біженці з України рівні права з громадянами країн-членів ЄС, у тому числі на здобуття освіти, перебралися до сусідніх країн.

Невтішна ситуація склалась і з українськими студентами, за доступними даними, 665 тисяч студентів та школярів (16% від загальної кількості) та 25 тисяч освітян (6% від загальної кількості) покинули територію України. Проте українські студенти і викладачі за кордоном стають своєрідними амбасадорами свого українського ЗВО в приймаючому університеті, що може мати позитивні наслідки для інтернаціоналізації вітчизняних університетів.

Оскільки реалізація традиційних видів міжнародної діяльності університетів, що включають фізичну мобільність, обмежуються, університети шукають нові або розширюють можливості забезпечення інтернаціоналізації, зокрема – розвивають віртуальну інтернаціоналізацію.

Дослідники вважають, що на тлі економічних та соціальних викликів,

стрімкої цифровізації та геополітичної нестабільності головним завданням університетів стає пошук власного унікального місця в міжнародному освітньому просторі. Для цього університети мають стати відкритими, трансформаційними і транснаціональними інституціями, що будуватимуть відносини з широким колом партнерів на місцевому та міжнародному рівнях, а їх фізичні та віртуальні простори вдало поєднуюватимуться в цілісне навчальне та дослідницьке середовище [1].

Віртуальна інтернаціоналізація для університетів – це можливість посилити свою присутність на міжнародному ринку освіти та підвищити успішність виконання власних міжнародних завдань за рахунок використання електронних засобів обміну інформацією.

Віртуальна інтернаціоналізація вищої освіти дозволить повністю реалізувати потенційні можливості, які дають веб-технології для розвитку комунікацій, навчання та співробітництва, дозволяючи групам та окремим студентам проходити навчання та зустрічатися з викладачами та між собою, перебуваючи на будь-якій відстані один від одного. Вона приносить у навчальний процес якісно новий досвід, а саме міжнародну віртуальну мобільність, коли студенти з різних країн можуть працювати над спільними навчальними проектами.

Наявні сьогодні технологічні можливості дозволяють забезпечити високий рівень ефективної взаємодії фактично у будь-якій галузі роботи університету. Для українських університетів звичайною практикою стали міжнародні веб-конференції, інтернет-форуми, гостьові відеолекції, вікі-проекти, онлайн-конкурси, інтернет-симуляції. Постійно розробляються різноманітні інструменти загального програмного забезпечення для організації та планування проектів, управління знаннями, поширення результатів спільної роботи, що дозволяє досягти вищого рівня інтернаціоналізації [3].

Результатом віртуальних обмінів стає розвиток міжкультурної, іншомовної та цифрової компетенцій, медіа грамотність, що підвищує конкурентоспроможність випускників на ринку праці [4].

Підсумовуючи, хочемо зазначити, що поряд із проблемами, які постали перед системою вищої освіти з'являються і нові можливості, які варто реалізовувати.

Список використаної літератури:

1. Вища освіта в Україні: зміни через війну: аналітичний звіт / Є. Ніколаєв, Г. Рій, І. Шемелинець. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2023. 94 с
2. Інтернаціоналізація вищої освіти України в умовах полікультурного світового простору: стан, проблеми, перспективи : матер. II міжнар. наук.практ. конф., м. Маріуполь, 18-19 квітня 2018 р. – Маріуполь : МДУ, 2018. – 646 с.

3. Стратегія інтернаціоналізації співробітництва в галузі освіти Національного авіаційного університету на 2018-2028 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://imco.nau.edu.ua/wp-content/uploads/2019/05/internationalization_strategy.pdf

4. Bruhn E. (2020). Virtual Internationalization in Higher Education. (Doctoral dissertation). Available at [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.academia.edu/44196720/Virtual_Internationalization_in_%20Higher_Education

5. Hans de Wit European higher education [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.rlcu.org.ar/recursos/E_0000032_003_EUROPEANHIGHEREDUCATION.pdf

Наталія ТКАЧЕНКО,
доктор педагогічних наук, доцент,
проректорка з наукової роботи та міжнародних зв'язків,
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка, м. Глухів

ВІРТУАЛЬНА МОБІЛЬНІСТЬ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ВІЙНИ В УКРАЇНІ

Здатність ефективно працювати як в національному, так і в міжнародному контексті визнано однією з основних на висококонкурентному глобальному ринку праці. Саме навчання за програмами мобільності є найбільш ефективним шляхом для набуття міжнародного досвіду й підготовки до майбутньої кар'єри. Проте «фізична» академічна мобільність часто унеможлиблюється через фінансові труднощі університетів, науково-педагогічних працівників і студентів, а також обмеження на виїзд за кордон у зв'язку з пандемією, введенням воєнного стану в Україні тощо. З огляду на зазначене віртуальна мобільність стає дедалі актуальнішою.

Віртуальна мобільність у закладах вищої освіти – це форма навчання, яка складається з віртуальних компонентів у навчальному середовищі, що повністю підтримується ІКТ, і передбачає транскордонну співпрацю людей різного походження та культур, які працюють і навчаються разом, маючи за основну мету підвищення міжкультурного розуміння і обмін знаннями (Bijnens et al., 2006).

В Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО) запровадження певних елементів віртуальної мобільності було започатковано невдовзі після створення програми Європейської Комісії Еразмус. Європейські університети почали ініціювати віртуальну мобільність під час так званих «вікон мобільності».

Поширенню віртуальної мобільності сприяло започаткування спільних магістерських і докторських програм Erasmus Mundus, в межах яких частина дисциплін викладалася дистанційно. Значний поштовх для розвитку віртуальна мобільність отримала в результаті запуску програми стратегічних партнерств як прикладів інноваційної співпраці, а в проєктах зі створення альянсів європейських університетів, одній із ініціатив Європейської комісії в галузі освіти 2019 року, віртуальна мобільність стала вже обов'язковою.

