



**Cuiavian University in Wloclawek**

International scientific and practical conference

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY  
IN THE MODERN WORLD:  
THE ART OF TEACHING AND LEARNING**

February 26–27, 2021

Volume 1

**Wloclawek,  
Republic of Poland  
2021**

International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology in the Modern World: the art of teaching and learning»: conference proceedings, February 26–27, 2021. Vol. 1. Riga, Latvia : «Baltija Publishing». 232 pages.

**ORGANISING COMMITTEE**

Dr **Elżbieta Nowakowska**, Cuiavian University in Wloclawek;

Dr **Adam Pieńkowski**, Cuiavian University in Wloclawek.

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

The reference is mandatory in case of republishing or citation.

## CONTENTS

### GENERAL PSYCHOLOGY

#### AND PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Психологічний аспект виникнення стресових ситуацій  
у військовослужбовців України

**Гачак-Величко Л. А., Капінус О. С., Ролюк О. В. .... 8**

Особистісні проблеми юнаків як предмет роботи психолога  
вищого навчального закладу

**Гоцуляк Н. Є., Куриця Д. І., Бабелюк О. В. .... 12**

Стресостійкість особистості у контексті її адаптаційного потенціалу

**Грилюк С. М., Тютюнник Л. Л. .... 16**

Фізична культура та спорт як важливі дієві засоби  
виховання особистості

**Дейнеко А. Х., Рябченко О. В., Шевчук О. К. .... 20**

Роль психолога у постреабілітаційному житті  
осіб із наркотичною та алкогольною залежністю

**Козира П. В. .... 24**

Особливості конфліктності працівників ДСНС України  
з різним рівнем особистісної автономії

**Сергієнко Н. П., Свічкач М. О. .... 27**

Психологічні особливості прояву агресивності  
та її змістовне наповнення в юнацькому віці

**Федоренко А. Ф., Сидоренко О. Б. .... 31**

П'ятифакторна модель особистості

**Юсіфова А. А. .... 35**

### PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS

#### IN EDUCATION

Формування креативної компетентності майбутнього педагога  
в умовах коледжної освіти як психолого-педагогічна проблема

**Гаврилюк О. А., Засипкіна Л. А., Твердохліб Н. В. .... 40**

Пілотне дослідження особливостей пізнавальних психічних процесів  
і прогностичних здібностей дітей молодшого шкільного віку

**Горелова В. О. .... 43**

Формування інтересу до хорового співу молодших школярів

**Кифенко А. М., Романова Т. В., Голян Х. В. .... 47**

|  |           |
|--|-----------|
| Готовність студентів спеціальності «Початкова освіта» до виховання толерантності у молодших школярів<br><b>Коваль Т. В.</b> .....                            | <b>50</b> |
| Конфліктологічна компетентність та медиативна діяльність педагога при вирішенні конфліктів у закладі вищої освіти<br><b>Козич І. В.</b> .....                | <b>53</b> |
| Методи діагностики соціальної роботи з дітьми з особливими потребами<br><b>Леонова В. І.</b> .....   | <b>57</b> |
| Психолого-педагогічний супровід морального виховання дітей у поглядах В. О. Сухомлинського: сучасна практика<br><b>Лохвицька Л. В., Дубовець О. М.</b> ..... | <b>61</b> |
| Сучасне психолого-педагогічне середовище освітнього процесу<br><b>Павліченко О. П.</b> .....   | <b>65</b> |
| Збереження психічного здоров'я педагогів в умовах пандемії COVID-19<br><b>Романовська Д. Д., Байдик В. В., Каменчук Т. Д.</b> .....                          | <b>68</b> |
| Психолого-педагогічні особливості розвитку художньо-образного мислення учнів підліткового віку<br><b>Сафарян С. І.</b> .....                                 | <b>72</b> |
| Діти з типовим розвитком як об'єкт інклюзивної освіти<br><b>Чопік О. В.</b> .....  | <b>76</b> |

## **PEDAGOGICAL AND CORRECTIONAL PSYCHOLOGY**

|  |           |
|--|-----------|
| Розвиток комунікативних навичок молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення засобами арттерапії<br><b>Бугера Ю. Ю.</b> .....              | <b>81</b> |
| Психологічні аспекти партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання<br><b>Буйняк М. Г.</b> .....                                       | <b>85</b> |
| Working with requests regarding sexual behavior in couples applying the solution-focused brief therapy method<br><b>Hupalovska V. A.</b> ..... | <b>89</b> |
| Особливості становлення особистості дітей з порушеннями слуху<br><b>Дмітрієва О. І.</b> .....  | <b>92</b> |
| Метод Мюррей як засіб психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих<br><b>Ільченко Р. М., Заїка В. М., Моргун В. Ф.</b> .....           | <b>97</b> |

|  |            |
|--|------------|
| Щодо дистанційного навчання дошкільників<br>з особливими освітніми потребами |            |
| <b>Кузнецова Т. Г.</b> .....   | <b>101</b> |
| Проблеми запровадження інклюзивного навчання в Україні                       |            |
| <b>Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д., Якимчук Г. В.</b> .....                | <b>105</b> |
| Сім'я як перший педагог в нашому житті                                       |            |
| <b>Тушніцький Н. І.</b> .....  | <b>109</b> |

### **SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF ORGANIZATION AND MANAGEMENT**

|  |            |
|--|------------|
| Мотиваційна готовність керівників дошкільних закладів<br>до формування професійного іміджу |            |
| <b>Арбузова А. А.</b> .....  | <b>113</b> |
| Педагогічні умови формування маркетингової компетентності<br>викладача вищої школи         |            |
| <b>Турбар Т. В., В'юшкова Т. І., Омельчак Е. Ю.</b> .....                                  | <b>116</b> |
| До проблеми зарплатних очікувань: гендерний аспект   |            |
| <b>Шатілова О. С.</b> .....  | <b>120</b> |

### **SOCIAL AND LEGAL PSYCHOLOGY**

|  |            |
|--|------------|
| Соціально-виховна робота з неповнолітніми<br>засудженими: психологічний аспект |            |
| <b>Гусак А. П., Гусак О. П.</b> .....  | <b>124</b> |
| Теоретичний аналіз професійної деформації особистості психолога                |            |
| <b>Михайлишин У. Б.</b> .....  | <b>127</b> |

### **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERETHNIC AND INTERCULTURAL RELATIONS**

|  |            |
|--|------------|
| Рівень адаптації до освітнього процесу та соціокультурних відносин<br>у іноземних студентів на різних курсах |            |
| <b>Алексєєнко Н. С., Хапіцька О. П., Радьога Р. В.</b> .....   | <b>132</b> |

### **GENERAL PEDAGOGY**

|   |            |
|---|------------|
| Індивідуалізація навчання: суть, шляхи реалізації           |            |
| <b>Алксєєва С. В.</b> .....                                 | <b>136</b> |
| Впровадження електронного навчання – вимога сучасної освіти |            |
| <b>Алпатова О. М., Гарлінська А. М.</b> .....               | <b>140</b> |

|  |            |
|--|------------|
| Педагогічні умови формування моральної культури учнів початкових класів                                    |            |
| <b>Батарейна І. О.</b> .....   | <b>143</b> |
| Інтернет-технології як засіб наукової комунікації в педагогічній науці в Україні: історичний аспект        |            |
| <b>Бєліков О. В.</b> .....   | <b>147</b> |
| Діалог у контексті педагогічної взаємодії: гуманістичний аспект  |            |
| <b>Божко Н. М., Кудрявцев В. М., Кісіль Л. М.</b> .....  | <b>149</b> |
| Проблема формування студента-гуманіста в умовах діджиталізації освітнього середовища                       |            |
| <b>Бойван О. С., Ковтун О. В.</b> .....  | <b>153</b> |
| Спортивно-ігрові методи в структурі навчальних занять, спрямованих на розвиток рухових здібностей школярів |            |
| <b>Григоренко Г. В., Григоренко Д. П., Васильєв Ю. С.</b> .....  | <b>157</b> |
| Особливості екологічного виховання та емоційного ставлення до природи дітей старшого дошкільного віку      |            |
| <b>Добровольська Л. П.</b> .....   | <b>161</b> |
| Забезпечення гендерної рівності у системі вищої освіти   |            |
| <b>Дорошук М. Г.</b> .....   | <b>165</b> |
| Структуризація навчально-пізнавального процесу з використанням технології майндмепінг                      |            |
| <b>Дубовик І. Ф.</b> .....   | <b>169</b> |
| Про «вічні» духовні цінності педагогіки (за іспанськими джерелами межі ХІХ – ХХ ст.)                       |            |
| <b>Зайченко Н. І.</b> .....  | <b>173</b> |
| Профорієнтаційна робота в загальноосвітній школі: сутність та особливості                                  |            |
| <b>Івченко Т. В.</b> .....   | <b>177</b> |
| Інноваційні зміни ЗВО США щодо досягнення успіху студентів   |            |
| <b>Козьменко О. І.</b> .....   | <b>181</b> |
| Категоричність як перешкода в розвитку творчої особистості   |            |
| <b>Корнієнко Є. Г., Грицина В. П., Корнієнко В. І.</b> .....   | <b>186</b> |
| Competence approach in the formation of children’s motivation for music lessons in preschool education     |            |
| <b>Kulikova S. V., Strelenko U. V.</b> .....   | <b>190</b> |

|   |            |
|---|------------|
| Дистанційна форма в медичній освіті.<br>Можливості викладання морфологічних дисциплін   |            |
| <b>Литвиненко М. В., Нарбутова Т. Є.....</b>  | <b>193</b> |
| Музично-теоретичні дисципліни у процесі професійної підготовки<br>майбутнього вчителя музичного мистецтва                             |            |
| <b>Локарєва Ю. В. ....</b>  | <b>195</b> |
| Сучасне уявлення про фізичну культуру особистості   |            |
| <b>Луценко Л. С., Бодренкова І. О., Луценко Ю. М.....</b>   | <b>199</b> |
| Вплив сучасного медіапростору на формування соціальної<br>компетентності дітей старшого дошкільного віку                              |            |
| <b>Ляпунова В. А., Городнича С. В.....</b>  | <b>203</b> |
| Винахідницькі задачі як засіб формування творчого мислення<br>майбутнього майстра виробничого навчання                                |            |
| <b>Майстренко Н. М.....</b>   | <b>207</b> |
| Досвід організації формування компетентності з основ безпеки<br>життєдіяльності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку       |            |
| <b>Максименко Н. В. ....</b>  | <b>211</b> |
| Теоретичні аспекти проектування безпечного<br>освітнього середовища закладів освіти   |            |
| <b>Місяк Ю. В.....</b>  | <b>214</b> |
| Музично-педагогічна діяльність М. Леонтовича<br>в контексті національно-патріотичного виховання учнів                                 |            |
| <b>Пшемінська Л. О. ....</b>  | <b>218</b> |
| Роль інформаційних та комунікаційних педагогічних технологій<br>в системі підвищення кваліфікації                                     |            |
| <b>Рапава Р. Б. ....</b>  | <b>221</b> |
| Наукова інтерпретація історичного розвитку вищої педагогічної освіти<br>у вітчизняних дослідженнях (кінець ХХ – початок ХХІ століття) |            |
| <b>Тимошенко М. О.....</b>  | <b>225</b> |
| Науково-технічна творчість – дієвий засіб реалізації STEM освіти  |            |
| <b>Шубіна О. П.....</b>   | <b>227</b> |

## GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-1>

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИНИКНЕННЯ СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЙ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ УКРАЇНИ

**Гачак-Величко Л. А.**

*викладач кафедри морально-психологічного забезпечення  
діяльності військ*

*Інститут морально-психологічного забезпечення  
Національної академії сухопутних військ імені Петра Сагайдачного*

**Капінус О. С.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
начальник кафедри морально-психологічного забезпечення  
діяльності військ*

*Інститут морально-психологічного забезпечення  
Національної академії сухопутних військ імені Петра Сагайдачного*

**Ролюк О. В.**

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту,  
начальник*

*Інститут морально-психологічного забезпечення  
Національної академії сухопутних військ імені Петра Сагайдачного  
м. Львів, Україна*

Одним із ключових аспектів психологічної роботи в бойових умовах є психологічна допомога військовослужбовцям, яка має на меті краще розуміння природи, походження та переживання власних проблем і навчання успішному їх подоланню.

Джерелом стресу, психотравми можуть стати ситуації, що викликають глибокі емоційні реакції у людини: міжособистісні та сімейні конфлікти, втрата близької людини, антропогенні і техногенні катастрофи, стихійні лиха, насильство, терористичні акти, термінальні хвороби, вимушене переселення, військові дії тощо. Проте однакові ситуації можуть викликати різні стани у різних людей залежно від віку, наявності в індивіда позитивного досвіду проживання фрустрацій і



стресових ситуацій, підтримки близьких та рідних під час емоційних випробувань, наявності власних розвинутих копінг-стратегій та відповідного рівня стресостійкості, існування продуктивних психологічних захистів, переживання попередніх психотравмуючих ситуацій та інших чинників [1].

Відповідно до психологічного підходу криза – це гострий емоційний стан, що виникає у разі блокування цілеспрямованої життєдіяльності людини, як дискретний момент розвитку особистості.

У клінічній теорії кризи це поняття використовують для визначення такої реакції на небезпечні події, яку переживають як хворобливий стан.

Зазвичай людина може самотійно подолати кризовий стан, тому у процесі подолання кризи людина може отримати новий досвід, розширити діапазон адаптивних реакцій.

Зокрема, Дж. Каплан описав чотири послідовні стадії перебігу кризи:

1) первинне зростання напруження, що стимулює звичні способи розв'язання проблеми;

2) подальше зростання напруження в умовах, коли ці способи виявляються безрезультатними;

3) ще більше збільшення напруження, що потребує мобілізації зовнішніх та внутрішніх джерел;

4) якщо все виявляється марним, настає четверта стадія, що характеризується підвищенням тривожності й депресією, відчуттям безпорадності та безнадійності, дезорганізацією особистості [2].

Професійна діяльність військовослужбовців характеризується складними умовами, які закономірно відображаються на психічному рівні особистості у вигляді перенапружень, тривожності, страхів, стресів тощо. Так, слід виокремити такі ознаки професійної діяльності військовослужбовців [3]:

- раптовість, несподіваність виникнення та розгортання;
- певна загроза нормальній життєдіяльності і здоров'ю індивіда;
- невизначеність (повна або часткова відсутність інформації, її нестача, суперечливість бойової обстановки);

- надмірність інформації (у разі перевищення кількості інформації про певні події, явища виникає необхідність глибокого і точного їх аналізу та вироблення адекватних висновків);

- наявність дефіциту часу (на аналіз, оцінювання обстановки, прийняття рішення і виконання конкретних дій порівняно зі звичними умовами діяльності, військовослужбовцям надається дуже мало часу);

- відповідальність (за виконання наказів і розпоряджень);

– наявність тривалих труднощів, дискомфорту, а іноді й поневірянь, яких зазнають військовослужбовці через відсутність належних для успішної життєдіяльності умов.

При цьому слід зазначити, що умови діяльності військовослужбовців, їх негативні впливи виявляються в загальній дезорганізації поведінки, гальмуванні раніше напрацьованих навичок, неадекватних реакціях на зовнішні подразники, труднощах у розподілі уваги, звуженні обсягу уваги та пам'яті, імпульсивних діях. Загальними характеристиками цих станів є грубе порушення структури діяльності військовослужбовців й значні вегетативні зрушення. Окрім цього, за умов тривалого впливу чинників, які зумовлюють ці стани, порушення механізмів біологічного пристосування та компенсації набувають незворотного характеру і тому в майбутньому стають міцною передумовою для виникнення нервово-психічних розладів та порушень [4].

Регулятором конкретних актів поведінки військовослужбовця постає його емоційно вольова сфера, від рівня розвитку якої залежить ступінь вияву різних несприятливих (кризових) станів, що виникають як відповідь на дію стрес чинників зовнішнього середовища. Психотравмуючі ситуації бувають короткотривалими (поодинокі, несподівана, раптова, загрозлива для життя подія, що перевершує внутрішні ресурси особистості) та секвенційними (події, що повторюються протягом певного проміжку часу). Під час переживання психотравмуючої події у військовослужбовця порушуються психологічні захисти – базові ілюзії: ілюзія власної безпеки, ілюзія справедливості та власної безгрішності, ілюзія простоти світо устрою.