На основі аналізу зазначених інноваційних практик розроблено рекомендації для супроводу віртуальної мобільності, визнання її результатів. В цьому контексті заслуговують на увагу проєкти “European Portal for International Courses and Services for Virtual Erasmus” (EPICs), “An Operational Conception of Virtual Mobility” (E-MOVE), “Real Virtual Erasmus” (REVE), “Virtual Mobility Before and After Student Exchanges” (VM-BASE), “Collaborative European Virtual University” (cEVU) та ін. Значним внеском у просування змішаної і віртуальної мобільності в контексті інтернаціоналізації закладів вищої освіти стали напрацювання робочої групи Європейської асоціації університетів дистанційного навчання (Task Force EADTU) щодо моделей організації мобільності, в тому числі і віртуальної, які представлено у фінальному звіті «Інноваційні моделі співпраці і студентської мобільності в Європі» [EADTU, 2020].

Відтак видами віртуальної мобільності, що є доступними для використання під час підготовки фахівців у закладах вищої освіти, є:

- за тривалістю (короткострокова, довгострокова, переривчаста);
- за кількістю університетів-партнерів (однокампусна, мультикампусна);
- за формою взаємодії (синхронна, асинхронна).

Варто наголосити, що можливими є і комбіновані варіації запропонованих видів мобільності, які принципово відрізняються такими аспектами: мобільність організовано в межах однієї дисципліни одного університету, або ж двох (і більше) дисциплін різних університетів, які викладаються паралельно; до віртуальної пропозиції залучаються окремі студенти індивідуально чи запрошуються студентські групи у повному складі.

Також зазначимо, що віртуальну мобільність в професійній підготовці фахівців можна гнучко організовувати, знайшовши правильний баланс між синхронним або асинхронним режимами викладання та навчання, адже в умовах воєнного стану в Україні надзвичайної ваги набуває можливість асинхронної комунікації через підключене навчальне середовище у зв'язку з відсутністю постійного доступу учасників мобільності до мережі інтернет, перебої з електроенергією тощо. Синхронну комунікацію доречно організовувати лише для окремих видів навчальної діяльності, які потребують особливого пояснення.

Можливими форматами віртуальної мобільності є:

- «вбудована» мобільність (embedded mobility) – віртуальна взаємодія студентів і викладачів, яка відбувається впродовж визначеного часового проміжку, синхронно чи асинхронно, у межах паралельного викладання і вивчення існуючих дисциплін двох чи більше університетів. Така модель передбачає розроблення спільних навчальних активностей у партнерстві двох і більше викладачів і груп студентів з різних закладів освіти. В її основі лежить пряма взаємодія студентів, які вивчають освітні компоненти в партнерських університетах, а також викладачів, які «співвикладають» окремі компоненти чи модулі в межах цих освітніх компонентів. За такої моделі для освітніх компонентів або розробляються окремі навчальні програми (syllabi) в кожному ЗВО зі спільними елементами «віртуальної» взаємодії, або одна спільна, погоджена обома закладами.

- індивідуальні віртуальні обміни (exchange curricula and exchange mobility) – за яких кожен студент-учасник самотійно, але за погодженням зі своїм ЗВО, а також приймаючим закладом доєднується до вивчення освітніх компонентів, які викладаються у «приймаючому» університеті дистанційно (або у змішаному форматі) і є відкритими для іноземних студентів, з бажаним подальшим перезарахуванням набутих результатів за основним місцем навчання. Це найпоширеніша схема мобільності в Європі, вона безпосередньо підтримується програмою ЄС Erasmus. Така модель є подібною до «фізичної» мобільності, але здійснюється у віртуальному просторі;

- мережеві освітні програми та вікна мобільності (networked curricula and mobility windows) – за такого формату мережа університетів-партнерів у певній навчальній області розробляє окремі курси (модулі) в межах однієї програми. Розробники («лідери») модулів використовують різноманітні сучасні освітні інструменти та, як правило, змішану схему навчання, за якої кожен курс спрямований на 2 фази активного навчання учасників: теоретична підготовка через платформи електронного навчання та практичне навчання в закладі «лідера» модуля («вікно мобільності»), яке може бути організовано у фізичному, змішаному або онлайн режимі, залежно від університету-організатора. Якщо вікно мобільності в приймаючому університеті є значним за обсягом, то випускникам таких програм можуть видаватися подвійні дипломи;

- спільні освітні програми та інтегрована мобільність (joint curricula and integrated mobility) – передбачає, що освітня програма та навчальний план розробляються спільно університетами-партнерами (консорціум університетів). Викладання та навчання здійснюється у всіх університетах-партнерах по черзі з одночасним дистанційним навчанням в освітньому онлайн-середовищі. Студенти, які навчаються за такими програмами, отримують подвійні дипломи.

Отже, з огляду на наведені особливості моделей та видів віртуальної мобільності вважаємо, що такий підхід до підготовки фахівців різних

спеціальностей у закладах вищої освіти відкриває нові можливості в умовах війни та має певні переваги як для окремих студентів, так і для викладачів та закладів вищої освіти загалом.

Так, перевагами віртуальної мобільності є відсутність обмежень щодо кількості її учасників, відсутність необхідності у фізичному переміщенні, залежності від середовища та часу; мінімізація можливих негативних чинників, пов'язаних з тривалим відривом від освітнього процесу в ЗВО за основним місцем навчання; можливість усунення засадничих академічних відмінностей в освітніх програмах в процесі академічного обміну; можливість попереднього тестування освітнього середовища закладу освіти за кордоном; соціальна важливість такого підходу, оскільки уможливорює участь здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, а також тим, хто не може скористатися фізичною мобільністю через стан здоров'я, необхідність поєднувати навчання і роботу, наявність сім'ї / дитини тощо.