Залежно від дії психотравмуючого чинника посттравматичні стани можуть мати ознаки гострої стресової реакції, гострого стресового розладу, посттравматичного стресового розладу, посттравматичного розладу особистості. Детермінантами впливу психотравмуючого чинника на психіку військовослужбовця є його вік, тривалість дії психотравмуючого чинника, рівень розвитку особистості військовослужбовця.

Виокремлюють два типи поведінки військовослужбовця, що пережив психотравму: інтерналізована та екстерналізована. Типовими психологічними захистами у військовослужбовця під час переживання психотравмуючої події, є: відмова, опозиція, імітація, компенсація, емансипація, регресія, заміщення, ізоляція, компенсація.

Екстремальними в житті військовослужбовця факторами можуть бути різні емоціогенні впливи, пов'язані з небезпекою, труднощами, новизною, відповідальністю в певній ситуації; дефіцит необхідної інформації чи суперечлива інформація; надмірне психічне, фізичне, емоційне напруження; вплив несприятливих кліматичних умов; незадоволені життєві потреби. Причиною психотравми може стати

будь-яка значуща для військовослужбовця подія, якщо вона змінює його життя, призводить до розколу сприйняття життя на частини «до» і «після» – переживання втрати, надзвичайні ситуації, насильство, смерть близької людини тощо.

Варто пам'ятати, що ці проблеми можуть проявитися не лише як посттравматичний стресовий розлад, а й у формі інших розладів, зокрема: зловживання психоактивними речовинами, депресії, тривожні розлади, порушення контролю, спалахах злості та ін.. Це вимагає оперативної оцінки їх стану, прогнозу розвитку розладів, проведення всіх можливих лікувальних і реабілітаційних заходів. Після впливу травматичної події військовослужбовці можуть відчувати значний дистрес або погіршення в соціальній, професійній та інших важливих сферах функціонування. Психологічне відновлення (реабілітація) військовослужбовців за таких умов є важливим елементом забезпечення виконання ними професійної діяльності.

Саме тому фахівцям, які надають психологічну допомогу, важливо диференціювати поняття «стрес», «криза», «травматичні переживання», «травма», «гостра реакція на стрес», «посттравматичний стресовий розлад» та розуміти, коли і якою мірою необхідно надавати допомогу, щоб унеможливити важкі наслідки переживання травматичної ситуації. Виокремлюють такі *види стресу*:

1) фізіологічний – виникає внаслідок впливу фізичних подразників на аналізатори, коли дії стрес-чинника перевищують поріг чутливості;

2) психологічний – результат дії екстремальної ситуації, ставлення людини до неї, оцінювання складності ситуації тощо.

*Різновидами психологічного стресу є:*

– загроза, небезпека, образа, моральний тиск тощо;

– інформаційний (інформаційне перевантаження або інформаційна депривація, раптова зміна завдання та умов його виконання, дефіцит часу;

– ціннісно-мотиваційний (висока значущість мети, відповідальність, сумніння у досягненні результату);

– стрес управління;

– травматичний стрес – сукупність захисних реакцій організму на зміни середовища, суб'єктивно оцінювані індивідом як загрозливі, що порушують адаптацію, контроль та перешкоджають самоактуалізації особистості [5].

### Література:

1. Мороз Р. А. Психологія травмуючих ситуацій : навчально-методичний посібник / Миколаїв: Ілюн, 2018. – 298 с.

2. Каплан Г. И., Сэдок Б.Дж. Клиническая психиатрия. В 2 т. Т. 2. Пер. с англ. – М.: Медицина, 1998, 528 с.

3. Ковальчук О. П. Психологічні аспекти формування аксіологічної основи професійної діяльності офіцерів–авіаторів у сучасних умовах. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського : збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за наук. ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. – Миколаїв : МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2014. – вип. № 2. 12(103). – С. 100–106.

4. Охорона психічного здоров'я в умовах війни / пер. з англ. Тетяна Семигіна, Ірина Павленко, Євгенія Овсяннікова [та ін.]. – К. : Наш формат, 2017. – 1068.

5. Ковальчук О., Мороз Р. Психологічний механізм виникнення стресових ситуацій у військовослужбовців. Вісник Національного університету оборони України. № 3(53)2019. – С. 84-89.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-2>

## **ОСОБИСТІСНІ ПРОБЛЕМИ ЮНАКІВ ЯК ПРЕДМЕТ РОБОТИ ПСИХОЛОГА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

**Гоцуляк Н. Є.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та практичної психології  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Куриця Д. І.**

*кандидат психологічних наук,  
старший викладач кафедри загальної та практичної психології  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка*

**Бабелюк О. В.**

*кандидат психологічних наук,  
викладач кафедри військової підготовки  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

Незалежна Україна на шляху свого розвитку керується міжнародним досвідом та реаліями сьогодення. Це суттєво відзеркалюється і в системі освіти: саме зараз в суспільстві є чітке розуміння

щодо потреби в проведенні докорінних реформ; науковцями та фахівцями-практиками напрацьовуються матеріали для системних концепцій; до посадовців, які здійснюють керівництво закладами освіти, висувуються нові сучасні вимоги, потрібні фахівці, які здатні до переходу на принципово інший рівень розбудови всього навчально-виховного процесу. Гуманізм виступає як домінуюча методологія системи освіти. Головним стає принцип реалізації кожним індивідом нескінченних можливостей особистісного розвитку за умов необхідної соціальної підтримки.

В наші часи навчально-виховний процес робить акценти на користь практики, розробка програм базових курсів спираються на сучасні підходи. Реформи торкнулися й критеріїв оцінювання успішності навчання, а міжособистісні взаємини зрушують в бік принципів гуманізму. Зокрема, до закладів вищої освіти на загальних або й пільгових умовах вступають молоді люди з особливими потребами, а це, у свою чергу, вимагає певних дій та координальних рішень на всіх рівнях. Цей процес трансформації також включає розбудову сучасної психологічної служби ЗВО, психолог має бути залученим до освітнього процесу. Важливо зазначити, що керівництво має подбати про створення умов для опрацювання й вирішення особистісних та міжособистісних проблем працівників освітнього закладу, студентських груп, самих студентів [3; 4].

Становлення психологічної служби в закладах вищої освіти зустрічає безліч внутрішніх та зовнішніх бар'єрів, на перший план виступає питання результативності та створення належних умов роботи. С.Д. Максименко зазначав, що розвиток вітчизняної практичної психології сьогодні потребує досліджень фундаментального плану, зокрема спрямованих на теоретико-методологічне осмислення психологічної практики, розробку системи категорій і понять практичної психології, теоретичних концепцій прикладних розробок, скільки [4]. У своїх роботах видатний психолог окрему увагу надає соціокультурним факторам, сімейному впливу, індивідуально-типологічним та психофізіологічним особливостям, готовності до співпраці.

Сучасне соціокультурне суспільство розробляє новітні підходи, спрямовані на розвиток особистості у навчальному закладі, які, зазвичай, за основу використовують сімейні патерни поведінки; встановлені норми та правила окремого закладу вищої освіти; психологічний мікроклімат всіх учасників навчального процесу. Соціальне середовище і окрема особистість знаходяться у постійній взаємодії. На становлення особистості молодого людини значною мірою впливає оточення, формує

її, спрямовує поведінку, демонструє елементи лексики, заохочує акуратність, здоров'я, дозвілля, успіх тощо.

Через належність до конкретних груп, зокрема студентської, особистість набуває певних соціальних якостей: закріплює або розквітає соціальні традиції, переглядає функціонування усталених звичаїв, отримує нові форми поведінки. Якість такої взаємодії й формує значною мірою загальне та психічне здоров'я молодого покоління, виокремлює соціальне становище, сприяє досягненню психологічного комфорту. Кожний учасник процесу навчання розглядаються психологом на конкретному етапі онтогенетичного розвитку, з врахуванням психофізичних особливостей та індивідуальних проявів, як індивідуальність, яка включена в освітній процес, обіймає конкретне місце в її системі, який є унікальним, неповторним, здатним до зміни. Крім того, фахівець враховує попереднє середовище, в якому перебував індивід, морально-психологічний клімат та тип родинного виховання. Важливими моральними та фаховими принципами роботи психолога сфери освіти є повага до особистості молодої людини, толерантне ставлення до її індивідуальних проявів, визнання права на особисту думку та права на помилку. Слідом за дослідниками І. С. Булахом [2], Г. С. Костюком [3], проаналізуємо актуальну соціальну ситуацію розвитку юнаків, зацентруємо увагу на тих труднощах з боку психологічного аспекту, з якими вони стикаються сьогодні. Більшість науковців вік 15–18 років для чоловічої статі відносять як до одного із найважливіших і найсуперечливіших етапів життя людини. Саме в цей період формуються соціально-психологічні якості, необхідні для формування певного типу характеру, особистісних рис, обирає референтне коло. Дослідниками встановлено, що цей вік більшою мірою, ніж інші періоди життя, узалежнений від сьогоденних реалій. Внутрішні конфлікти допомагають молодій людині розвиватися, а почуття особистості формується через зовнішні зриви і внутрішні сходження [1; 2; 5]. Згідно класичної наукової парадигми на перший план виходять певні особистісні утворення цього віку: амбівалентність почуттів, егоцентризм, потреба у самоствердженні, вміння аналізувати власні вчинки, почуття невпевненості у собі, ідентичність, почуття винятковості, емансипація, прагнення до створення кумирів, вразливість до дій та думки інших, замріяність, схильність до конформності [1].

Молоді людини студентського віку використовують попередній досвід, закономірності, культурні надбання; вміють аналізувати, робити висновки, екстраполювати; вміють користуватися тим, що створено людством; свідомо і критично засвоюють певні норми й правила; здатні розвивати власні особистісні структури; можуть самостверджуватися,

самореалізовуватися. Вибір на користь соціально санкціонованої поведінки, корисної як для себе, так і для суспільства, вимагає від молодих людей потужних фізичних, психічних та моральних зусиль. Саме в готовності до такого кроку і потребує допомоги. За порадою юнаки, зазвичай, звертаються до тих, кого поважають: друзів, старших товаришів, рідше – до кола родичів та батьків. Однак наш час вимагає кваліфікованого підходу, і звертання до психолога не тільки «модно», але й є запорукою виваженого рішення.

До сутнісних проблем, які постають перед юнаками, можна виокремити формулювання сенсу життя, розуміння подій та моральності людських вчинків, брак або недостатність для конкретної особи емоційної близькості та тепла, відсутність або розбіжність спільних та близьких з референтною групою інтересів. Якщо розглядати соціальну ситуацію, в якій проходить розвиток та становлення студентства, то можна зазначити, що молоді люди переважно перебувають в колі ровесників протягом чотирьох–п'яти років навчання. Студентські групи, як правило, змішані за статтю. Проте деколи дівчата або юнаки можуть кількісно переважати, тому така група має підстави для демонстрації та сповідування певної гендерної моралі. Якщо в групі переважно хлопці, то на перше місце виходять цінності сили, мужності, самостійності, наполегливості тощо, а члени такої групи намагатимуться саме такими ставати. Акцент зсувається у бік особливих цінностей: бравади, зневажливості, миттєвих знайомств, паління тощо. Також це призводить до варіативних форм поведінки, може впливати на ставлення до навчання, міжособистих стосунків, власного здоров'я. Починається порівняння себе з тими, кого вважають авторитетом для себе, хто вважається більшістю лідером групи. Створені групи можуть бути референтними для даної особи або не бути такими. Для фахівців психологічної служби закладів вищої освіти важливо усвідомлювати, що проблеми, які виникають в юнаків, можуть бути зафіксовані, розпізнані, опрацьовані, а їх негативний розвиток загальмовано або унеможливлено. Якщо юнак не має змоги випробувати себе на практиці, він починає уявляти ті ситуації, де в подальшому може мати успіх, проявити себе якомога краще, утвердитись у наявності бажаних рис характеру. Саме ці уявлення юнаків мають стати предметом уваги психолога психологічної служби ЗВО під час консультування, спостереження, аналізу.

Особистісні проблеми, які виникають в юнаків в інтегрованих групах закладів вищої освіти, ще тільки починають вивчатися науковцями та потребують підтримки для проведення наукових досліджень.

**Література:**

1. Бал Р.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне : «Ліста-М», 2003. – 340 с.
2. Булах І.С. Специфіка особистісного зростання підлітка: ракурс сучасного психологічного дослідження // Журнал практикуючого психолога. – 2002. – Випуск 8. – С. 72–85.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Наукова думка, 2002. – 250 с.
4. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці. – К. : Наукова думка, 1998. – 410 с.
5. Організація психологічної служби : навч.-мет. посіб. / О.Я. Митник, Т.В. Середюк. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2017. – 128 с.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-3>**

**СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ  
У КОНТЕКСТІ ЇЇ АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ**

**Грилюк С. М.**

*викладач кафедри морально-психологічного забезпечення  
діяльності військ (сил)*

*Національний університет оборони України  
імені Івана Черняхівського,  
аспірант*

*ПВНЗ «Університет сучасних знань»  
м. Київ, Україна*

**Тютюнник Л. Л.**

*ад'юнкт гуманітарного інституту  
Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського  
м. Київ, Україна*

У сучасних умовах війни на Сході України гостро постає питання підвищення стресостійкості особистості з урахуванням її адаптаційного потенціалу до бойових умов, а у подальшому їх реадаптації до умов мирного життя.



У бою людина діє, насамперед, згідно власної природи – інстинктам самозбереження, але вся система бойової (оперативної) підготовки має бути спрямована на пригнічення цієї природи, й спонукати діяти всупереч їй, готувати військовослужбовців діяти згідно суспільних цілей та інтересів захисту Батьківщини [4, с. 8]. Незважаючи на те, що у бойовій обстановці у воїнів спостерігається зміна психічних станів, що охоплює емоційну, поведінкову, фізіологічну й когнітивну складові, рівень їхньої підготовки (готовності) має забезпечити виконання бойових завдань у будь-яких умовах. При цьому враховуються усі стресори бойової обстановки та їх потенційний вплив, швидкість адаптивних реакцій військовослужбовців, їхню стресостійкість, наполегливість, мужність, хоробрість та інші індивідуальні особливості.

Поведінкові реакції воїнів на прикладі зміни перебігу мисленневих процесів при стресових реакціях умовно поділяють на три типи: активізація мислення; зростання стресової пасивності мислення – уникання особистості від вирішення екстремальної проблеми та стресове підвищення продуктивності мислення без помітної зміни емоційної поведінки та рефлексії [1, с. 46].

У залежності від сили стресора у військовослужбовців спостерігається гальмування мислення, що проявляється у завмиранні тіла на фізичному рівні та пошуку у пам'яті схожих ситуацій. Якщо стресор меншої інтенсивності, або екстремальна ситуація є звичною, у особистості активується контрольоване розумом дискурсивне мислення, яке орієнтується на раніше вивчені інструкції та набуті професійні навички. З початком дії стресора активуються й інші когнітивні функції: пам'ять, сприймання, розуміння, усвідомлення, перероблення інформації тощо [1, с. 47-51].

За умови, коли стресор, або екстремальна ситуація є незнайомою, а у пам'яті немає програм для його подолання – тоді особистість реагує на стресовий чинник пасивно і спостерігається загальмованість усвідомлення та уникання від вирішення проблеми, що виникла, або заміна її менш значимими [1, с. 53 – 54].

Особам з високою стресотійкістю властива швидка адаптація до негативного впливу стрес-чинників, конструктивна активізація мислення з відбором необхідної інформації, яка співставляється з професійними знаннями та раніше набутим життєвим досвідом. У таких військовослужбовців стрес мобілізує фізіологічні ресурси і забезпечує довготривалу невтомність мислення [1, с. 68].

Вплив стресу чітко прослідковується у емоційно-поведінкових та фізіологічних проявах. У стресових ситуаціях при короткочасному інтенсивному впливі стресора виділяють чотири основні типи реакції:

перші дві характеризуються або посиленням, або послабленням емоційно-поведінкової активності; третя – конструктивним реагуванням на стрес, а четверта – стресово-нейтральна група (особи, які за відсутністю досвіду, не можуть усвідомити небезпеку, що насувається) [2, с. 55 – 56].