Віртуальна мобільність має і педагогічні переваги, зокрема збагачує традиційну освітню діяльність інтерактивним та спільним навчанням. Це інтегрує учасників мобільності у міжкультурне середовище для спільного навчання, зберігаючи переваги присутності в університетському містечку, сприяє удосконаленню мовних навичок та підвищенню міжкультурної обізнаності. Завдяки віртуальній мобільності як студенти, так і викладачі набувають досвіду, необхідного у сучасному трудовому житті, адже використання таких інструментів, як відеоконференції та робочі простори для спільної роботи, дедалі стають звичним явищем. Крім того, віртуальна мобільність заохочує студентів ефективно використовувати Інтернет як джерело знань та інформації на додаток до інших більш традиційних джерел, таких як (цифрові) бібліотеки, (онлайн) бази даних тощо, що є важливою навичкою для майбутніх працівників; підвищує самооцінку та мотивацію взяти участь у (формальному/ неформальному) навчанні або професійній підготовці після навчання за кордоном; розширює можливості для працевлаштування та перспективи кар'єрного росту;

Для закладів вищої освіти України в умовах війни віртуальна мобільність відкриває можливості для розбудови потенціалу для роботи на Європейському/міжнародному рівні, посилення співпраці із іноземними партнерами, що уможливорює реалізацію стратегій інтернаціоналізації; стратегічне планування професійного розвитку кадрів, відповідно до потреб кожного та до цілей ЗВО. Віртуальна мобільність як інноваційний підхід сприяє покращенню якості підготовки фахівців, оскільки забезпечує інноваційний спосіб роботи з цільовими аудиторіями відповідно до їх потреб та очікувань, а також розбудові інноваційного, динамічного професійного середовища в самому закладі, що полягає у готовності поєднувати кращий досвід та нові методи у щоденній діяльності; бути відкритими до співпраці із організаціями,

що є активними у різних соціальних та освітніх.

Список використаної літератури:

Bijnens, H., Boussemaere, M. Rajagopal, K. Beeck, I. & Petegem, W. (Eds.). (2006). European cooperation in education through virtual mobility: a best-practice manual. EUROPACE IVZW. Retrieved from: http://www.virtualeducation.wiki/images/9/9b/BM_handbook_final.pdf

The European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) (2019). Innovative Models for Collaboration and Student Mobility in Europe. Results of EADTU's Task Force and Peer Learning Activity on Virtual Mobility. Retrieved from:

https://eadtu.eu/documents/Innovative_Models_for_Collaboration_and_Student_Mobility_in_Europe.pdf

Zsófia J. TÓSZEGI,
doctoral researcher, assistant lecturer,
University of Pécs, Pécs, Hungary

**EXPERIENCES OF STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS AND
NEURODIVERSITY IN HIGHER EDUCATION: EXPLORATIVE
RESEARCH USING THE PROCESS-BASED MODEL OF INCLUSION AT
UNIVERSITY OF PÉCS (2010-2022) AND IN LIGHT OF BEST PRACTICES
FROM INTERNATIONAL PARTNER INSTITUTIONS**

My doctoral dissertation will offer a literature review on the most recent findings of the current DEI (Diversity, Equality, and Inclusion) research in the context of higher education students with disability, especially with a focus on neurodiversity (Milem et al., 2005; Arató & Varga, 2015). It will summarize the basic principles of neurodiversity, explaining why diversity, learner variability and equity contribute to the academic excellence of all universities (Williams et al., 2005). I've built my research on two models of systems thinking, Spencer's PVEST – the Phenomenological Version of EcoSystem Theory (Spencer, 2008) and the Process-based Model of Inclusion with its six pillars that are considered necessary to establish and sustain an inclusive university environment (Varga, 2015). I have created a survey based on the original Booth-Ainscow «Inclusion Index» (developed with the support of UNESCO (Booth et al., 2000) and used its validated version for higher education devised by Galician researchers (Losada Puente et al., 2021). I translated and adapted this index to the language of Hungarian higher education with the author's written consent, although the original Inclusion Index has already been in use for institutional development in Hungary (Toszegi, 2022a-manuscript). I have also created a Hungarian translation of CHARM-EU's Inclusivity Tips for Educators

with the permission of the expert consultant of the consortium and created of a self-evaluation tool for faculty members based on the Inclusivity Tipp List for Educators (CHARM-EU, 2021; Toszegi, 2022b-manuscript). The aims of these survey instruments are to explore the characteristics of inclusiveness in our higher education institutions. Among students who are underrepresented in HE, I focus specifically on a group with less visible disabilities, namely, neurodivergent individuals. Neurodiversity as an approach challenges ableism by boldly asserting, that in a learning community, individuals are not solely limited by their own physical, sensory or speech disabilities nor by their mental or cognitive developmental states, but they are in fact primarily disabled by their environment, which does not accept and/or not able to adapt to their unique learning needs (Ntombela-Mahlangu, 2019). The social model of disability has allowed a structural analysis of the social exclusion of people with disabilities and demand accessibility and reasonable accommodations from all higher education institutions (Hasler, 1993; Shakespeare & Watson, 2001). Armstrong's principles (2011) followed by Doyle's 'bio-psycho-social' model (2020) both developed along the approach first represented by Judy Singer (1990), Australian activist on neurodiversity. The results of academic research also support the paradigm shift from pathologizing our university citizens beings who think differently, learn differently and access learning differently to focusing on the acceptance of biodiversity, the benefits of brain variation, the development of sub-skills and the creation of opportunities for inclusive learning development in communities of inquiry and practice (Rankin, 2021). Universal Design of Learning (Burgstahler, 2015) would indeed aim to ensure that solutions in general enable as many students, faculty, and staff members as possible to participate successfully and effectively (Baker & Leonard, 2017). To what extent has this academic shift in the approach became translated into practice which focuses on the cognitive strength of ADHD, dyslexia, dyscalculia, ADS or DCD? What are the experiences of students with disabilities (especially neurodiversity) when arriving at universities, often with the help affirmative action? Do they consider HE institution inclusive at the time of the admissions process, during their study years and do they apply reasonable accommodation and expectations for the graduation requirements? Is "preferential treatment" enough to retain such students and is there support in place to prevent their drop-out? If they graduate, can they transition successfully to meaningful jobs in a workplace that is also neurodiversity? Has the inclusive environment been able to evolve from dealing with problems on an individual level to building an institutional strategy and a collaborative system? What are the next steps for Support Service staff and students to further develop? I sought answers to these questions by started to analyze 10 years of student data collected by the Neptune Unified Education System, designed Surveys and semi-structured interview questions for students and faculty, and conducted individual and focus-group interviews with neurodivergent students, students with other disabilities and Support Service staff from the University of Pecs.