За умов незначного але довготривалого впливу стрес-чинників на початковому етапі спостерігається погасання емоцій, активізація рухливості та когнітивних функцій. З часом рухливість та працездатність зменшується, з'являється м'язова втома, апатія, знижується увага тощо. Довготривалість перебування у зміненому фізіологічному стані, яка відрізняється від норми збільшує вірогідність того, що стресова реактивність обернеться для людини психосоматичним або соматоформним захворюванням. У бойових умовах тривожність, надмірна рухова активність або навпаки відчуженість й уповільненість рухів, блідість та почервоніння обличчя, надмірне потовиділення свідчать про низьку нервово-психічну стійкість. Чим триваліший стресовий вплив, тим ці прояви виразніші [2, с. 77 – 84, 266; 4, с. 12 – 20].

У сучасних дослідженнях, визначаючи підготовленість військовослужбовця до бойових дій, наголошується на важливості визначення (діагностики) його відповідних функціональних станів та прогнозного оцінювання бойової активності у відповідних умовах.

У визначенні потенціалу особистості військовослужбовця до мінливих факторів бою важливу роль відіграє нейрогуморальна регуляція системи кровообігу та координація вертикального положення тіла при стоянні. Оцінювання рівня стресостійкості, адаптаційного потенціалу та резерву організму військовослужбовців ми можемо здійснювати за показниками варіабельності серцевого ритму та дослідження статичної просторової стійкості (стабілографія) [5, с. 46 – 51]. Зазначені методи дослідження потребують біля 5 хвилин, що є важливим в умовах дефіциту часу.

На нашу думку характеристики адаптивних процесів та показники стресостійкості особистості в бойових умовах можна суттєво посилити за допомогою заходів неформальної підготовки, зокрема психоедукаційних заходів, заходів самоосвіти, розвитку практичних навичок для подолання стресу тощо.

Сьогодні, поряд з традиційними формами психологічної роботи у військах (силах), варто використовувати нові практики для підвищення стресостійкості особистості, зокрема застосування кінезіологічних практик, акупресури, кольоротерапії, ароматерапії та ін. Кожна із цих практик має своє цільове застосування.

Значний терапевтичний ефект на стан людини здійснює кінезіологічна зарядка. Завдяки цій методиці людина самостійно відновлює тонус м'язів, які пов'язані з функціональними структурами та органами тіла, що позитивно впливає на психоемоційний та фізичний стан людини. Причому ефект впливу спостерігається одразу [3, с. 356 – 361].

Акупресура передбачає вплив на біологічно активні точки на тілі людини, шляхом їх притискання рукою, впливаючи на лінії меридіанів, які пронизують організм людини й пов'язані з усіма органами та системами [3, с. 356 – 361].

Ефективним методом впливу на організм людини з метою відновлення гомеостазу є кольоротерапія, оскільки колір викликає певні біохімічні реакції у тканинах тіла людини, стимулює роботу різноманітних залоз та відділів головного мозку, зокрема гіпофізу. Різні кольори стимулюють вироблення гіпофізом ряду гормонів, які відповідають за обмін речовин, сон, апетит, емоційний стан тощо.

Значний позитивний ефект на психоемоційний стан особистості мають засоби ароматерапії. Натуральні ефірні олії потрапляють в організм людини через дихальні шляхи та через шкіру, здійснюючи асоціативний і рефлекторний вплив [3, с. 340 – 345].

Завдяки вищезазначеним методам значно скорочується термін відновлення усіх систем організму та балансується гомеостаз. Про це свідчать повторні дослідження показників варіабельності серцевого ритму та стабілографії.

Отже, стресостійкість особистості, її адаптаційний потенціал, когнітивні оцінки зовнішніх подій, професійний і життєвий досвід, знання, уміння, навички у комплексі визначають ступінь впливу стресогенних чинників на свідомість та психіку. Активна розумова та фізична діяльність в умовах різкої зміни обстановки, високого темпу дій, недостатності інформації, несподіваності, невідомості, відповідальності за виконання бойових завдань і за життя тих, хто поряд, потребують високого рівня стресостійкості та адаптаційного потенціалу особистості.

Не вирішеним залишається питання віднаходження та впровадження у підготовку особового складу до бойової діяльності простих та ефективних способів саморегуляції та самокорекції.

У наших подальших публікаціях будуть подані результати досліджень підвищення стресостійкості та відновлення адаптаційного потенціалу особистості військовослужбовця через застосування нетрадиційних методів психокорекції.

### **Література:**

1. Китаев-Смык Л.А. Сознание и стресс: Творчество. Совладание. Выгорание. Невроз. – М.: Смысл, 2015. – 768 с.
2. Китаев-Смык Л.А. Организм и стресс: стресс жизни и стресс смерти. – М. : Смысл, 2019. – 464 с.
3. Кодлубовська Т.Б. Психофізіологічні механізми регуляції функціональних станів співробітників правоохоронних органів. : Дис. докт. наук. – Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Київ, 2020.
4. Психолого-корекційний практикум травм війни [Текст] : навч. посіб. / Іван Сулятицький, Катерина Островська, Василь Осьодло [та ін.]; Львів. нац. ун-т ім. Івана Франка, Нац. ун-т оборони України ім. Івана Черняховського. – Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2019. – 395 с. : рис. – Бібліогр.: с. 340-357. – 300 прим. – ISBN 978-617-10-0525-9
5. Стрес-асоційовані розлади здоров'я в умовах збройного конфлікту / В. С. Гічун, А. Г. Кириченко, В. М. Корнацький [та ін.]. – Дніпро : Акцент ПП, 2019. – 323 с.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-4>**

## **ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ТА СПОРТ ЯК ВАЖЛИВІ ДІЄВІ ЗАСОБИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

**Дейнеко А. Х.**

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент  
Харківська державна академія фізичної культури*

**Рябченко О. В.**

*старший викладач  
Харківська державна академія фізичної культури*

**Шевчук О. К.**

*здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти  
Харківська державна академія фізичної культури  
м. Харків, Україна*

Термін «особистість» (від лат. persona) має давнє походження. Первісно у це поняття був включений зовнішній, поверхневий соціальний образ, який індивідуальність приймає, коли грає певні

життєві ролі – якась «личина», суспільне обличчя, повернене до оточуючих. Поняття «особистість» допомагає охарактеризувати в людині соціальну основу її життєдіяльності, ті властивості і якості, які людина реалізує в соціальних зв'язках, соціальних інститутах, культурі, тобто в суспільному житті, в процесі взаємодії з іншими людьми [3, с. 167; 4, с. 232]. Поняття особистості показує, як в кожній людині індивідуально відображаються соціально значимі риси і проявляється її сутність як сукупність всіх суспільних відносин [3, с. 168].

Поняття «особистість» широко використовується як у різних суспільних науках, так і в повсякденному житті. Коли характеризують людину, то говорять про неї або як про особистість, або як про індивіда, або як про індивідуальність. Вихідним є поняття «людина». Конкретну людину з усіма її характерними ознаками позначають поняттям «індивід». Поняття «особистість» більш вузьке ніж поняття «людина». Особистість визначається мірою накопичення суспільного досвіду і мірою віддачі суспільству, посильного внеску в скарбницю матеріальних і духовних цінностей. Щоб стати особистістю, людина повинна в діяльності, на практиці проявляти, розкривати свої внутрішні властивості, закладені природою і сформовані в ній життям і вихованням [5, с. 32; 11, с. 346]. Слід зазначити, що практична діяльність є також основою формування особистості. При визначенні поняття «особистість» необхідно враховувати її основні властивості (основні життєві потреби, інтереси, ідеали, темперамент, характер), які, залежно від взаємозв'язку і співвідношень між собою, створюють структуру особистості. У структурі особисті Степанов О. М. і Фіцула М. М. [11, с. 352] виділяють наступні якості: гармонійність, цілісність, широту і глибину, функціональний профіль, тобто співвідношення різних властивостей між собою. Отже, розвиток особистості – це процес кількісних та якісних змін в організмі людини.

Авторами Андрущенко В. П. і Горлач Н. І. [1, с. 122] показано, що соціологія особистості зосереджується на трьох основних проблемах. По-перше, вивченні особистості як елемента, творця і представника соціальних спільнот і соціальних інститутів. Кожен індивід є людиною, але не кожен – особистістю. Особистістю не народжуються, – нею стають. Індивід є висхідним пунктом для розвитку в людині особистості, а особистість – це підсумок розвитку індивіда, найповніше уособлення всіх людських властивостей. По-друге, аналізі особистості як об'єкта соціальних відносин (особистість є конкретним виразом суті людини, але й одночасно втіленням соціально значущих рис і властивостей даного суспільства та його культури). Немає людини і особистості «взагалі» – обидві вони чітко ідентифікуються з певним

суспільством, конкретною спільнотою і нормами та цінностями культури. По-третє, розгляді особистості як суб'єкта суспільних відносин – включення особистості у суспільство здійснюється через її входження до різноманітних соціальних спільнот, прошарків і груп. Саме вони є основним шляхом сполучення суспільства і людини протягом усього її життя.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що фізична культура та спорт – важливі дієві засоби виховання особистості [2, с. 201; 5, с. 33; 7, с. 402; 8, с. 37; 10, с. 203]. Слід відмітити – спортивна діяльність не повинна зводитись до розуміння її лише як тренувального процесу або участі в змаганнях. Рухова активність, яка лежить в основі особливостей особистості сприяє: формуванню в людини уявлень про рухові можливості свого власного тіла; розвитку спостережливості, оскільки спортивна діяльність вимагає зосередження уваги на умовах, які супроводжують рух, а також швидкого переключення уваги на різного роду подразники; розвитку швидкості орієнтації, так як більшість видів спорту виробляють здатність до адекватної зміни поведінки в залежності від умов, які виникли; розвитку мислення, оскільки спортивна діяльність є творчою. Окрім того, тренувальне заняття дозволяє створювати виховні ситуації, що можливо при проведенні рухливих ігор, змагань, виконанні суспільних доручень, підготовці спортивного інвентарю, самостійному проведенні розминки тощо [2, с. 323].

Спортивна діяльність за своєю природою має суттєвий вплив на емоційну сферу особистості. Тому спорт є важливим чинником формування почуттєвого компонента моральних якостей спортсмена, а завданням залишається поєднати спрямованість виховної діяльності тренера із потенціалом спортивно-тренувальної діяльності учнів з метою виховання моральних почуттів та емоцій [12, с. 69]. Взагалі формування морально-вольових якостей складає невід'ємну частину підготовки будь-якого спортсмена. На думку Д. Качуровського (2012), високий рівень морально-вольової готовності забезпечує міцну основу для психологічної підготовки спортсмена в цілому. З якісною морально-вольовою підготовкою сполучене також успішне вирішення проблеми розвитку мотиваційної сфери спортсмена. Актуалізація й підтримка моральної орієнтації спортсмена щодо своєї діяльності суттєво змінює те психосоматичне тло, на якому відбувається розвиток спортсменом власних фізичних якостей, освоєння ним техніки рухових дій, навчання стратегії змагальної боротьби [6, с. 53].

Формування особистості юних та дорослих спортсменів тісно пов'язане із самовихованням. Аналізуючи свої вчинки, ставлячи перед собою значні цілі, спортсмен свідомо виховує в собі бажані якості особистості. Найперше вольові якості та риси характеру: рішучість,

смівливість, наполегливість, дисциплінованість тощо. Більше того, на думку Платонова В. Н. успіх у спорті значною мірою залежить від індивідуальних психологічних особливостей спортсмена, а конкретні види спорту пред'являють до нього певні вимоги і разом з тим формують якості особистості, необхідні для успішного здійснення змагальної діяльності [9, с. 632]. Отже, спорт дозволяє свідомо, цілеспрямовано і вельми ефективно впливати на найрізноманітніші фізичні, психічні, духовні якості і здібності спортсмена, і як діяльність відновлює певні базові механізми формування особистості, включає індивіда у соціальні спільноти і громадські організації, як повноправного члена суспільства і формує певні соціальні відносини [5]. У зв'язку з цим Цимбалюк І. М. відмічає, що формування особистості є результатом включеності людини до існуючої системи соціальних відносин шляхом засвоєння нею соціальних функцій, а також усвідомлення своєї приналежності до соціуму [13, с. 146].

Таким чином, особистість як поняття містить у собі, окрім внутрішнього об'єднання, ще й активне ставлення до навколишнього світу, що ґрунтується на індивідуальній переробці зовнішніх впливів. При цьому, спорт виступає не тільки як засіб покращення фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, а в поєднанні з іншими засобами виховання сприяє всебічному розвитку людини. Він впливає на моральні якості, розвиток вольової та емоційної сфер людини, естетичних і етичних уявлень і потреб.

### Література:

1. Андрущенко В. П., Горлач Н. И. Социология: наука об обществе: учебное пособие. Харьков: 1996. 688 с.
2. Волков Л. В. Теория и методика детского и юношеского спорта. Киев, Олимпийская литература. 2002. 295 с
3. Гогунев Е.Н., Мартыанов Б.И. Психология физического воспитания и спорта: учеб. пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2000. 288 с.
4. Дейнеко А. Х., Красова І.В. Загальна характеристика поняття особистості та вплив спортивної діяльності на її формування // Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах. Матеріали III Всеукраїнської наукової конференції. 30-31 березня 2018 р., м. Дніпро. Частина II. / Наук. ред. О.Ю. Висоцький. Дніпро, 2018. С. 232-234.
5. Дейнеко А.Х., Біленька І.Г., Красова І.В. Особливості впливу спортивної діяльності на формування особистості людини. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС» м. Люблін, Республіка Польща 25-26 вересня 2020 р. С. 31-34.

6. Качуровський Д. О. Світоглядна і морально-вольова підготовка як завдання виховної роботи у сучасному спортивному плаванні. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Суми, 2012. № 2. С. 51–55.

7. Клименко В. В. Психологія спорту. Київ: 2007. 427 с.

8. Лубышева Л. И. Интеграция спортивного и олимпийского воспитания в образовательном пространстве школы. *Наука в олимпийском спорте*. Москва: 2007. № 2. С. 36-40.

9. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. Москва: 2005. 820 с.

10. Платонов К. Занимательная психология. Санкт-Петербург: 1997. 288 с.

11. Степанов О. М., Фіцула М. М.. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: 2006. 520 с.

12. Тіняков А. О. Аналіз можливостей юнацького спорту як соціальної системи у вихованні моральних якостей особистості. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. Київ: 2010. № 3. С. 66-74.

13. Цимбалюк І. М. Психологія : навч. посібник. Київ: 2004. 216 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-5>

## **РОЛЬ ПСИХОЛОГА У ПОСТРЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ЖИТТІ ОСІБ ІЗ НАРКОТИЧНОЮ ТА АЛКОГОЛЬНОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ**

**Козира П. В.**

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри психології факультету психології*

*Львівський державний університет внутрішніх справ*

*м. Львів, Україна*

Реабілітація осіб із наркотичною та алкогольною залежністю – процес ізоляції від зовнішнього середовища, зосередження особи на внутрішньому світі, переосмислення цінностей, напрацювання нових ресурсів для життя у тверезості.



Це доволі узагальнене трактування процесу відмови від залежності, адже у кожного, хто звертається по допомогу власне уявлення стосовно вказаного вище діяння.

Та що ж все таки є спільним для всіх учасників реабілітації? Це безумовно потрапляння у певний «вакуум», адже процес реабілітації проходить за власними, чітко визначеними правилами, унеможливує контакт особи із попереднім колом спілкування, висмикує із буденної рутини і звичного ритму життя, тим самим надаючи можливість по іншому поглянути на ті чи інші життєві ситуації, віднайти точку опори та, в певній мірі, «перезавантажитися».

Реабілітація може тривати від двадцяти восьми днів до декількох років. Тривалість цього періоду може залежати від безлічі речей, як наприклад: бажання учасника, досвід вживання, наявність тих чи інших проблем із законом, наявність часу...

Який висновок ми можемо зробити опираючись на часовий аспект процесу?

Час, відведений на реабілітацію, допомагає людині по новому почути себе, але з іншого боку цей час вибиває людину із життєвого ритму, як пагубного (процес вживання) так і продуктивного (соціальні ролі).