My dissertation will also examine the inclusion policies and practices of three partner universities (Masaryk University, Czech Republic; Oranim College of Education, Israel; and the University of Sevilla, Spain) using document analyses, participant observation, the Jamovi quantitative data analyses software, MAXQDA for qualitative thematic analyses to highlight the successes and the challenges our university and partner institutions face with the development of support services for diverse learning needs. Although the sample is not yet representative, it is certainly informative, and the qualitative data gained from the interviews and the open-ended survey questions (N=31) continue to give valuable insights to student experiences that can be thematically clustered around the pillars of the Process-based Model of Inclusion showing challenges that need to be tackled as well as best practices worth disseminating (Varga, 2015).

A systematic literature review and the preliminary results of my data analyses already suggests that more attention needs to be given to the learners' variability, mental health support and reasonable accommodations to protect the neurodivergent identity of a latent student population that tends to be invisible. It would be important for faculty and students alike at the University of Pécs to have a common set of criteria for what constitutes an inclusive approach to HE when it comes to redesigning and teaching courses to neurodivergent students (Varga et al, 2021; Elmer et al., 2022). How can leadership make such criteria clearer and provide training to shape the way of thinking and the practice of all faculty members so they can apply reasonable accommodations and cooperate with Support Service staff to aid neurodivergent students? A university-wide inclusion strategy needs to be developed regarding this issue. The Inclusive Excellence Research Group at the University of Pécs recognizes that the principles of Universal Design (UDL) need to go beyond physical access or the removal of visible barriers. While the focus in our region has shifted to striving to ensure equal treatment, this often leads to problem solving and support on an individual level. However, this does not allow us to 'break out of the bubble of individual problem solving' and deconstruct systemic barriers in favor of mainstream solutions (Fazekas, 2019:72). Higher Education in our region needs to recognize that diversity without equity has only brought symbolic or financial benefits to universities, but no meaningful benefits to minority students and students with neurodiversity. Each university as an organization must decide for itself whether it will focus on changing its practices by shaping the way of thinking of its administrative leadership and faculty members about neurodiversity!

References

Arató, F. & Varga, A. (Eds.) (2015). Inclusive University: How to Increase Academic Excellence Focusing on the Aspects of Inclusion. Autonomy and Responsibility Study Volumes IV. University of Pécs, Faculty of Humanities, Institute of Education, Pécs.

Armstrong, T. (2011): Neurodiversity. The Perseus Books Group.

Baker, D. L., & Leonard, B. (2017). Neuroethics and Higher Education. In Neuroethics in Higher Education Policy (pp. 1-17). Palgrave Macmillan.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Index for inclusion: developing learning and participation in schools (Bristol, Centre for Studies on Inclusive Education).

Burgstahler, S. E. (2015). Universal Design in Higher Education. From Principles to Practice. Harvard Education Press.

Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. British Medical Bulletin 135(2). <https://doi.org/10.1093/bmb/ldaa021>

Elmer, D., Kertész, Á., Magdali, Cs., Molnár, Gy., Montag, B. & Zobokiné Gergely, N. (2021). Szolgáltatások a fogyatékkal élő hallgatók inklúziójáért a PTE-n. In Vitéz, K. (Ed.). Befogadó egyetem – itt és most. Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet. Pécs.

Fazekas, Á. S. (2021). Inclusive Education. In CHARM-EU Pedagogical Guidelines: Theoretical Background to the CHARM-EU Educational Principles. European University Alliance. https://www.charm-eu.eu/sites/default/files/2021-04/D4.1%20Pedagogical%20Guidelines_1.pdf

Losada Puente, L., Fiuza Asorey, M. & Baña Castro, M. (2021). What Defines Inclusion in Higher Education Institutions? Validation of an Instrument Based on the 'Index for Inclusion'. International Journal of Disability, Development and Education, 69(1), 91-105. DOI: 10.1080/1034912X.2021.1992752

Milem, J., Chang, M. & Antonio, A. (2005). Making Diversity Work: A Researched Based Perspective. Association of American Colleges and Universities.

Ntombela, S. & Mahlangu, P. V. (2019): The inclusion and Support of Students with Disabilities in the South African Higher Education System: Support Student With Disabilities. In Jeffries, R. (Eds.). Diversity, Equity, and Inclusivity in Contemporary Higher Education. IGI Global. Hershey PA, USA.

Rankin, S. (2021). Raising Awareness of Neurodiversity in the Scientific Workplace. <http://sangerinstitute.blog/2020/04/03/raising-awareness-of-neurodiversity-in-the-scientific-workplace> Source Assessed from the Internet: January 15, 2021

Shakespeare, T. & Watson, N. (2002). The Social Model of Disability: An outdated ideology? Social Science and Disability, 2002(2), 9-28.

Singer J. (1999). "Why can't you be normal for once in your life?" From a problem with no name to the emergence of a new category of difference. In Corker M., & French, S. (Eds.). Disability Discourse. (pp. 59–67). Open University Press.

Spencer, M. (2008). Phenomenology and Ecological Systems Theory: Development of Diverse Groups. In Damon, W., Lerner, R. M. (Eds.). Child and Adolescent Development – An Advance Course. New Jersey: Wiley and Sons, Inc.

Toszegi, Z.J. (2022a). Inkluzív Index a Felsőoktatás Intézményfejlesztéséhez (Manuscript).

Toszegi, Z.J. (2022b). Hogyan törekedjünk az inkluzivitásra? A CHARM-EU pedagógiai ajánlásai oktatóknak. Inklúziós tipplista. European University Alliance (Manuscript).

Varga, A. (2015). Az inkluzivitás vizsgálati modellje. Autonomía és Felelősség, 1(1), 5–18.

Varga, A., Széll, K., Fodor, B. (2021). Status Report: Diversity and Inclusion at the University of Pécs. In Arató, F., Németh, T. & Varga, A. (Eds.). Inclusive Excellence and Inclusive Universities: How to Increase Academic Excellence Through Diversity and Inclusion for Enhancing Social Inclusion in Higher Education. (p. 44). University of Pécs.

Williams, D. A., Joseph, B. B. & Shederick, A. Mc. (2005). Toward a Model of Inclusive Excellence and Change in Postsecondary Institutions. Association of American Colleges and Universities.