Якщо відмова від вживання це позитив, то вимушена відмова від виконання соціальних ролей тягне за собою негативні переживання особи і часто провокує коливання настрою та агресію. Але, на жаль, це вимушений крок, без якого неможливий успіх в подальшому.

Пройшовши процес реабілітації особа повертається у звичний ритм життя із певним набором знань, який, при бажанні та роботі над собою, допоможе оминати подразники та відслідковувати процеси зриву [1, с. 57].

Але так само як і у реабілітації так і у буденному постреабілітаційному житті роль психолога надзвичайно важлива. Якщо, під час проходження реабілітації, робота з психологом полягає у пропрацьовуванні переживань, вибудовуванні певної картини майбутнього, то у постреабілітаційному періоді роль психолога, окрім вказаного вище полягає ще й у підтримці вектора тверезого життя колишнього узалеженого.

У буденному житті особа, яка мала певні проблеми із алкоголем чи наркотиками та пройшла реабілітацію, вчиться жити по новому, без задоволення негативних чи позитивних переживань за допомогою вказаних вище речей.

Складність цього періоду також полягає в тому, що людина банально, може не знати інших джерел задоволення, оскільки все своє свідоме життя поруч із нею йшла залежність і всі соціальні ролі, навіть ті, які приносили невимовну радість, такі як, батько, чоловік, у цей час

видаються чужими, емоційно виснажливими і такими, що провокують негатив та роздратування.

Описана вище ситуація притаманна усім, хто пройшов реабілітацію та повернувся у власне життя з бажанням бути тверезим. Першим часом в осіб присутня розсіяність, певна дезорієнтованість, адже вони починають дивитися на буденні речі, які супроводжувалися вживанням, тверезими очима. Щоденні кроки стають обережними, у кожній дії присутнє намагання прослідкувати причинно-наслідкові зв'язки, для того, щоб убезпечитися від минулого і не повернути його у теперішнє.

Перші місяці даються особливо важко, людина буквально заново починає вчитися їсти, проводити час з рідними, ходити вулицями, отримувати задоволення від прогулянок у парку чи катанні на велосипеді, вивчає власні відчуття під час прогулянки із сином чи розмови із дружиною. Здавалося б нічого нового, бо все це і так було у житті людини, але вище описані речі неодмінно у минулому супроводжувалися залежністю [2, с. 8].

Тому зараз, коли людина дивиться на своє звичне життя, у яке вона навіть не почала додавати щось нове чи робити щось кардинально по іншому, воно є абсолютно іншим. Саме цей момент є не менш стресовим та напруженим ніж процес реабілітації і роль психолога у ньому є не менш важливою. Адже людина повертається у «вільне» життя і хорошим варіантом підтримки та набуття впевненості у вибраному шляху може додати робота з психологом.

Психолог, бажано той самий, який брав участь у процесі реабілітації особи, організовує таку ж групову та індивідуально роботу, яка була у реабілітаційному центрі. Час обумовлюється та погоджується із всіма членами групи, але встановлюється у чіткому діапазоні. З метою більш комфортної комунікації можна створити спільноту чи групу у соціальній мережі, де у чаті заздалегідь обговорювати певні організаційні моменти. Окрім того чат є також хорошим джерелом підтримки, адже у ньому кожен може писати власні думки, досвід чи навіть жартувати і у саркастичній формі висловлювати переживання та побоювання.

Психолог так само як інші члени групи у постреабілітаційному житті узалеженого відіграє дуже важливу роль, оскільки допомагає по новому навчитися базовим речам, а з урахуванням досвіду учасників під час проходження реабілітації, психолог – це та людина, яка зрозуміє, не осудить і допоможе набути додаткових ресурсів для життя у тверезості [3, с. 16].

Психолог – це той до кого узалежнений зможе прийти та не шукати потрібних слів, а зможе без лишніх «фільтрів» озвучити власні переживання. Колишні узалеженні, які так само приходять на групу –

це такі ж люди, які об'єднані спільною проблемою і тривожна ситуація одного може абсолютно достеменно перегукуватися із такою ж ситуацією іншого, перемога одного може допомогти відкрити шлях іншому, сумніви одного можуть розвіяти за допомогою настирності решти і звісно ж організаторські здібності у цьому процесі належать не кому іншому, як психологу.

### **Література:**

1. Громадська спілка «Міжнародна антинаркотична асоціація». Комплексна програма реабілітації осіб з хімічної та нехімічної залежності. – Київ. – 2014. – 173 с.

2. Постанова Кабінету міністрів України від 04.10.2017 № 741 «Про затвердження типових положень про заклади соціальної підтримки сімей, дітей та молоді» – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/741-2017-%D0%BF#Text>

3. Відновлення. Звільнення від наших залежностей / Расселл Бренд; пер. з англ. М. Коваленко. – Дніпро: Моноліт, 2020. 304 с.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-6>**

## **ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ДСНС УКРАЇНИ З РІЗНИМ РІВНЕМ ОСОБИСТІСНОЇ АВТОНОМІЇ**

**Сергієнко Н. П.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах  
соціально-психологічного факультету  
Національний університет цивільного захисту України*

**Свічкач М. О.**

*магістр соціально-психологічного факультету  
Національний університет цивільного захисту України  
м. Харків, Україна*

**Актуальність проблеми.** Проблема автономії, тобто незалежності, існувала, мабуть, стільки, скільки існує людство. З філософської точки зору, автономія – це принцип самостійності буття, що направляється

власним розумом і совістю; здатність особистості як морального суб'єкта до самовизначення на основі об'єктивного морального закону.

Проблема автономії особистості сягає корінням в роботи тисячолітньої давності. Особистісна автономія є багатоаспектною, проблемне поле включає безліч характеристик: розглядається як поведінкові прояви самостійності, так і внутрішнє переживання своєї незалежності, спрямованість мотивації при прийнятті рішень. Більшість вчених (Е. Еріксон, К. Роджерс, Р. Райан, Е. Деси, Д.А. Леонт'єв та ін.) розглядають особистісну автономію як одну з ключових якостей зрілої і здорової особистості [4, с. 48-56].

Проблема автономії особистості є актуальною для сучасної психології, а знання і уявлення про неї дуже різноманітні і не зводяться в рамки однієї теорії. Початок вивчення цього феномена можна знайти в творах філософів і педагогів ще задовго до появи цієї теми в психологічних роботах.

У вітчизняній психології також вивчався феномен особистісної автономії. Л. С. Виготський розглядає самостійність особистості в рамках вікового підходу, пов'язує її з потребою людини у визнанні і підкреслює важливість включення в проблему автономії поняття свободи волі [3, с. 56]. С. Л. Рубінштейн писав про суб'єктності людини як про здатність бути автором своєї діяльності, реагувати не тільки на зовнішні стимули, а й проявляти свою власну внутрішню активність [5, с. 62]. На думку Павлюка М.М. [4, с. 78] автономія, або самостійність є складною інтегративною якістю особистості, що пов'язана із такими структурами як Я концепція, ідентичність, автономність, мотиваційна сфера, здатність до вибору тощо. Визначається умінням свідомо керувати своєю поведінкою, практичною діяльністю, відповідно до власних поглядів і переконань, долати перешкоди на шляху до реалізації обраної програми життєдіяльності. Самостійність передбачає активність, ініціативність особистості стосовно себе та інших.

Автономна людина сама вибирає, яку позицію в якому конкретному випадку їй слід зайняти. В одній ситуації вона може погодитися з існуючим порядком і нормами, в іншій – відстоювати власну точку зору, не зважаючи на те, що подібні дії можуть для когось виглядати абсурдними. Відчуття особистісної автономії дозволяє позбутися двох видів «рабства»: підпорядкованості зовнішнім стимулам і підпорядкованості власним, раніше прийнятим, рішенням [4, с. 82].

Описані теоретичні дані підтверджують важливість розвитку автономії у особистості. Дослідження показують значимість цієї характеристики для найважливіших складових життя людини.

Автономні люди демонструють більш високий рівень психологічного здоров'я. Крім того, високий рівень вираженості автономії позитивно позначається на успіхах людини в її навчальній і професійній діяльності, а також на її здатності вибудувувати міжособистісні відносини.

У суспільстві завжди виникали і виявлялися різного роду конфлікти між людьми: від міжособистісних і сімейних до класових і міждержавних. Люди, зіштовхуючись з тими або іншими колізіями, що виникають між ними, зрештою, знаходили методом проб і помилок необхідні прийоми і способи усунення останніх.

Людина неминуче зіштовхується з ситуаціями, що ускладнюють або унеможливають задоволення її базових психологічних потреб. Так як конфлікт охоплює всі сфери життєдіяльності людей, то сучасній людині необхідно вибирати найбільш ефективну стратегію поведінки в конфлікті, намагатися управляти і вирішувати його [1, с. 45].

Конфлікти розглядаються на соціальному, соціально-психологічному або психологічному рівнях, які пов'язані один з одним. У будь-якої людини є свій індивідуальний набір найбільш бажаних цінностей, який відображає життєву стратегію і улюблені тактики. У цьому наборі може бути і конфліктність, тобто готовність відстоювати свої інтереси при будь-якій зручній можливості. Може бути і зворотна інструментальна цінність – уникати конфліктів за всяку ціну. У кожній з цих позицій є свої плюси і мінуси [2, с. 26].

Багатьом людям здається, що вони керують своєю конфліктністю в повній мірі: там, де треба, вони можуть уникнути конфлікту, в інших випадках вони здатні зробити конфлікт з нічого. Однак, далеко не всі люди усвідомлюють, що навіть сама манера поведінки може дратувати оточуючих і провокувати конфлікти. В цілому будь-які манери поведінки, що відрізняються помітною незвичністю, можуть дратувати оточуючих. Буває, що людині, часто подобається його конфліктність. Наприклад, образливі люди постійно шукають приводу образитися, бо їм до душі стан образи, через нього вони домагаються якихось своїх цілей – залучення до себе уваги, викликання в іншого почуття провини, виконання своїх забаганок. Вразливість – одна зі складових конфліктності. Інша її складова – запальність, передбачає схильність до неадекватних, надмірних реакцій – емоційної нестриманості, сильної дратівливості на звичайні подразники. Підозрілість також буває причиною для виникнення конфліктності, оскільки схильна відмовляти людям в довірі, безпідставно вбачати їх ворожі наміри [1, с. 35].

Дослідження по вирішенню проблеми поведінки особистості в конфліктних ситуаціях у осіб з різним рівнем автономності ми проводили на базі дослідження на базі 11-ї Державної пожежно-

рятувальної частини Головного управління ДСНС України у Харківській області, а саме в дослідженні прийняли участь 50 осіб особового складу у віці 25-45 років.

На першому етапі нашого дослідження була проведена методика РОКО (Російськомовний опитувальник каузальних орієнтацій Дергачева, Дорффман, Леонт'єв). Дана методика дозволяє не тільки діагностувати рівень автономії, але і розкрити внутрішню структуру феномена самодетермізації через аналіз каузальних орієнтацій об'єкта дослідження. Отримані дані вказують на те, що 15 осіб, що складає 30% демонструють високий рівень автономії, що характеризує їх як людей, які відчувають почуття компетентності, впевненості в своїх рішеннях, ґрунтуються на своїх особистих мотивах, добре реагують на зміни у зовнішньому середовищі.

32 особи, що складає 64% демонструють середній рівень автономії. Такі люди часто відчувають потребу в управлінні ззовні. Незважаючи на їх схильність до мотивації досягнення, в них спостерігається недолік самодетермізації.

3 особи, що складає 6% від загальної кількості досліджуваних демонструють низький рівень автономії. Люди з цим типом автономії демонструють шаблонну поведінку і віру в свою безпорадність. Вони вважають, що навколишнє середовище не змінюється під їх впливом, а більшість подій мають випадкову природу.

На другому етапі нашого дослідження була проведена методика на визначення рівня конфліктності Г.В Ложкіна, Н.І. Пьякеля у осіб з високим та низьким рівнем автономії. Отримані дані свідчать про те, що у осіб з високим рівнем автономії переважна кількість показують середній рівень конфліктності, тобто вони досить добре знаходять вихід у конфліктній ситуації та не здатні зробити конфлікт без причини, що допомагає таким респондентам добре пристосовуватись у колективі та добре себе почувати у суспільстві.

У групі з низьким рівнем автономії – високий рівень конфліктності. Це може вказувати на те, що поведінка таких людей залежить від настрою особистості, від внутрішніх переживань. Як наслідок – людина потім усвідомлює свою поведінку, визнає її, у неї виникає почуття провини та сорому. Намагається в подальшому більше так не поводитись.

Таким чином можна зробити висновок, що автономія в професійній діяльності позитивно впливає на ставлення працівників до власної праці та їх продуктивності, адже автономія – це здатність і потреба особистості діяти, вчиняти незалежно від зовнішніх впливів, виходячи з внутрішньої мотивації.

Автономія особистості також є одним з критеріїв особистісної зрілості. Поведінка дорослої людини передбачає самодетермінацію, незалежність від зовнішніх обставин і думок референтної групи.

### **Література:**

1. Андреев В.И. Правила поведения в конфликтной ситуации. Л.; ВИПК, 1991. 90 с.
2. Врегулювання конфлікту інтересів на державній службі: можливості застосування європейського досвіду в Україні. К.: НІСД, 2013. 57 с.
3. Дергачева О.Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования: дисс. канд. психолог. наук: 19.00.01. М. 2005. 162 с.
4. Дергачева О.Е., Леонтьев Д. А. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала. М.: Смысл, 2011. С. 76-91.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 720 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-7>

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ АГРЕСИВНОСТІ ТА ЇЇ ЗМІСТОВНЕ НАПОВНЕННЯ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

**Федоренко А. Ф.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова*

**Сидоренко О. Б.**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна*

Останні події, що відбуваються в Україні та закордоном свідчать про збільшення агресивних проявів серед молоді. Населення все більш хворобливо сприймає та переживає такі події як: загальна пандемія, економічна криза, зниження рівня життя, спад виробництва,

руйнування усталеної системи цінностей та стереотипів, що регулювали відносини між людьми.

Стрімкі перетворення світу і нашої країни зокрема, сприяють і змінам у поведінці обох статей, що окреслює нові напрямки у психологічних дослідженнях її агресивних проявів.

Агресивність (лат. *agressio*, від *aggredior* – нападаю) як відносно стійкий емоційний стан, властивий особистості, виявляється у злості, гніві, роздратованості. Є властивістю особистості, яка відображає схильність особи вороже реагувати на виникнення загрозованої ситуації, що сприяє адаптації та виживанню. Агресивність є передвісником агресії, яка на думку багатьох вчених є мотивованою деструктивною поведінкою, що суперечить нормам співіснування людей у суспільстві, завдає шкоди об'єктам нападу, приносить фізичний збиток людям або викликає у них психологічний дискомфорт. Однією із форм реагування на різні несприятливі життєві ситуації, що викликають стрес, фрустрацію є агресивна поведінка. Вдаючись до такої поведінки особистість намагається вирішити свої проблеми, які пов'язані із намаганням зберегти свою індивідуальність, посилити почуття власної цінності, рівень домагань, контроль над іншими людьми, які мають для суб'єкта певне значення [1; 3; 6].

Основними причинами виникнення агресивності є: статус людини в колективі та ставлення оточення до неї, взаємини з іншими, суб'єктивна інтерпретація поведінки як ворожої), несприятлива атмосфера в сім'ї (сварки, непорозуміння, докори, образи, байдужість, приниження тощо), непослідовність батьків у навчанні дітей правилам і нормам поведінки.

Юнацький вік є своєрідним перехідним періодом між дитинством та дорослим віком. Основними характеристиками цього віку є протікання кризи ідентичності та необхідність життєвого й професійного самовизначення. В даний період відбувається переоцінка цінностей, усвідомлення себе як особистості та формування світогляду. Набуття хлопцями та дівчатами внутрішньої ідентичності залежить від якісного вирішення таких питань, як знаходження свого місця в суспільстві, визначення життєвого шляху, вибір професії, вибір партнера для інтимно-особистісного спілкування та сімейного життя. Період дорослішання юного покоління проходить за часів стрімких змін у житті суспільства, таких як економічні і екологічні кризи, глобалізація, інформатизація. Звідси – невпевненість в завтрашньому дні, нестабільність в сферах життєдіяльності, відсутність орієнтації в ідеології. Розуміння, що доведеться жити в таких умовах, провокує виникнення у юнаків і дівчат драгівливості і відчуття безнадійності [4; 5].