Василь ТЯГУР,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології, початкової,
дошкільної освіти та управління закладами освіти,
Закарпатський угорський інститут
імені Ференца Ракоці II, м. Берегове

ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ДИЗАЙН І ТЕХНОЛОГІЇ»

Трансформаційні процеси у сучасному суспільстві формують нові вимоги і до освіти тісно прив'язуючи їх до підготовки кадрів, які повинні відповідати соціальним запитам. Ці вимоги потребують і переосмислення поглядів на систему підготовки здобувачів педагогічної освіти, які у своїй майбутній професійній діяльності повинні бути готові до планування, здійснення проєктної діяльності, що обумовлюють серед інших професійних компетентностей необхідність здобуття проєктної компетентності, формування якої є особливо актуальним у процесі вивчення інтегрованого курсу «Дизайн і технології», оскільки, діяльність у межах цього курсу сама-собою, у більшості, є проєктною.

Засновниками методу проєктів були Дж. Дьюї, В. Кіппатрик; Д. Джонс, Я. Дітріх, К. Моріс відзначали проектування як ефективний засіб вирішення освітніх завдань; досліджували становлення методу проєктів як способу організації навчання Г. Ващенко, І. Єрмаков, Л. Левін, О. Пометун; С.У.

Гончаренко, Н.Г. Ничкало у своїх дослідженнях серед найстійкіших компонентів у структурі педагогічної діяльності виділяли проектувальну галузь. З цього приводу С.У. Гончаренко зазначає, що «провідним видом діяльності згідно з природою людини виступає перетворююча (проектувальна і практична) діяльність» (Гончаренко, 2000; 84).

Саме поняття «компетентність» у Законі України «Про вищу освіту» визначається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (Законі України «Про вищу освіту», 2014).

Сутність поняття «проектні компетентності» визначаються самою проектною діяльністю. Проектування (від лат. *projectus*, буквально – кинутий вперед) – це проектна діяльність, процес створення нового прототипу, прообразу передбачуваного або можливого нового об'єкту (виробів, об'єктів), стану чи процесів з певним набором властивостей і характеристик.

Проектна педагогічна діяльність є одним з основних компонентів професійної діяльності вчителя. Вона включає педагогічні дії, що ґрунтуються на усвідомленні мети діяльності, способів, прийомів, методів і форм її досягнення. А для того, щоб у майбутньому розуміти свою діяльність, уміти зводити у єдину систему всі навчально-виховні дії, чітко визначивши їх причинно-наслідкову залежність, вміти здійснювати перехід від інтуїтивного рішення педагогічних завдань до логічно обґрунтованого їх вирішення, зберігаючи при цьому двосторонність взаємодії вчителя і учнів, цій діяльності повинні навчатись здобувачі педагогічної освіти засвоюючи проектні компетентності.

Розвиток інноваційної діяльності можливий через процес педагогічного проектування, яке можна розглядати як вид творчої діяльності, який включає прогнозування, планування, моделювання (виконання проекту), аналітичне оцінювання та формулювання висновків.

Тому, майбутні здобувачі педагогічної освіти, які вивчають інтегрований курс «Дизайн і технології», для забезпечення своєї інноваційної діяльності повинні засвоїти і володіти компетентностями які забезпечать проектну діяльність, як в межах вивчення курсу так і у своїй подальшій педагогічній діяльності. До них можна віднести: теоретичне і практичне розуміння і володіння матеріалом з дизайну і технологій, інтегрування його у навчальні заняття, творче використання його у своїй роботі; вміння правильного підбору цікавих завдань; розуміння та використання у процесі роботи вікових особливостей учнів; розуміння та володіння етапами проектної діяльності; вміння зацікавити проектною ідеєю у технологіях і дизайну, створювати відповідну робочу атмосферу; дотримання часових меж виконання вибраного (запропонованого) проекту; вміння проводити роботу, аналізуючи і коригуючи

етапи, доводити її до кінця проводячи аналіз та підсумки з висновками відносно проробленої роботи.

Велике значення при набутті проєктних компетентностей має наявність у майбутніх вчителів не тільки відповідних знань про сутність проєктної діяльності, її етапи, специфіку застосування в освітньому процесі, а й відповідний досвід, який вони отримують на практичних, семінарських заняттях, під час проходження різних видів педагогічної практики.

Проводячи аналіз проєктування можна зробити висновки, що сучасне педагогічне проєктування при порівнянні з проєктуванням в «класичному», технічному його розумінні, не дивлячись на певні суттєві відмінності за змістом, принципово не відрізняються за своєю формою, подібні одне одному, базуються на новизні, винаході, інновації. Як у процесі класичного так і педагогічного проєктування моделюється деякий об'єкт дійсності, і як результат вирішується певна проблема, завдання. Для майбутніх педагогів ця діяльність цінною є тим, що і в одному, і іншому випадку, створюючи об'єкти проєктування, вони усвідомлюють самі принципи проєктування засвоюючи цей процес.

Технологічність надає педагогічному проєктуванню іншу якість, іншу сутність – майстерність володіння педагогічними технологіями, проєктуванням і організацією діалогу, диференціацією, інтеграцією і т.п., а не методикою передачі інформації. Володіння педагогічними технологіями вдосконалює педагогічне проєктування. Навіть маючи середні здібності, викладач може стати педагогом майстром (Скиба, 2004; 8).

Тому, набуття вміння володіти проєктним компетентностями розкриває широкі можливості як у технічному так і педагогічному проєктуванні, а рівень педагогічного проєктування, в більшій мірі, буде залежати від самого рівня технологічної компетентності.

Майбутній педагог, як суб'єкт проєктування, повинен володіти, рядом специфічних рис: творчим, креативним мисленням і здатністю до винахідництва та інновацій; правильними ціннісними орієнтаціями; професіоналізмом і високою працездатністю, у тому числі, вмінням працювати у команді; здатністю передбачати наслідки перспективних змін дійсності та позитивний результат на основі вибору ефективних засобів, реалізовані в педагогічному або технічному проєкті.

Від рівня проєктної компетентності здобувачів педагогічної освіти у процесі вивчення інтегрованого курсу «Дизайн і технології» буде залежати свідоме ставлення до пошуку шляхів вирішення та прийняття рішень у нестандартних педагогічних чи технологічних ситуаціях, здатність до узагальнення практичного досвіду проєктної діяльності у технологічній галузі, сприятиме зацікавленістю технологічними процесами, технічними спеціальностями, розвиток яких в освіті, на даний час, перебуває у кризі.