В юнацькому віці формується самовідомість і самокритичність, максималізм, нетерпимість, непримиренність. Внаслідок цього, людина може виявити суперечності у власному уявленні про себе, що також може стати одним із проявів агресивної поведінки. Агресивність в юності є ознакою імпульсивності, засобом, що дозволяє долати внутрішні конфлікти та протиріччя, а також способом впливу на оточуючих. Специфічність проявів агресивності в юнаків зумовлюється комплексом психофізіологічних, особистісних і соціально-психологічних факторів. Ряд дослідників стверджують, що в юнацькому віці агресивність виконує функції, які пов'язані з особливостями розвитку особистості в цей віковий період: самоідентифікацією і самоактуалізацією, емоційною сензитивністю, внутрішньою конфліктністю, афіліативною потребою у груповій приналежності та можуть мати деструктивний (байдужість, егоїзм, схильність до руйнації, ворожість, мстивість, відсторонення від інших, заперечення цінностей, маніпулювання) та конструктивний (альтруїзм, відсутність ворожості, ціннісно-смісловий розвиток, емпатія, стійкість до шкідливого впливу) зміст [2; 5].

Отже, змістовне наповнення агресивності в юнацькому віковому періоді може бути деструктивним та конструктивним. Тому, для перевірки психологічних особливостей прояву та змісту агресивності у юнаків нами було проведено дослідження серед осіб юнацького віку. В ньому взяли участь учні 10-11 класів СЗШ № 195 у кількості 50 осіб (25 хлопців та 25 дівчат). Вік респондентів 15-18 років.

В процесі емпіричного дослідження було використано методики: «Діагностика стану агресії» (опитувальник Басса-Дарки), тест А. Ассінгера «Оцінювання агресивності у відносинах», тест агресивності (опитувальник Л.Г. Почебут, методика «Агресивна поведінка» (Є. П. Ільїн та П. А. Ковальов),

Для виявлення специфіки проявів агресивності у дівчат та хлопців молодшого юнацького віку був застосований t-критерій Стьюдента. Результати дослідження показало, що у юнаків вищі показники непрямой агресивності ( $t=2,731$  при  $p\leq 0,05$ ). Це свідчить про те, що хлопці більш схильні до використання проявів агресивності, схильні до чуток, пліток, злих жартів та вияву афектів у криках, тупотінні ногами, стуканні кулаками по парті, спалахів люті. Такий механізм непрямой агресивності пов'язаний з феноменом «перенесення», коли людина не наважується відкрито виразити свій гнів. У юнаків значимо вищі показники прямої фізичної агресії ( $t=2,614$  при  $p\leq 0,05$ ), непрямой фізичної агресії ( $t=2,216$  при  $p\leq 0,05$ ) та нестриманості ( $t=3,546$  при  $p\leq 0,01$ ). Це означає, що вони схильні використовувати фізичну силу, як

безпосередньо на опонента (бійка, нанесення тілесних ушкоджень), так і спрямовувати її на об'єкти, предмети, тобто не спрямовуючи свою агресивність на іншу. Такі прояви не є причиною агресивності.

На противагу юнкам, хлопці мають набагато вищий ступінь нестриманості, ніж дівчата, що свідчить про слабке панування в них розуму над пристрастями й іншими недобрими поривами, тобто дівчата поведуться стриманіше, ніж юнаки в конфліктних ситуаціях. У хлопців виявлено вищі показники вербальної ( $t=2,419$  при  $p\leq 0,05$ ) та фізичної агресії ( $t=2,177$  при  $p\leq 0,05$ ). Своє ставлення до інших респонденти використовують словесні відповіді (образи, крики, погрози, ненормативна лексика, наклеп, критика) та застосовуючи фізичну силу (бійка, стусани). У дівчат вищі показники почуття провини ( $t=-4,024$  при  $p\leq 0,001$ ). Таке почуття на нашу думку пов'язане з наявністю внутрішньо-особистісного конфлікту, який виражається у переконанні людини, що вона є поганою, чинить зло. Для юнок більш характерною є схильність до аутоагресії ( $t=-2,449$  при  $p\leq 0,01$ ). Це свідчить, що дівчата у більшості невдоволені собою, мають низьку самоповагу, схильні до депресії. Можна припустити, що у дівчат ослаблені (або відсутні) механізми психологічного захисту. Таким чином, у юнки виявляються більш беззахисними в агресивному середовищі, їм важко перебувати в мирі та злагоді із собою.

Отже, варто відзначити, що на прояви агресивності в юнацькому віці впливають багато факторів, в тому числі вік, індивідуальні особливості, соціальні умови та середовище. Одним із з найважливіших є – стать особистості. Чоловічій статі приписується більша схильність до фізичної та вербальної агресивності, в той час як жінки частіше пригнічують агресивні прояви, спрямовуючи їх на себе.

Таким чином, юність – суперечлива та складна стадія життєвого шляху, яка є завершальним етапом формування особистості та закладає її ціннісний фундамент. Агресивність в юнацькому віці є засобом самоствердження, досягнення цілей та захисту власного «Я», що сприяє у подоланні власних внутрішніх проблем. Особливостями прояву агресивності у юнаків та юнок є висока афективна зарядженість поведінкових реакцій, імпульсивне та недиференційоване реагування на фрустрацію, що негативно впливає на гармонійний розвиток особистості.

### Література:

1. Качанова Ю. В. Агресивність та агресія як соціологічні категорії. *Наукові праці*. 2010. Т. 146. Вип. 133. С. 50–54.

2. Николаева И. С. Психологические особенности конструктивной агрессивности личности в раннем юношеском возрасте. *Проблемы общей та педагогической психологии: Зб. наук. праць Ін. психол. ім. Г. С. Костюка*. 2001. Т. 3. Ч. 6. С. 23–25.

3. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: Учеб. Пособие. *Гуманит. изд. центр ВЛАДО С*. 2000. 237 с.

4. Сидоренко О.Б. Практикум з вікової та педагогічної психології : навчальний посібник для студентів подвійних спеціальностей з психологією. *НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2018. 262 с.

5. Федоренко А.Ф. Психологические особенности взаимосвязи ценностно-смыслового развития студенческой молодежи з віковими та суспільними кризами. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 133-139.

6. Santos D., Briñol P., Petty RE., Gandarillas B., Mateos R. Trait aggressiveness predicting aggressive behavior: The moderating role of meta-cognitive certainty. *Aggress Behav.* 2019 May; 45(3):255-264. DOI: 10.1002/ab.21815

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-8>

## П'ЯТИФАКТОРНА МОДЕЛЬ ОСОБИСТОСТІ

**Юсіфова А. А.**

*магістр психології,*

*практичний психолог*

*КЗ «Херсонський фаховий коледж музичного мистецтва»*

*Херсонської обласної ради*

*м. Херсон, Україна*

Існують різноманітні погляди на розуміння особистості. Багато теорій відповідають структурному підходу при відсутності узгодженості поглядів щодо визначальних складових структури особистості.

Особистість – це індивід «із соціально зумовленою системою вищих психічних якостей, що визначається залученістю людини до конкретних суспільних, культурних, історичних відносин... Особистість опосередковує та визначає рівень взаємозв'язків індивіда з суспільним та природним середовищем» [15, с. 101]. Вагому роль у формуванні

особистісних зв'язків відіграє чинник індивідуальності як «поєднання психологічних особливостей людини, що утворюють її своєрідність, відмінність від інших людей» [15, с. 102].

У наукових концепціях можна простежити загальні тенденції та певні розбіжності. Психоаналітичний напрям зосереджує увагу на свідомому та несвідомому аспектах (З. Фрейд, К.Г. Юнг). Це перегукується з позицією Г. С. Костюка, К.К. Платонова та ін. (при наявності відмінності розуміння «свідомого– несвідомого»). Біхевіористи відстоюють значущість поведінкової складової, що деякою мірою перегукується з діяльнісним виміром особистості. Багато уваги приділяли ціннісній складовій особистості У. Джеймс, Е. Шпрангер, А. Маслоу, В. Франкл та ін. Морально-ціннісний аспект представлений також у теоріях Б.Г. Ананьєва, Г. С. Костюка, К.К. Платонова та ін.

Г. Олпорт вважає особистість відкритою системою, розуміючи її як динамічну організацію особливих мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних рис індивіда, які визначають унікальність його взаємодії з середовищем, передусім соціальним [11, с. 60-63].

Г. Айзенк і Р.Б. Кеттелл запропонували для визначення істотних структурних елементів особистості застосувати факторний аналіз: 16-факторна модель особистості, яка пояснює поведінкові прояви індивідууму з позицій 16 біполярних факторів, та трифакторна модель.

Логічним продовженням трифакторної теорії особистості є п'ятифакторна модель особистості, або «велика п'ятірка» (якій присвятили свої праці Л.Р. Голдберг, О.Т. Джон, Р. МакКрей і П. Коста; яку докладно обґрунтовано Л.Р. Голдбергом, Н. Такемото, А. Комреєм, Дж. Вігінсом на симпозиумі з факторних досліджень особистості (Гонолулу, 1980) [2, с. 76], або OCEAN (Openness to experience – відкритість до досвіду; Conscientiousness – сумлінність; Extraversion – екстраверсія; Agreeableness – гармонійність у відносинах; Neuroticism – нейротизм).

В останні два десятиріччя ХХ ст. популярність цього підходу зростає настільки, що Дж.М. Дігман і Дж. Уїгінс побачили у ній основу для поєднання різних теорій і дослідницьких даних, а також створення єдиної науки про особистість [7, с. 101].

Вік досягнення стабільності рис «великої п'ятірки» приблизно 30-річний [16, с. 6], але дослідження свідчать про те, що у дітей наявні риси «великої п'ятірки» (за результатами факторного аналізу порівняння даних дитячих особистісних опитувальників і чинників п'ятифакторної моделі) [9].

Розуміння особистості як відкритої системи є результатом історичного розвитку. У ХХ ст. у соціальній теорії К. Поппера («Відкрите суспільство

і його вороги») з'явився термін «відкритість» як політична та соціальна характеристика. Відкрите суспільство «звільнює критичні здібності людини» [13, с. 61]. Ця ідея поступово розповсюдилася і на особистість, що як структурно– системне утворення функціонує у світі внутрішніх явищ, міжособистісних стосунків, у процесі діяльності, у світі різноманітних досягнень тощо. Надбанням ХХ ст. також стало вчення про ноосферу В.І. Вернадського. Саме ці простори є сферою існування особистості, яка цілком природно, будучи єдиною узгодженою системою, включається до інших систем [1, с. 68] і стає їх органічною підсистемою, виходячи на якісно новий рівень життєдіяльності. За концепцією антропокосмізму природна (космічна) та людська тенденції розвитку науки з'єднуються у єдине ціле. Людство поступово розвиваючись перетворює, збагачує природу, і ноосфера стає новим простором для життєдіяльності нової розвиненої особистості [4]. Новий погляд на рівні відображення з точки зору теорії П. Тейяра де Шардена пролонгує еволюцію на духовній, феноменологічний рівень розвитку [14]. С. Д. Максименко стверджує відкритість психіки індивідууму як системи «Я – Ноосфера» [10].

Можливо, поняття «відкритість» перегукується з існуванням надіндивідуї підсистеми, визначеної У. Джемсом [6]. Як підкреслює В.В. Рибалка, «у сучасній психології цей феномен вивчається як явище персоналізації, згідно з яким у кожній людині існує потреба бути представленою, продовженою в іншій людині своїми думками, почуттями, світоглядом тощо» [15, с. 110].

Дж.В. Капрара і Д. Сервон підкреслюють існування двох видів п'ятифакторних підходів: 1-й – «велика п'ятірка» – розгляд факторів як дескриптивних структур, як суми фенотипових тенденцій (Л.Р. Голдберг, 1993; О.П. Джон і С. Шривастава, 1999); 2-й – п'ятифакторна модель (як теорія особистості, що пояснює узгодженість у когнітивній, афективній та поведінковій сферах) (Р. МакКрей і П. Коста, 1995 – 1999) [8, с. 101].

Іноді висуваються нарікання, що у п'ятифакторній моделі особистості недостатньо уваги приділено мотиваційній системі, особливостям інтелекту тощо [5]. Але вона тримає лідерство у застосуванні щодо психологічної діагностики: Л.Ф. Бурлачук і Д.К. Корольов засвідчують, що переважний процент досліджень, оприлюднених на міжнародних конференціях останніх років ХХ століття, належить саме їй [3].

Вважається, що п'ятифакторна модель є суперницею трифакторної моделі особистості. Обидві мають два загальних фактори «екстраверсія – інтроверсія», «нейротизм – емоційна стабільність». Варіацію психотизму п'ятифакторна модель розділяє на два – «свідомість» і «добррозичливість», а також додає зовсім новий чинник – «відкритість новому досвіду».

Трифакторна модель має більш біологічну спрямованість, п'ятифакторна більш корисна для опису різних боків поведінки людини [12].

При розгляді структурних теорій існує ризик представлення особистості як добору певних складових. Ставлення до особистості як до єдиного узгодженого цілого здійснюється, слідуючи структурно-системному принципу, що дозволяє представити особистість як відкриту систему взаємопов'язаних елементів зі зворотніми зв'язками.

За системно-структурним принципом психіка є складною багатовимірною ієрархічно організованою системою взаємопов'язаних елементів, таких як пам'ять, воля, мислення, уява та інші, що розглядаються як складові елементи цілого. Психіка виступає при цьому як особлива відкрита система зі зворотніми зв'язками на різних рівнях взаємодії: організму з більш ширшою біологічною системою, індивіда з соціальною системою, особистості з культурно-історичними цінностями суспільства та предметного світу [15, с. 52].

На тих же системних засадах розглядається сучасною наукою і поняття «особистість»: «Людина як індивід, особистість, індивідуальність – компонент багатьох підсистем суспільства; багатоманітність підсистем і сторін, у які особистість включена, зумовлює і багатоманітність її властивостей» [15, с. 385]. Системне розуміння особистості є логічним результатом розвитку вчень про особистість (теорії А. Адлера, Г. Айзенка, Б.Г. Ананьєва, Л. С. Виготського, У. Джемса, Р. Кеттелла, А.Г. Ковальова, Г. С. Костюка, О.Ф. Лазурського, О.М. Леонтєва, Ф. Лерша, О.Р. Лурії, А. Маслоу, В.М. Мясіщева, Г. Олпорта, П.М. Пелеха, К.К. Платонова, В.В. Рибалки, С. Л. Рубінштейна, З. Фрейда).

Таким чином, поступово складаються погляди на особистість як на відкриту систему. Цілком логічним результатом розвитку персонології є п'ятифакторна модель особистості, що швидше можна уявити як відкриту систему через її зворотні зв'язки з оточуючим світом, а також через наявність такого особистісного чинника як відкритість особистості, пов'язаного із творчістю, самовдосконаленням тощо.

### Література:

1. Бобир О.В. Особистісні характеристики юнацтва з різними формами обдарованості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Дніпропетровськ, 2005. 198 арк.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодіагностика: учебн. для студ. высш. учеб. заведений. СПб: Питер, 2006. 351 с.
3. Бурлачук Л.Ф., Королєв Д.К. Апробация опросника диагностики пяти факторов личности. *Вопросы психологии*. 2000. N°1. С. 126-134.

4. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление / под ред. Янина А.Л. Москва: Наука, 1991. 270 с.
5. Грабская И.А. Пятифакторная модель личности. URL: <http://www.psylib.ukrweb.net/>.
6. Джеймс У. Психология. Москва: Педагогика, 1991. URL: <http://www.psylib.org.ua/>.
7. Изард К.Э. Психология эмоций: пер. с англ. СПб: Питер, 1999. 464 с.
8. Капра Дж.В., Сервон Д. Психология личности: пер. с англ. СПб: Питер, 2003. 638 с.
9. Князев Г.Г., Слободская Е.Р. Пятифакторная структура личности у детей и подростков (по данным родителей и самооценки). *Психологический журнал*. 2005. №6. С. 59-67.
10. Максименко С. Д. Числа Фибоначчи: сенситивные периоды жизни и их коды. URL: <http://www.elitarium.ru/2007/09/17/chislafibonachichi.html/>.
11. Олпорт Г. Становление личности: избр. труды: пер. с англ. / общ. ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2002. 462 с.
12. Палмер Дж., Размер Л. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens. Москва: Прайм-Еврознак, 2007. 384 с.
13. Поппер К.Р. Революционная эпистемология. *Эволюционная эпистемология и логика социальных наук: Карл Поппер и его критики* / сост. Д.Г. Лахути, В.Н. Садовский, В.К. Финн. Москва: Эдиториал УРСС, 2006. С. 57-74.
14. Тейяр де Шарден П. Феномен человека: пер. с фр. Москва: Прогресс, 1965. 240 с. URL: <http://psylib.org.ua/>.
15. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. Психологія: підручн. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. Ю.Л. Трофімова. Київ: Либідь, 2005. 558 с.
16. Швецов Д.Ф. Современные теории личности и их положения относительно личностного развития. URL: <http://nkozlov.ru/library/>.

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS IN EDUCATION

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-9>

### ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА В УМОВАХ КОЛЕДЖНОЇ ОСВІТИ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

**Гаврилюк О. А.**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри теорії і методики музичного виховання  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Засипкіна Л. А.**

*кандидат педагогічних наук,  
завідувач кафедри теорії, фахових методик  
та технологій дошкільної освіти  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»*

**Твердохліб Н. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри теорії і методики музичного виховання  
КЗВО «Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж»  
м. Вінниця, Україна*

В умовах модернізації системи вищої освіти в Україні та вирішення завдань вищої педагогічної школи, неабиякої ваги та актуальності набуває питання підвищення професіоналізму майбутнього конкурентно-спроможного фахівця педагогічної сфери, формування креативної компетентності майбутніх педагогів в умовах коледжної освіти.

В процесі фахової підготовки майбутні педагоги повинні систематично не тільки застосовувати теоретичні знання на практиці, а й знаходити креативні підходи до вирішення нешаблонних педагогічних ситуацій, що виникають у професійній педагогічній діяльності.

Проблема формування креативної компетентності майбутніх педагогів є предметом наукового інтересу педагогів та психологів як минулого, так і сучасності, зокрема: психологічні засади формування та розвитку



креативності особистості (Д. Богоявленська, А. Брушлинський, В. Дружинін, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Рибалка та ін.); положення креативної педагогіки (М. Алексеев, Ю. Круглов, О. Морозов, В. Попов, Д. Чернілевський), психолого-педагогічні засади формування творчої особистості педагога (Н. Гузій, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук), теорію та практику формування професійної та педагогічної креативності (О. Антонова, С. Сисоєва), теорію і практику професійної підготовки фахівців ВНЗ (В. Андрущенко, О. Дубасенюк, Н. Ничкало).

Пошук методологічних орієнтирів наукового дослідження креативності дав можливість нам визначити певний обсяг сучасних дисертаційних педагогічних досліджень, що окреслюють коло питань проблеми формування креативної компетентності майбутніх педагогів, серед них: «Розвиток креативності підлітків на інтегрованих уроках музики» (С. Терещенко), «Умови формування креативної компетентності у процесі професійної підготовки студентів» (І. Семененко), «Теоретико-методичні основи формування креативності майбутніх соціальних педагогів» (Л. Петришин); «Розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення фахових дисциплін» (М. Шкабаріна); креативна компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку під час викладання іноземної мови (І. Ковалевська) та ін.

Аналіз першоджерел з досліджуваної проблеми дав змогу нам дійти висновку про те, що наукове визначення поняття «креативна компетентність майбутніх педагогів», зокрема дошкільного та мистецького спрямування, вимагає більш ґрунтовного дослідження.

У спецкурсі «Розвиток креативної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти», «креативну компетентність педагогічних працівників» М. Ілляховою потрактовано як систему знань, креативних умінь, навичок, та здібностей, а також особистісних якостей, необхідних для професійної творчості та самовдосконалення» [2].

А. Івершинь у статті «Художньо-творча компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічна проблема», згідно процесуального контексту, вказує, що «процес формування художньо-творчої компетентності майбутніх вихователів – складова частина цілеспрямованого, поліаспектного процесу професійного навчання, що має на меті, з одного боку, формування компетенцій, необхідних для здійснення художньо-творчої діяльності і втілення художніх образів; з іншого – організацію творчого підходу в освітньому процесі і передачу художньо-творчого досвіду вихованцям. У своїй єдності творча й художня компетенції забезпечують результативну інтегративність категорії «художньо-творча компетентність майбутніх вихователів» [1, с. 80].

«Креативну компетентність майбутнього вихователя дітей дошкільного віку» Н. Ковалевська визначає як комплекс знань, умінь і навичок, які включають в себе систему мовленнєвих умінь, уміння генерувати оригінальні способи спілкування, здатність до продукування нових, унікальних ідей на основі реалізації власних творчих можливостей, використання засобів формування гармонійно розвиненої особистості [3, с. 6].

Підеумовуючи усі вищеозначені позиції науковців, «креативну компетентність сучасних фахівців дошкільного та музичного спрямування» ми дефініціюємо як складне цілісне, інтегративне особистісне утворення, що охоплює інтелектуальну, емоційну сфери, мотивацію, морально-ціннісні орієнтації, компетентність, гнучкість педагога-дошкільника та учителя музичного мистецтва.

На наш погляд, «креативна компетентність майбутніх фахівців дошкільного та мистецького спрямування» як складова їх фахової (професійної) компетентності визначається здатністю до творчості, постійного професійного зросту та змін, педагогічною майстерністю педагога-дошкільника та педагога-музиканта, оволодінням знаннями театральної та музичної педагогіки, (оволодінням педагогічною дошкільною та музичною діяльністю через призму різних видів мистецтв), педагогічною мобільністю та ерудицією, генеруванням нових оригінальних педагогічних ідей, відчуттям новизни, педагогічного передбачення, готовністю до швидкої адаптації та вирішення проблемних педагогічних ситуацій, до використання інноваційних форм та методів роботи із дошкільниками, школярами, розкриває творчий характер педагогічної діяльності педагога-дошкільника та учителя музичного мистецтва.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу нам дійти висновку про необхідність подальшого всестороннього розгляду проблеми формування креативної компетентності майбутніх педагогів в умовах коледжної освіти, зокрема можливість застосування засобів музичного мистецтва з метою формування креативної компетентності майбутніх фахівців педагогічної сфери, визначення комплексу педагогічних умов формування креативної компетентності майбутніх вчителів (дошкільного та мистецького спрямування).

### **Література:**

1. Івершинь, А. Художньо-творча компетентність майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти як педагогічна проблема. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи :

зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 69. С. 78-83.

2. Ілляхова М. В. Розвиток креативної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти : спецкурс. НАПН України, ДВНЗ «Унт менедж. освіти». К., 2015. 68 с.

3. Ковалевська Н. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-10>

## ПЛОТНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ І ПРОГНОСТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Горєлова В. О.**

*аспірант кафедри загальної та диференціальної психології  
Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
м. Одеса, Україна*

Молодший шкільний вік є важливим етапом в розвитку особистості, адже саме в цей період відбувається активний психічний та особистісний розвиток дитини, що зумовлюється особливістю соціальної ситуації розвитку – навчанням у початковій школі. Результатом провідної навчальної діяльності є стрімкий розвиток пізнавальних психічних процесів, інтелекту, здібностей, засвоєння знань, оволодіння новими вміннями та навичками, основою яких є пізнавальний інтерес та нова соціальна позиція. Під впливом навчання у школі всі психічні процеси починають перебудовуватися та адаптуватися до нових умов. Традиційне навчання у школі стимулює активний розвиток уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення безпосередньо через пізнання оточуючого світу та формує узагальнені способи розумових дій. Тому окремі вміння, яких діти набули до початку навчання в школі, є недостатніми для адаптації у світі з великою кількістю діяльностей та можливостей. Отже, і виникає необхідність виокремити спільні для всіх умінь характеристики –

знання, які можуть бути перенесені на інші види діяльностей. Загальну схему співвідношення між уміннями і знаннями дав Г. С. Костюк – «узагальнені знання стають компонентами здібностей, входять до складу умінь людини діяти, оперувати ними при розв'язанні нових задач» [1, с. 318].

З точки зору розвитку здібностей, оволодіння узагальненими способами розумових дій через рефлексію предметних дій і операцій є основою для формування загальних здібностей. Те, що це збігається із провідною роллю учбової діяльності, мабуть не є випадковістю, а скоріше – закономірністю, пов'язаною з культурно-історичною ситуацією розвитку суспільства. Учіння забезпечує як розвиток пізнавальних процесів, так і мотивації, і вольової регуляції, які входять до структури здібностей [2, с. 145].

Оскільки у молодшому шкільному віці стрімко розвиваються здібності, то не буде винятком і розвиток прогностичних здібностей, який відбувається на різних рівнях пізнавальної діяльності. На етапі молодшого шкільного віку прогностична здатність досягає статусу регулюючої, когнітивної та комунікативної функції. Тобто, завдяки вмінню прогнозувати молодший школяр може контролювати навчальну діяльність, а психічні процеси за таких умов набувають якісних змін, які пов'язані з функцією свідомості. Аналізуючи та співставляючи різні ситуації, які виникають при взаємодії з однолітками та дорослими, діти здатні передбачати вчинки і дії оточуючих [4].

Л. О. Регуш у своїх дослідженнях розкриває ознаки, які визначають сутність прогнозування як психічної діяльності. По-перше, прогнозування розуміється як пізнавальна діяльність людини. По-друге, прогнозування дає можливість отримати знання про майбутнє за певних умов. По-третє, прогнозування визначається як пізнавальна прогностична діяльність, результат якої має свою специфіку: відображення майбутнього з урахуванням імовірності його настання та різної часової перспективи [4, с. 17].

Спираючись на першу ознаку, яку виділили Л. О. Регуш, є підстави вважати, що розвиток серії пізнавальних процесів буде сприяти розвитку прогностичних здібностей.

Л. О. Регуш, Н. Л. Сомова, О. К. Черанева вивчали якості пізнавальних психічних процесів, які забезпечують успіх прогнозування та простежили зв'язок між здатністю до прогнозування та її проявом в різних пізнавальних процесах. У нашому дослідженні ми продовжимо досліджувати це явище та його особливості у дітей молодшого шкільного віку.

Для того, щоб побачити зв'язок прогностичних здібностей з пізнавальними психічними процесами, а також для підготовки до основного етапу емпіричного дослідження (перевірки діагностичної спроможності комплексу обраних методик, часу роботи з кожною методикою, зрозумілості завдань та інше), нами було проведено первинне визначення рівня розвитку пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку за допомогою психодіагностичного комплексу (ПДК), розробленого та апробованого доктором психологічних наук Л. І. Переслені, доктором медичних наук О. М. Мاستюковою та кандидатом психологічних наук Л. Ф. Чупровим. ПДК складається з трьох методик: методика дослідження особливостей прогностичної діяльності («Вгадайка»), створена Л. І. Переслені та В. Л. Подобєдом; методика діагностики рівня розвитку словесно-логічного мислення, сконструйована Е. Ф. Замбацявичене на основі словесних субтестів Р. Амтхауера. Методика суттєво модифікована Л. І. Переслені та О. М. Мастюковою; кольорові прогресивні матриці Дж. Равена (дитячий варіант) в модифікації Т. В. Розанової.

У пілотному дослідженні приймали участь 14 дітей, серед них: 7 дітей віком від 8 до 9 років: 3 дитини – 8 років і 4 дитини – 9 років, учні загальноосвітньої школи міста Одеси.

За методикою «Вгадайка» були отримані такі результати: всі діти продемонстрували високий рівень сформованості процесу прогнозування з використанням раціональних стратегій передбачення та були віднесені до II а типу прогностичної діяльності, оскільки у кожної дитини були наявні помилки відволікання. Всі учні мають високий рівень відображення та відтворення, що забезпечує нормальне функціонування довготривалої пам'яті. Переключення та розподіл уваги у всіх дітей знаходиться в межах норми. Стійкість уваги у 4 дітей в межах норми, а 2 дітей 8-річного віку та 1 дитина 9-річного віку мають недостатній рівень розвитку стійкості уваги.

За методикою «Словесні субтести», яка досліджує розвиток словесно-логічного мислення, 2 дітей показали високий рівень успішності рішення субтестів з результатами 95% та 90%; 5 дітей – достатній рівень успішності рішення субтестів з результатами 78,75% (2 дітей), 77,5% (1 дитина), 68,75% (1 дитина), 65% (1 дитина). Найбільша кількість помилок у всіх дітей простежується у третьому субтесту, який направлений на виявлення рівня сформованості логічної дії «умовивід по аналогії». При виконанні цього субтесту діти зазнавали труднощів через те, що не завжди могли встановити логічний зв'язок і відношення між предметами.

За методикою «Кольорові прогресивні матриці Дж. Равена» (дитячий варіант), яка направлена на дослідження рівня розвитку зорової перцепції, наочно-дійового та наочно-образного мислення, 5 дітей показали високий рівень успішності рішення матричних задач, 2 дітей – достатній рівень. Найбільш складними для дітей виявилися завдання, які передбачали рішення простих і складних наочних аналогій.

Проведена робота показала, що обраний комплекс методик психометрично валідний до вивчення прогностичних здібностей та пізнавальних психічних процесів у дітей молодшого шкільного віку. Отримані пілотні результати показали спроможність обраних методик оцінювати особливості розвитку пізнавальних психічних процесів та прогностичних здібностей дітей молодшого шкільного віку. Подальшу роботу вбачаємо у збільшенні кількості випробуваних дітей та розробці корекційно-розвивальної програми, яка допоможе розвивати прогностичні здібності та тренувати пізнавальні психічні процеси у дітей молодшого шкільного віку.

#### Література:

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
2. Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.* – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. Т.12, вип. 2. С. 142-148.
3. Переслени Л. И. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня развития познавательной деятельности: дошкольный и младший школьный возраст. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 64 с.
4. Регуш Л. А. Психология прогнозирования. Успехи в познании будущего. – СПб: Речь, 2003. – 352 с.
5. Сергєєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Пасєка О. В. Вікова психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 376 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-11>

## ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ХОРОВОГО СПІВУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

**Кифенко А. М.**

*кандидат педагогічних наук,  
Фаховий коледж «Універсум»  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

**Романова Т. В.**

*спеціаліст вищої категорії, викладач-методист  
Фаховий коледж «Універсум»  
Київського університету імені Бориса Грінченка*

**Голян Х. В.**

*викладач  
Фаховий коледж «Універсум»  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна*

Хорове мистецтво є важливою складовою української національної культури. Традиції хорового співу в Україні мають багатовікову історію, а в сучасній Новій українській школі хоровий спів є невід'ємною складовою уроку музичного мистецтва. Основним підґрунтям у вихованні і розвитку природного співочого інстинкту дітей є вітчизняна вокальна музично-педагогічна спадщина.

Проблема розвитку вокальних здібностей молодших школярів є полем зору вітчизняних педагогів-музикантів В. Верховинця, Ф. Колесси, М. Леонтовича, М. Лисенка, С. Людкевича, К. Стеценка, Б. Яворського та ін. У сучасній науково-методичній літературі дану тему висвітлюють науковці: Л. Венгрус, К. Малініна, Л. Сверлюк, С. Світайло, К. Кушнір, О. Рахманова та ін.

Теоретичні положення пізнавального інтересу відображено в наукових доробках Л. Виготського, В. Волошиної, Л. Долинської, С. Рубінштейна, А. Смірнова, Б. Теплова, В. Мясіщева, Л. Занкової, Д. Узнадзе, Г. Щукоїної та ін.

Зважаючи на багатогранність класифікації і диференціації поняття «інтерес», зупинимся на визначенні яке подано С. Рубіншном. Інтерес, це «зосередженість особистості на певному предметі думок, що викликають прагнення ближче ознайомитися з ним, глибше у нього

проникнути, не випускати його з поля зору». Вчений вважає інтереси «специфічними мотивами культурної, зокрема, пізнавальної діяльності людини» та характеризує інтерес як «мотив, що діє внаслідок своєї усвідомленої значущості та емоційної привабливості» [5, с. 526].