Усвідомлення здобувачами педагогічної освіти нагальних освітніх проблем та пошук можливих варіантів їх усунення засобами проєктної діяльності, на основі отриманої проєктної компетентності, сприятиме спрямуванню процесу розробки освітніх проєктів і програм технологічної галузі освіти, у тому числі, із урахуванням досвіду міжнародних організацій та перспектив їх реалізації в умовах вітчизняних закладів вищої освіти. Саме тому, заклади вищої освіти мають сприяти формуванню проєктної компетентності здобувачів, створюючи можливості їх ефективного залучення до проєктної діяльності.

Розвиток у здобувачів педагогічної освіти здатності виконувати такі завдання як: аналізувати ситуації та на їх основі формулювати проблеми, діагностувати чинники; визначати і структурувати цілі власної діяльності; формувати гіпотези, визначати варіанти досягнення цілей, прогнозувати та моделювати результати; створювати, будувати моделі, концепції власної діяльності й проєктної діяльності, створювати управлінські підсистеми в процесі реалізації проєкту; конкретизувати завдання, визначати умови та засоби організації процесу проєктування і освітнього процесу, планувати їх етапи; впроваджувати проєкти, здійснювати моніторинг їх реалізації, організовувати зворотний зв'язок, оцінювання та коригування; оцінювати, аналізувати результати, визначати проблеми проєкту, формувати перспективні напрями подальшої діяльності; описувати процес і результати проєктування; складати звіт за результатами проєктної діяльності у вигляді публікацій, повідомлень, доповідей, захисту проєкту тощо; складати експертні заключення, ауторезюме щодо діяльності проєктувальника та визначати перспективи подальших розробок, і будуть становити основу їх проєктної компетентності.

Для цього необхідно навчити майбутніх фахівців самостійно мислити, знаходити і вирішувати завдання, залучаючи для цієї мети знання з різних областей, вміння передбачати результати і допустимі наслідки різних варіантів вирішення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки (Педорич, 2019).

Формування проєктної компетентності у здобувачів вищої педагогічної освіти у процесі вивчення інтегрованого курсу «Дизайн і технології» є нагальним завданням професійної підготовки майбутнього вчителя, яке потребує обґрунтування та визначення специфічних вимог до змісту та методів відповідної навчальної дисципліни, що сприятиме розвитку технологічної освіти та технологічних компетентностей.

Список використаної літератури:

1. Гончаренко С.У. (2000) Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [Монографія] / За заг. ред. І.А. Зязюна. Київ, Віпол. С. 84.
2. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР),

2014, № 37-38, ст. 2004 Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (У редакції від 31.03.2023, № 2849-IX) (дата звернення: 11.03.2023).

3. Педорич А.А. (2019), Проектна технологія навчання у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Збірник наукових праць Херсонського держ. ун-ту. Педагогічні науки, Вип. LXXXVI, С. 140–145,

4. Скиба К.Ф. (2004) Метод проектів: вивчаємо слово і світ. Вивчаємо українську мову та літературу. Березень (№7). С.8.

Любомира ТЯГУР,
доктор філософії (PhD) з психології,
доцент кафедри психології та педагогіки професійної освіти
факультету лінгвістики та соціальних комунікацій,
Національний авіаційний університет, м. Київ

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ВИКЛАДАЧА

В умовах реформування вищої освіти професійна діяльність викладача містить інформаційну складову, здійснюється в складних психологічних умовах та вимагає постійного самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації та самоактуалізації. Професійна діяльність викладача всіх рівнів вищої освіти потребує високої мотивації, постійного розвитку пізнавального інтересу, розкриття та активне використання власного психологічного ресурсу. Особливої актуальності і практичного значення набуває вивчення психологічних чинників самоактуалізації викладача, професійних мотивів та їх ієрархії, які впливають на ефективність формування індивідуальної професійної траєкторії розвитку педагога.

Мотиваційний компонент професійної діяльності поєднує в собі професійні наміри та мотиви, претензії та очікування, ціннісні орієнтації та професійні установки, формування інтересів та ідеалів, задоволеність педагогічною діяльністю та готовність до неї. В процесі професійної діяльності, від професійного навчання до становлення професіонала всі вищезазнані складові динамічно змінюються.

Поділ на внутрішні та зовнішні мотиви професійної діяльності здійснив у 1982 році румунський вчений К.Замфір. На його думку внутрішні мотиви професійної діяльності походять від соціальної корисності педагогічної діяльності та самого задоволення від неї, що породжене творчістю, включеністю у справи педагогічного колективу, комунікації з колегами та студентами, постійний саморозвиток та вдосконалення власної діяльності. Зовнішні мотиви, відповідно, виникають поза педагогічною діяльністю та

поділяються на зовнішні позитивні мотиви та зовнішні негативні мотиви. Прагнення до задоволення матеріальних потреб, схвалення своїх дій іншими людьми, кар'єрний ріст та професійний успіх К.Замфір відносить до зовнішніх позитивних мотивів; покарання, дисциплінарні стягнення, осуд інших людей пов'язаний з професійною діяльністю, розчарування та невдоволення викладача в педагогічній діяльності – до зовнішніх негативних мотивів. Відповідно, зовнішня негативна мотивація обмежує професійний розвиток і блокує власні внутрішні потреби та інтереси, а зовнішня позитивна мотивація є ефективною лише на певний період часу, пізніше стимули зникають або послабляються.

За несприятливих умов значна частина викладачів не включаються у активну професійну діяльність, виконують роботу за інерцією, не приділяючи увагу якості освіти. Це може зумовити зневіру викладачів та втрати надій на краще через несправедливі оцінювання педагогічної діяльності, не за результатами рейтингу професійних досягнень, а за прихильністю керівництва, розподіл колективу на улюбленців та аутсайдерів тощо. Без підкріплення, через схвалення і похвалу інших людей, може значно послаблюватися внутрішня мотивація, адже обидва типи мотивації підвищують активність людини. Високий рівень позитивної та негативної професійної мотивації, яка прямо залежить від взаємин людини з оточуючими, від її сприйняття і отримання винагороди або, навпаки, уникання якогось покарання.