Сучасні дослідники В. Волошина, Л. Долинська, Л. Лохвицька, визначають інтерес як «вибіркове навчально-пізнавальне ставлення особистості до предметів, явищ, подій довкілля, а також певних видів діяльності, які мають для неї життєве значення».

Проблема розвитку інтересу до хорового співу молодших школярів є важливим етапом розвитку музикальності учнів.

За В. Чабанним основними передумовами розвитку інтересу учнів до хорової діяльності є музичні, комунікативні, концертно-просвітницькі заходи; прагнення до самоствердження, навчально-пізнавальні, пізнавально-творчі проекти [6]. А. Жарова виділяє наступні мотиви хорової діяльності: сам процес співу, взаємодія з керівником, розучування нових пісень, виступ на концертах, позитивні емоції від виступу.

Інтерес учнів до хорового співу формується, в першу чергу, через емоційний відгук на музику при прослуховуванні та співі хорових творів. Емоції є фундаментом у формуванні інтересу та музичних здібностей. За Д. Кабалевським, для успішного уроку з будь-кого предмету потрібна наявність інтересу і захопленість.

За Б. Бечак, «хоровий спів – найбільш доступний вид музичної діяльності, адже голос – «інструмент», даний людині від народження, удосконалюється разом з її ростом і розвитком. А оволодіння співочими навичками є одночасно і формуванням людських почуттів і емоцій» [1]. Важливою складовою розвитку інтересу до хорового співу молодших школярів є пісенний репертуар. Навчальна програма уроків музичного мистецтва дітей молодшого шкільного віку базується на творах композиторів-класиків: О. Кошиця, М. Лисенка, М. Леонтовича, Я. Степового, К. Стеценка та ін. Зарубіжні композитори представлені хоровими творами І. Баха, І. Гайдна, В. Моцарта, Л. Бетховена, Е. Гріга, П. Чайковського, П. Чеснокова та ін.

Позитивний вплив на моральний та музичний розвиток молодших школярів мають твори духовної музики, адже більшість церковних пісень присвячено християнській моралі та дидактиці. За О. Майбою, вокально-хорове навчання на прикладах духовних піснеспівів впливає на емоційну сферу дитини, адже прищеплює любов до Батьківщини, виховує повагу та толерантність до оточення, розвиває творчі здібності. Через вокально-хоровий спів ми приходимо до загальнолюдських моральних істин з опорою на національні традиції. Духовна хорова



музика є полем зору сучасних українських композиторів Г. Гаврилець, Л. Горової, Л. Дичко, Б. Працюк, І. Сахно, Б. Фільц та ін.

За В. Медушевським, твори православних композиторів «з їх давньої національно-характерною мелодикою, багатою й неповторною своєрідністю гармонізації, несиметричними ритмами посідають почесне місце у скарбниці світової музичної культури [4]. Розспіви православної церкви здатні облагородити, піднести серце, душу над земним і зігріти серце небесною благодаттю. Церковний спів служить засобом вираження почуттів, розкриває найглибші, благородні, піднесені стани душі, які не можна висловлювати словами», вважає науковець.

Отже, важливу роль у формуванні інтересу до хорового співу на уроках музичного мистецтва молодших школярів є пісенний репертуар. Пісенний репертуар виступає дидактичним, високоморальним пластом, що є одним із основних факторів гармонійного розвитку дитини, в якому формуються особистісно-значущі якості виконавська культура та гуманні взаємини між учасниками хорового колективу. Успішність освітнього простору залежить від ступеня реалізації програм, які покращують види музичної діяльності в Новій українській школі, педагогічні впливи, які гармонізують розвиток дітей. Тому музичне виховання потребує подальшого розгляду та дослідження, оскільки музика є одним із вагомих засобів впливу, і має високий потенціал у розвитку психічних функцій та інтелектуальних здібностей дітей молодшого шкільного віку.

### Література:

1. Бечак Б. А. Виховання мистецтвом / Б. А. Бечак – Москва : Просвещение, 1981. – С. 10.
2. Волошина В.В. Розвиток пізнавальних інтересів у дошкільників та молодших школярів. / В.В.Волошина, Л.В.Долинська, Л.В.Лохвицька. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003.
3. Майба О. К. Педагогічні принципи формування духовних цінностей молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання / О. К. Майба // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: педагогічні науки. – № 2 (57). – Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. – С. 89-100.
4. Медушевский В. В. Представления о миссии музыки как фундамент образования. Сб. «Церковь и искусство» IX всероссийские науч но– 230 образовательные знаменские чтения «Традиционные ценности в условиях глобализации» / В. В. Медушевский. – Курск, 2014. – С. 12.

5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн – СПб.: Питер, 2005.
6. Чабанный В.Ф. управление самодеятельным хором [ Текст] / В.Ф. Чабанный. – Москва: 2009.
7. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : навч. посібник. Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2014. 472 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-12>

## **ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПОЧАТКОВА ОСВІТА» ДО ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**Коваль Т. В.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна*

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до виховання толерантності у молодших школярів є компонентом готовності до педагогічної діяльності. Це складне соціально-педагогічне утворення, яке містить у собі комплекс цінностей, якостей толерантного спрямування, професійно-педагогічних знань загального характеру, які входять до змісту соціально-гуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін і спеціальних про основи толерантності, технологій здійснення виховання толерантності, спрямованістю професійно-педагогічних умінь і навичок щодо їх використання в практичній роботі з молодшими школярами [4, с. 342].

Готовність майбутнього вчителя до виховання толерантності у молодших школярів виділяємо як частину професійної компетентності вчителя початкових класів і певний стан, який виникає внаслідок інтеграції мотивів, установок, цінностей, індивідуально-психологічних якостей, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду з виховання толерантності у молодших школярів. Цілісність цього утворення визначається повноцінним розвитком його складових компонентів.

Враховуючи той факт, що готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів та потреб у неї, способів взаємодії з ним, важливим є позитивне ставлення до виховної діяльності толерантного спрямування, емоційні,вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості. Готовність до виховання толерантності включає когнітивну, емоційно-мотиваційну та поведінкову складові. Таким чином, у загальному вигляді готовність до виховання толерантності структурно передбачає:

- гуманістичне позитивне толерантне ставлення до дитини і різних видів діяльності, що пов'язані з її розвитком та вихованням толерантності;

- здібності та особистісні якості, що відповідають вимогам технології толерантності;

- знання, вміння та навички;

- потреби та інтерес;

- практична діяльність із виховання толерантності у молодших школярів.

Мотиваційний етап передбачає «занурення» майбутніх учителів в емоційно забарвлене, інтенсивне, значуще та привабливе для них проблемно-освітнє середовище, яке дозволяє продемонструвати важливість толерантності для сучасного світу та людини. В результаті формуються уявлення та знання про різноманіття культур у світі, толерантність; про себе, як представника полікультурного суспільства; установок на виховання толерантності та толерантну поведінку. Як наслідок, активізуються інтелектуальна, мотиваційна та емоційна сфери особистості [3, с. 43].

Мета мотиваційного етапу:

- сформувати уявлення та знання про цінність толерантності, мету та завдання виховання толерантності;

- сформувати свідоме ставлення до виховання толерантності в учнів початкової школи;

- сформувати професійні та суспільні мотиви виховання толерантності в учнів;

- стимулювати бажання використовувати отриманні знання та вміння на практиці;

- сформувати спрямованість на толерантну взаємодію із суб'єктами навколишнього середовища.

На змістовому і процесуальному етапах закладається основа теоретичних знань і методичних умінь з виховання толерантності, а

також формується міжкультурна педагогічна компетентність та компетентність з виховання толерантності в учнів [2, с. 234].

Мета змістового та процесуального етапів:

- сформувати уявлення та знання про культуру, різні шляхи її прояву та усвідомити важливість дослідження власного культурного походження;

- сформувати уявлення та знання про себе як представника соціуму, етносу, культури та вміння здійснювати самопізнання;

- сформувати уявлення та знання про полікультурний простір життєдіяльності, психологічні особливості представників різних культур;

- сформувати знання про прояви толерантності та інтолерантності в учнівському колективі;

- способи побудови толерантної взаємодії в умовах полікультурного освітнього простору;

- сформувати вміння із самовиховання толерантності та організації толерантної взаємодії;

- забезпечити знаннями про прояви толерантності та інтолерантності в класі та способах створення толерантного освітнього середовища;

- сформувати вміння зі створення толерантного освітнього середовища, а також планування, здійснення та аналізу виховання толерантності;

- забезпечити оволодіння майбутніми вчителями навчальними методиками та технологіями, які сприяють розумінню культури та її ролі у житті окремої людини і суспільства в цілому;

- оволодіти інтерактивними технологіями виховання толерантності в учнів;

- ознайомити з труднощами та проблемами організації виховання толерантності в учнів.

Характеристиками готовності майбутнього вчителя до виховання толерантності є:

- усвідомлення актуальності і значимості ідей і цінностей виховання толерантності;

- обґрунтування своїх дій, самореалізація на основі внутрішньої професійної мотивації;

- постійний пошук альтернатив існуючій практиці виховання;

- спільне з учнями осмислення елементів виховання;

- рефлексія власної та професійної поведінки;

- відповідальність за прийняті рішення;

– орієнтація на діалог та комунікацію в процесі педагогічного спілкування тощо [1].

Готовність до педагогічної діяльності передбачає формування толерантності, яка забезпечить майбутньому педагогу можливість усвідомлено і компетентно здійснювати професійну діяльність щодо виховання молодших школярів.

### **Література:**

1. Байбаков А.М. Модель развития толерантности старшего подростка как ориентир в педагогическом целеполагании. – Интернет. [http.: // www.rambler.ru](http://www.rambler.ru).

2. Бондарева С. К., Колесов Д.В. Толерантность. Введение в проблему.: М. – Воронеж, 2003. – 273 с.

3. Проблемы формирования толерантного сознания в воспитательной работе с учащимися // Тезисы научно-практической конференции. Институт повышения квалификации Курганской области. – Курган: ИП-КиПРО, 2003. – 58 с.

4. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-13>**

## **КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА МЕДІАТИВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ПРИ ВИРІШЕННІ КОНФЛІКТІВ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Козич І. В.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності*

*Запорізький національний університет*

*м. Запоріжжя, Україна*

Конфлікти у закладі вищої освіти, як і в суспільстві загалом, є постійним явищем, проте діяльність педагога передбачає створення та підтримку позитивного мікроклімату в освітньому середовищі. Навчальне середовище – складне явище, яке включає різні рівні взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Актуальність питання

конфліктологічної компетентності педагога підсилюється значним зростанням кількості міжособистісних конфліктів у системі освіти.

У соціально-психологічному аспекті студентство, порівняно з іншими групами населення відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, воно є найбільш активним споживачем культури і вирізняється високим рівнем пізнавальної мотивації, проте це не означає, що всі процеси освітньої взаємодії у зво проходять безконфліктно.

Одним із чинників професіоналізму педагога вищої школи є конфліктологічна компетентність, яка передбачає здатність викладача ефективно взаємодіяти з іншими людьми, досягати консенсусу, запобігати проблемним та конфліктним ситуаціям, вирішувати їх на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці. Безперечно конфліктологічна компетентність педагога в освітньому процесі є однією з важливих характеристик комунікативної культури і розглядається як сукупність знань, умінь і комунікативних якостей особистості, спрямованих на ефективну організацію процесів навчання і виховання, вплив на здобувачів освіти, регулювання їхньої комунікативної діяльності. Конфліктологічну компетентність педагога також важливо розглядати с позиції конфлікту як особливого виду спілкування і взаємодії учасників освітнього процесу, який виникає при несумісних поглядах, позиціях і інтересах.

А. Лукашенко визначає показники конфліктологічної компетентності, які відображають зміни в готовності педагогів до антиконфліктної діяльності:

- сформованість позитивної мотивації до самовдосконалення (позитивного ставлення до розвитку конфліктологічної компетентності, стійкого інтересу до питань конфліктології);
- особистісно й професійно значущі якості (саморефлексія, адекватність самооцінки, самоконтроль, тактовність, прояв емпатії);
- певні поведінкові форми реагування в конфлікті (суперництво, уникання, пристосування, компроміс, співробітництво) [2].

Проте метою нашого дослідження є розгляд взаємозв'язку конфліктологічної компетентності та медіативної діяльності в педагогічному процесі.

Соціальним інструментом, який дозволяє ефективно унеможливити і вирішувати конфлікти, створюючи безпечне середовище для всіх учасників навчально-виховного процесу, є медіація.

Медіація (від лат. mediation – посередництво) – це добровільний і конфіденційний процес, у якому нейтральна третя особа (медіатор) допомагає сторонам знайти взаємоприйнятний варіант вирішення ситуації, що склалася [1, с. 64].

На нашу думку, це один з найкращих інструментів, що дає можливості вирішити проблему фізичного та психологічного насильства в навчальному закладі; зробити істотний вплив на сам дух навчального процесу, вселити в здобувачів освіти почуття захищеності і навчити їх приймати погляди та переконання інших людей, відкидаючи методи насильницької взаємодії; надати знання й навички про конструктивну поведінку в конфлікті та потенційно конфліктних ситуаціях; запобігати конфліктам, правопорушенням і ситуаціям гострого протистояння; сприяти зміні звичних негативних, деструктивних способів взаємодії на конструктивні.

Медіатор – спеціально підготовлений посередник у вирішенні конфліктів, який однаково підтримує обидві сторони та допомагає їм знайти взаємоприйнятне рішення. Медіатор полегшує процес спілкування сторін, допомагає глибше зрозуміти їхні позиції та інтереси, шукає ефективні шляхи вирішення проблеми, надаючи можливість сторонам дійти згоди. Функції медіатора покликані сприяти сторонам у зустрічній активній поведінці для усвідомлення спільного значення проблеми, у бажанні працювати над проблемою і в пошуку оптимальних шляхів її вирішення [1, с. 64].

Іншими словами, медіація в закладі вищої освіти – це інструмент формування та самопізнання особистості в умовах навчально-виховного процесу, причому йдеться про особистості всіх учасників цього процесу – студентів, викладачів. Медіація є одним з методів вирішення конфлікту. Вона не замінює інші форми вирішення конфлікту, а доповнює їх. [1, с. 70].

Передумовами успішного впровадження та функціонування медіації у закладі вищої освіти може бути:

- наявність спеціально навченого медіатора (при відборі медіаторів з педагогічного складу необхідно, крім особистих якостей, враховувати і коло професійних/посадових обов'язків, щоб медіативна діяльність була гармонійно з ними пов'язана);

- вдало обрана модель впровадження медіації;

- системний підхід: системність передбачає включення медіації та філософії вирішення конфліктів мирним шляхом/відновного підходу в навчально-виховний процес закладу.

Складнощами впровадження медіації у закладі вищої освіти можуть бути:

- низька поінформованість учасників навчально-виховного процесу та громади про медіацію;

- низька довіра до «незнайомого» поняття (плутанина в поняттях «медіація» –»медитація» тощо);

- несприйняття педагогами процесу медіації;
- брак часу у самих медіаторів (бо вони в навчальних закладах, на жаль, не є вивільненою штатною одиницею);
- особисті риси та якості медіатора (на початку своєї діяльності медіатори відчувають острах і невпевненість у власних можливостях для проведення першої медіації);
- низький професіоналізм медіатора (наприклад, після проведеної медіації медіатор повідомляє в подробицях адміністрацію зво про хід медіації, історію конфлікту тощо, а адміністрація додатково втручається у вирішення конфлікту);
- відсутність матеріально-технічної бази (окремого кабінету, оргтехніки).

Конфліктологічній компетентності медіатора властиве засвоєння особливих професійно-орієнтованих конфліктологічних знань, необхідних для сприйняття професійних конфліктів. Конфліктологічна компетентність медіатора включає в себе перцептивну компетентність, комунікативну, міжособистісну, управлінську компетентності.