Отже, для успішної професійної самоактуалізації викладача потрібно спиратися на внутрішню мотивацію. Одним з яких є саме включеність в педагогічну діяльність, вміння самостійно вирішувати проблеми які виникають в різних навчальних та професійних ситуаціях. Певним чином ці ситуації є особливими, так як викладачі передають досвід студентам, і, відповідно, сам процес навчання виходить із власних інтересів та життєвих потреб, і є вагомим джерелом навчання. Тобто викладач навчаючи студентів, має вдосконалюватися самостійно через впровадження в свою діяльність нових методів і форм роботи, використання інтернет новинок, різноманітних онлайн ресурсів. Умовно професійну мотивацію можна поділити на такі рівні:

Перший рівень- викладачі знають важливість своєї професії, прагнуть до злагодженої роботи в команді, вимогливі до спільної діяльності з метою досягнення суспільно значущих результатів.

Другий рівень — мотив самоствердження, тобто викладачі орієнтовані на повне виявлення та використання їх власних особистісних можливостей в процесі професійної діяльності.

Третім рівнем за значенням є власна мотивація працювати. Мотиви цієї групи характеризуються раціональним використанням робочого часу для виконання конкретних завдань, дотриманням трудової дисципліни, захопленістю процесом праці та її результатами.

Четвертий рівень - мотиви які відображають прагнення до застосовувань

знань для підвищення якості роботи та отримання додаткових професійних знань, умінь та навичок.

Для підвищення професійної мотивації доцільно використовувати тренінги особистого саморозвитку педагогів, тренінги розвитку творчих та креативних здібностей, що всебічно впливають на формування педагогічної майстерності, формування професійних вмінь та компетентностей, прагнення до самореалізації та самоактуалізації.

Iryna SHAULIAKOVA-BARZENKA,
*PhD (philology), Associate Professor,
Multicultural Research Center of Huzhou University, Huzhou*

ENVIRONMENTAL FRIENDLINESS AS A META-BASIS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MODERN UNIVERSITY: CHINA'S EXPERIENCE

By the beginning of the 2020s, a conventional attitude to the ecological as a structure-forming characteristic of the sustainable development of socio-natural systems had been formed. The essence of ecology in the philosophical and anthropological sense today is represented as the retention of a common proportionality, the reasonability of a person and the world around him without harm to both. In the lists of strategic directions for the development of national education systems, ecologization is present in one form or another. The appeal to the potential of the cultural and educational environment-“ecosystem” opens up fundamentally new opportunities in terms of defining and achieving the goals of advanced type education. In an eco-friendly cultural and educational space, the student is involved simultaneously in building a value system of relations with the outside world – and in the transformation of this world, in its effective rethinking.

In relation to any educational environment, the development of its environmental friendliness means attention to the implementation of a set of aspects and components, including environmental and cultural conformity, adequacy to the context of real life, health-saving nature, sustainability of the environment, etc. The proportionality of traditional and innovative components, their functional balance are considered by us as the basis of environmental friendliness as a basic condition for the general expediency of the educational environment of a modern Chinese university. In 2007, the Concept of Scientific Development was published in China, great emphasis was placed on “maintaining harmony between humanity and nature” (Chen, 2020), and the realization of the ideas of “ecological civilization” was recognized as a national goal. At the beginning of the third decade of the 21st century, “building ecological civilization” is considered in the PRC as a “millennial plan for the sustainable development of the Chinese nation”

(习近平代表第十八届中央委员会向党的十九大作报告 (文字实录) , 2017) man and nature are perceived as a special integrity. The system of so-called formal environmental education was built in Chinese universities quite quickly, but during pedagogical monitoring, the insufficiency of the activity component of the environmental culture of students is recorded. Anyway, at the beginning of the 2020s, we can say that eco-centrized ideas and practical intentions permeate all segments of the Chinese education system. The educational ideal of a modern Chinese university indicates the desire to cultivate a resilient personality with a wide range of creative opportunities that would ensure its competitiveness in a broad sense. It is noteworthy that the changes are carried out as a movement from deep content to form. The matrix of ‘eco-personality’ as a mobile resilient personality, motivated to hard work and self-development in the profession, is formed in the framework of the so-called liberal education. In one of the most prestigious universities in China – Fudan University (Shanghai) – research in the field of liberal education began in the 1980s; in 2005, a special institute was established there. This institute organizes co-education of all first-year students; the basic curriculum includes the so-called educational modules of comprehensive education, such as history, classical literature and cultural heritage; philosophy and critical thinking; environmental protection and life; artistic aesthetics and emotional expression, etc. In the first and second years of study at the university, attention is focused on the formation of a wide range of creative competencies. The general humanitarian development of a student in almost any Chinese university (including technical ones) is considered as the foundation of training in the specialty itself.

The real individualization of learning is combined with the consistent formation of a culture of cooperation among students. Since 2009, China has been implementing the Jomolungma Plan (“Experimental program for training talented students in fundamental disciplines”, 基础学科拔尖学生培养试验计划). The program is implemented in the field of five fundamental sciences (mathematics, physics, chemistry, biology, computer science) in 20 universities in China. Each university develops its own vision of the plan. For example, Nanjing University has relied on the creation of individual curricula. The Wangdao Plan was proposed at Shanghai Fudan University; according to this plan, a special role is given to dialogue training, interdisciplinary multi-level seminars (organized simultaneously for bachelors, masters and postgraduates). From the second semester of the second year of the bachelor’s degree, independent research activities of students under the guidance of scientific supervisors begin to develop. That is, today Chinese universities are striving to turn the educational environment into a scientific-and-educational one. The ideas of sharing resources and developing the need for cooperation are implemented in the educational process. This is an integral part of environmental friendliness as a worldview, when each participant in the educational

process as a widely understood cooperation depends on the actions of the other.

The idea of relying on traditional Chinese culture as the basis of sustainable development today permeates all levels and components of the educational environment of every Chinese educational institution. Almost any university in China is a modern campus with a carefully thought-out infrastructure, which has everything not only for study, but also for life: educational buildings, multifunctional libraries, business incubators, laboratories, various scientific and practical modules (mini-aquarium, outpatient clinic, water purification training center, biosystem model, etc.), etc.), dormitories, stadiums, shops, cafes, concert halls, etc. The high-tech components of architectural design turn out to be commensurate with the cultural and natural landscape traditional for China: in each university campus there will certainly be parks, gardens, flower beds, lakes and /or ponds, canals, in which islands of traditional buildings for a particular area are inscribed (buildings, pavilions, recreation, playgrounds for study, recreation, self-training, sports).

Thus, environmental friendliness, understood as the ontological and existential proportionality of a person and the world around him, endows the educational environment with axiological meaning and special (ecological-like) aesthetics, ensures its natural and cultural conformity, adequacy to the context of real life. The concept of an ecofriendly educational environment in relation to a modern Chinese university presupposes a special combination of strategic and utilitarian tasks, the adoption of natural and cultural conformity as the basis for building an educational environment, a multi-vector controlled strengthening of the positions of traditional Chinese culture (in a broad sense) as the basis of innovations.

References

Chen Jing. Environmental Education, Knowledge and Awareness in China: A Case of Xiamen University Students. (2020). ASIANetwork Exchange, 27(1), 54–72 pp.

习近平代表第十八届中央委员会向党的十九大作报告（文字实录）. (2017). URL: <https://www.12371.cn/2017/10/18/ART11508315414608762.shtml>.

ZHANG XIN,

PhD (pedagogy), Huzhou University (Huzhou, China)

THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION IN CHINA: THE MAIN STAGES OF FORMATION, MODERN PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Since the founding of the People's Republic of China, vocational education in China has had an obvious Chinese specificity. At the same time, the integration of

production and education at different stages of historical development acquired different forms.

At the beginning of the formation of the vocational education system of the People's Republic of China, education was supposed to serve the construction and development of the national socialist economy (Peng, 2019). In 1958, the State Council issued an Instruction on Education, which clearly stated that large factories and mines, industrial enterprises, cooperative enterprises and other units should be supported in actively participating in the management of vocational schools, and established a new regime for the management of vocational education, combining production and education in factories run by schools. This was the rudimentary stage of the development of cooperation between production and education. 1978 was the second year when China resumed college entrance exams, the first year when the country gradually began to restore the development of national education, as well as the year when the Third Plenum of the 11th Central Committee of the Communist Party of China marked the beginning of economic restructuring. Deeply affected by the «cultural revolution», the development of education in China has almost stopped. During this period, most of the young people who grew up did not receive a systematic school education, and the whole society experienced a lack of knowledge and technical personnel (Gao, Fu, 2018). It has become an urgent and important political task for the Government to improve the basic knowledge of professional culture and the level of professional technologies for a huge number of people of working age. In 1979, the “Regulations on the work of technical schools of the State Labor Administration (Trial)” was issued, according to which training in schools was to be carried out as close as possible to real production at enterprises. In 1989, the Ministry of Labor published a document on deepening the reform of technical schools, which outlined the requirement to combine vocational education in colleges and universities with industrial practice. In 1991, the State Council decided to intensify the development of vocational education. In 2004, the Ministry of Education published several conclusions on deepening the reform of higher professional education, requiring enterprises to actively participate in the training of future specialists. In 2005, the State Council adopted a Decision on the active development of vocational education, inviting vocational colleges to actively introduce a new way of training and development of personnel, combining work with study and cooperation between schools and enterprises. In 2013, the Central Committee of the Communist Party of China published a document that became a kind of the first nationwide concept of vocational education as an integration of training and industrial activity.

Since 2014, the form of the integration of industry and education in China's vocational education is mainly reflected in three aspects. First, it highlights the dominant position of some industrial enterprises to participate in the national vocational colleges to jointly develop talent training programs and educate people.

The second is to promote the professionalization of the teaching staff of vocational colleges, and construct the management mechanism of school-enterprise co-management of “double-qualified” teachers. In 2014, The State Council issued the Decision on Accelerating the Development of Modern Vocational Education, which proposed to “deepen the integration of industry and education in vocational education, school-enterprise cooperation, and promote the school-enterprise construction of a ‘double-skilled’ teacher training base for vocational education” (Li, Cheng, Dong, 2018). The third is the national “13th Five-Year Plan” period from 2016 to now. In 2019, The State Council issued the Implementation Plan for the National Vocational Education Reform, proposing to cultivate tens of thousands of enterprises integrating industry and education in vocational education by 2022, and promote the construction of 300 professional and professional vocational education group training bases integrating industry and education with radiating and leading roles.

Despite the progressive development of the vocational education system over several decades, today it still faces a number of problems. Among the most pressing problems related to the integration of education and the real production sector are: the lack of an effective legal management system; imperfection of the management system of professional colleges; inconsistency of production and training processes, etc.

Prospects for deepening the integrated development of industry and education in the field of vocational education in China, in turn, are associated with the following measures.

1. The Government has developed legislation and implemented policies related to the creation of platforms for the integration of industry and education.
2. Active involvement of colleges and universities in the personnel support of regional industries and enterprises.
3. Strengthening ties between professional colleges and enterprises, further integration of industry and education. Improving the mechanisms of cooperation between industry and universities, as well as integrating this cooperation with a wide range of scientific research.
4. Formation of a system of standardized personnel certification at industrial enterprises; active promotion of professional development of employees on an ongoing basis.

References

1. Gao Wenjing, Fu Lin. Some Suggestions on the Policy Evolution of Production-Education Integration in Chinese Vocational Education in the Past 40 Years (2018). Journal of Nantong Vocational University, 9, pp. 23-26.
2. Peng Lijie. The historical Evolution, logical starting point and Strategic Key Points of Production-education Integration in Vocational Education (2019).

Education and occupation, 3, pp. 19-25.

3. Li Yujing, Cheng Yu, Dong Yanmei. Vocational Education Research: Stirring up Thought, Rational Growth -- A Report on the Scientific research and Development of Vocational Education in China over the past 40 years of Reform and opening up (2018). Vocational and Technical Education, 11, pp. 6-19.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

збірник тез за доповідями учасників XI Міжнародної науково-практичної конференції

Національний авіаційний університет

Електронне видання

*За достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей
відповідають автори публікацій*

Упорядник: Любомира Тягур

Видавець і виготовлювач ТОВ «Талком».

м. Київ, вул. Львівська, 23,

тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26.

E-mail: ukraina.vdk@email.ua.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013.