Медіація у педагогічному процесі включає різні методи і способи конструктивного врегулювання конфліктів:

- консиліація – спосіб ведення переговорів без зустрічі сторін за одним столом, який застосовують у випадку емоційної важкості конфлікту, коли одні із сторін не бажає зустрічатися віч-на-віч, але маючи готовність вирішити проблему інакше;

- конфліктологічне консультування – робота з однією стороною у випадку неможливості або небажання другої сторони брати участь у процедурі вирішення проблеми за рахунок більш адекватного розуміння ситуації, усвідомлення справжніх мотивів і зміни поведінки однієї із сторін конфлікту.

- навчання є частиною методу вирішення конфліктів, однією з ролевих функцій медіатора є просвіта та інформування кожного учасника освітньої взаємодії про можливості врегулювання конфліктів та діапазон можливих стратегій конструктивного виходу з конфлікту.

- правові, юридичні методи можуть сприяти мотивації учасників конфлікту до більш адекватної оцінки ситуації і ефективному врегулюванню конфліктної ситуації;

- адміністративні методи стають у нагоді у ситуаціях які потребують невідкладного вирішення, коли одна із сторін діє надто агресивно, або реагує неадекватно на зусилля спрямованні на конструктивне вирішення конфлікту.

Отже, конфліктологічна компетентність як система наукових знань про конфлікт і вмінь керувати ними, передбачає певний рівень знань,



умінь, навичок і властивостей особистості в аспекті аналізу, управління та самоуправління конфліктами. Медіація дозволяє сторонам вийти зі складної ситуації, продемонструвати високий рівень культури спілкування.

Таким чином можна стверджувати, що високий рівень конфліктологічної компетентності сприятиме успішності медиативної діяльності викладача з во, та дозволить використовувати її у освітньому процесі як метод і засіб конструктивного врегулювання конфліктів.

### **Література:**

1. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект : навч.-метод. посібник / В. Л. Андрєєнкова та ін. Київ : ФОП Стеценко В.В., 2016. 192 с.
2. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський нац. пед. університет ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 24 с.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-14>**

## **МЕТОДИ ДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Леонова В. І.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри педагогічних технологій початкової освіти  
Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
м. Одеса, Україна*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Інвалідність у дітей визначає істотні обмеження життєдіяльності у важливий для розвитку людини період. Обмеження життєдіяльності, обмежений життєвий простір перешкоджають своєчасному та повноцінному засвоєнню дитиною найнеобхідніших знань та вмінь від соціальних інститутів. Дитяча інвалідність призводить до соціальної дезадаптації,

яка обумовлена порушеннями у розвитку та виникненням через це утруднень у самообслуговуванні, спілкуванні, навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемами дітей-інвалідів займаються багато науковців, зокрема Л.С. Вавіна, Т.А. Власова, М.С. Певзнер, Л.І. Плаксіна, К.С. Лебединська, Л.І. Солнцева, Т.Г. Єгорова, Т.Д. Ілляшенко та багато інших. Окремі питання соціально-педагогічної адаптації учнів з обмеженими можливостями досліджують у своїх наукових працях такі вчені і фахівці, як Л.І. Акатова, О.В. Безпалько, Л.Т. Тюплі, І.Б. Іванова, М.П. Лукашевич, І.Т. Мигович, О.І. Карякіна [3]. Для осмислення проблеми аналізу інвалідності у дітей як соціального феномену важливою залишається сутність соціальної норми, яку вивчали Е. Дюркгейм, М. Вебер, Р. Мертон, П. Бергер, П. Бурдьє. Вихідні положення дослідження ґрунтуються на засадах Конституції України, Законів України «Про охорону дитинства», Закон України «Про освіту» [2], Закон України «Про державну соціальну допомогу дітям-інвалідам та інвалідам з дитинства», Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні».

Психологічні дослідження багатьох науковців свідчать, що більшості учнів з особливими потребами властиві суттєві проблеми, пов'язані із навчанням. Вони відчувають себе ізольовано, зневірюються у власних силах, їм властиві підвищена тривожність, роздратованість, емоційні розлади, переживають великий дефіцит соціальних контактів, стикаються із труднощами міжособистісних відносин, у міжособистісних стосунках спостерігаються підлеглі відношення, підвищена потреба у захисті, відповідальність за прийняття рішення найчастіше перекладається на оточуючих, у їхній мові домінують слова: самотність, нездатність, неспроможність, марність життя, занижена самооцінка, невпевненість у собі, втрачають впевненість у собі, в можливостях самореалізації, зокрема в особистісній сфері, створенні власної сім'ї і вихованні дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. В школі учні з особливими потребами постійно знаходяться під спостереженням вчителів, а також соціального педагога. Соціальний педагог веде статистику учнів з особливими потребами, має в наявності індивідуальні соціально-психологічні картки на учнів, де фіксується вся інформація стосовно психологічного стану учнів, особливостей поведінки, рівня тривожності тощо. З цими учнями проводяться бесіди, корекційно-розвивальні заняття, направлені на адаптацію учнів з особливими потребами до навчання в школі [4].

Дослідження мало на меті проаналізувати соціально-педагогічну підтримку дітей з особливими потребами та адаптацію до умов навчально-виховного процесу. Для використання поставлених у роботі завдань нами було використано наступні методики: Методика «Рівень самооцінки»; Методика «Який я?»; Анкета для дітей «Моє ставлення до дітей з особливими потребами»; Анкета для педагогічних працівників «Ставлення до інклюзивної освіти»; Анкета для батьків особливості батьківського ставлення до дітей з особливими потребами за методикою А. Варга, В. Століна [4].

Нами було використано в дослідженні метричну шкалу, яка містить у собі три рівні (низький, середній, достатній). Тому означені методики були перераховані за вимогами кваліметричного розподілу за визначеними рівнями. Докладний опис показників критеріїв та їхній рівневий диференціал представлено в таблиці. Переходимо до опису кожного з рівнів.

**Високий рівень** адаптації характеризується тим, що учень позитивно ставиться до школи, вимоги вчителя сприймає адекватно, навчальний матеріал засвоює легко; глибоко і повно оволодіває програмним матеріалом, розв'язує ускладненні завдання, старанний, уважно слухає вказівки, пояснення вчителя; виконує доручення без зовнішнього контролю, виявляє великий інтерес до самостійної навчальної роботи, готується до всіх уроків; займає в класі високе статусне становище.

**Середній рівень** адаптації є базовим та характеризується позитивним відношенням учнів до школи, їй відвідування не викликає негативних емоцій, розуміє навчальний матеріал, якщо вчитель пояснює його детально і наочно; засвоює основний зміст навчальних програм, самостійно розв'язує типові задачі, зосереджений і уважний при виконанні завдань, вказівок дорослого, але при його контролі; буває зосередженим тільки тоді, коли займається чимось цікавим; готується до уроків і виконує домашні завдання майже завжди; дружить з багатьма однокласниками.

**Низький рівень** адаптації. Учень негативно або байдуже ставиться до школи; нерідко жаліється на нездоров'я; переважає пригнічений настрій, спостерігаються порушення дисципліни; новий матеріал засвоює фрагментарно; утруднена самостійна робота з підручником; не проявляє інтересу до виконання самостійних завдань, до уроків готується нерегулярно, йому необхідний постійний контроль з боку вчителя і батьків; знає по прізвищах і іменах не всіх однокласників.

Висновки. Підводячи підсумки проведених досліджень, можна зробити висновок, що система впливу на дітей з особливими потребами

має бути розрахована на тривалий час і впливати на особистість загалом, у єдності таких її компонентів, як: пізнавальні, емоційно-вольові, психічні процеси, досвід (знання, вміння, навички); спрямованість; поведінка. Соціальному педагогу необхідно узгоджувати педагогічні впливи з медичними і психологічними установами, дотримуватися послідовності й наступності в корекційно-виховній роботі, єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі й сім'ї. Відповідно до цього можна стверджувати, що організувати навчання дитини з особливими потребами не можна, сподіваючись на її спонтанний розвиток.

### Література:

1. Журнал. Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна робота. Пілотний випуск 2014 р. С. 2.
2. Закон України «Про освіту осіб, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (спеціальну освіту)» Розділ I. Загальні положення Стаття 2.
3. Леонова В.І. Соціально-педагогічна адаптація учнів з обмеженими можливостями в умовах загальноосвітньої школи. // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [«Студентські соціальні ініціативи : реалії та перспективи»]. (Одеса, 22 квітня 2015 р.). – Одеса, 2015. – С. 224–227.
4. Леонова В.І., Віщукаєва К.М. Експериментальна програма щодо соціально-педагогічної адаптації учнів з особливими потребами в шкільному середовищі // Інноваційна педагогіка : науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, Одеса. 2021. – Вип. 32. – Том 1.
5. Романова О. Діти з особливими потребами в школі: Психолого-педагогічний супровід/Ольга Романова та ін. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-15>

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПОГЛЯДАХ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО: СУЧАСНА ПРАКТИКА**

**Лохвицька Л. В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти,  
заступник декана з наукової роботи  
факультету історичної і соціально-психологічної освіти  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі*

**Дубовець О. М.**

*магістрантка спеціальності «Дошкільна освіта»  
Університет Григорія Сковороди в Переяславі  
м. Переяслав, Київська область, Україна*

Сучасні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, неминуче відображаються на реалізації завдань освітньої галузі і, передусім, її першого складника – дошкільної освіти. Зокрема, відповідно до ухваленої нової редакції Базового компонента, що є Державним стандартом дошкільної освіти, окреслено ключові компетентності за освітніми напрямками: «Особистість дитини» і «Дитина в соціумі», якими визначено рівень морального зростання дошкільника [1]. Педагоги закладів дошкільної освіти мають забезпечити формування в дітей дошкільного віку моральної самосвідомості на основі прийняття ними моральних цінностей, «домагання визнання чеснот», почуття «обов'язку перед іншими людьми, <...> честі на гідності інших людей», здатності «співпереживати та співчувати їм» [там само, с. 7, 17].

Неоціненні поради щодо забезпечення морального виховання дітей знаходимо в педагогічній спадщині видатного українського педагога В. Сухомлинського, який неодноразово підкреслював, що культивування моральності найефективніше відбувається тоді, коли дорослі власною поведінкою продукують вияви моральних якостей. Учений стверджував, що серед найважливіших важелів – людська любов, яка залежить від тих стосунків, які складаються між дітьми та дорослими: «... люблячи своїх дітей, учить їх любити вас» [5, с. 205]. Отже, на думку В. Сухомлинського, моральне виховання буде

успішним за умови створення мікроклімату довіри, взаємодопомоги і взаєморозуміння. Взявши за основу окреслений постулат, схарактеризуємо сутність психолого-педагогічного супроводу морального виховання дошкільників у сучасній практиці освітнього процесу закладів дошкільної освіти.

Психолого-педагогічний супровід морального виховання дітей дошкільного віку передбачає розробку і застосування системи психолого-педагогічних засобів з метою забезпечення морального зростання кожної особистості. Задля цього педагогам необхідно враховувати особливості морального розвитку дитини, її моральні потреби, запити тощо. Завдання здійснення психолого-педагогічного супроводу морального виховання дітей викладено в парціальній програмі «Скарбниця моралі», у якій зазначено, що доречним є застосування різноманітних технологій, методів і прийомів щодо організації освітнього процесу [2]. З-поміж останніх значну увагу відведено використанню художніх творів В. Сухомлинського. Їх перелік, а також методичний коментар стосовно запропонованих дошкільникам запитань для обговорення змісту і проведення полілогу, запропоновано в книжці для читання дітям «Моральна пектораль» [4]. Таким чином, за нашим розумінням, психолого-педагогічний супровід щодо реалізації поставлених завдань спрямовується на забезпечення морального розвитку дитини й організацію процесу її морального виховання в освітньому процесі закладу дошкільної освіти.

Мета проведеного наукового пошуку полягала в створенні сприятливих психолого-педагогічних умов, за яких дитина має виступати суб'єктом власної діяльності морального змісту. Основним засобом – використання художніх творів морального спрямування В. Сухомлинського, їх обговорення і аналіз із дітьми старшого дошкільного віку. Експериментальна база – Клесівський ДНЗ № 2 «Ясочка» смт Клесів Сарненського району Рівненської обл. Головним постулатом започаткованого дослідження були наукові ідеї В. Сухомлинського про те, що найважливішим завданням виховання є вплив на пробудження і розвиток у дітей кращих моральних почуттів [5]. Методика проведення формувального етапу експерименту, запланованого на 2020–2021 н. р., передбачала укладання системи використання творів В. Сухомлинського відповідно до реалізації завдань програми з морального виховання [2]. Пропонуємо стисло її опис (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Система використання художніх творів В. Сухомлинського  
в психолого-педагогічному супроводі морального виховання дітей  
(на прикладі старшої групи)**

| Місяць   | Тема місяця                                       | Мета  | Художні твори<br>В. Сухомлинського   |
|----------|---|---|--|
| Вересень | Давай будемо дружити                              | Формувати доброзичливе ставлення до однокласників, повагу до їхніх прав та інтересів на основі дотримання норм моралі                   | «Через потік»,<br>«Лялька під дощем»,<br>«Хай я буду ваша, бабуся»,<br>«Списав задачу»,<br>«Яблуко в осінньому саду»,<br>«Найласкавіші руки» |
| Жовтень  | Доброта – найвища чеснота                         | Стимулювати робити правильний моральний вибір, що є передумовою моральних вчинків   | «Як котів соромно стало»,<br>«Як зайчик грівся взимку проти Місяця»,<br>«Лялька під дощем»   |
| Листопад | Вчимося ввічливості                               | Спонукає до вживання в активному мовленні ввічливих слів, продовжувати вчити дітей за власною ініціативою вітатися, прощатися, дякувати | «Бабусин борщ»,<br>«Навіщо кажуть: «Спасибі!»,<br>«Добре слово»,<br>«Як котів соромно стало»,<br>«Скажи людині: «Доброго дня!»»              |
| Грудень  | Довіру проявляти і співпереживати                 | Вчити дітей надавати емоційну підтримку одноліткам у разі виникнення труднощів  | «Хай я буду ваша, бабуся»,<br>«Сиві волосинки»,<br>«А серце тобі нічого не сказало?»,<br>«Списав задачу»                                     |
| Січень   | Вчимося допомагати іншим                          | Вчити безкорисливо турбуватися про інших  | «Ледача подушка»,<br>«Як білочка дятла рятувала»,<br>«Дівчинка і синичка»  |
| Лютий    | Відповідальними зростаємо – батькам допомагаємо   | Виховувати у дітей відповідальне ставлення до іграшок, короткочасних доручень   | «Найласкавіші руки»,<br>«Таємне стає явним»,<br>«Чесне слово»,<br>«Моя мама пахне хлібом»,<br>«Що Ніна має зробити»                          |
| Березень | Добре серце всім зарадить                         | Продовжувати виховувати в дітей моральні якості, зокрема продукувати вияви совісті  | «Білка і Добра Людина»,<br>«Сьома дочка»,<br>«Лялька під дощем»,<br>«Таємне стає явним»,<br>«Чесне слово»                                    |
| Квітень  | Чемними зростаємо – про ставлення до інших дбаємо | Поглибити знання дітей про те, як добре бути чесною людиною   | «Списав задачу»,<br>«Скажи людині: «Доброго дня!»»,<br>«Добре слово»,<br>«Навіщо дякують»  |
| Травень  | Мій моральний вибір                               | Закріпити та перевірити знання ввічливих слів, моральних норм і правил набутих дітьми за рік  | «Чому дідусь такий добрий сьогодні»,<br>«Сьома дочка»,<br>«Як Сергійко навчився жаліти»  |

У ході дослідно-експериментальної роботи організовується читання творів В. Сухомлинського, що передбачає ознайомлення дітей з їх змістом і надання оцінки поведінки/вчинків головних героїв. Ця форма психолого-педагогічного супроводу морального виховання дошкільників спрямовується на стимулювання в дітей бажання чинити згідно з моральними нормами, внаслідок осуду поганих (неналежних) вчинків героїв творів і піднесення належних (моральних) вчинків. Унаслідок обговорення творів дітям пропонується надати власні моделі морального поведіння та «приміряти» ролі героїв на себе. Така організація роботи потребує прояву навичок моральної поведінки дітьми (детальна методика подана в навчально-методичному посібнику «Добрі поради на щодень») [3]. Мета програвання ситуації морального змісту і процес «приміряння» дітьми ролей героїв на себе, а також надання власних моделей поведінки, орієнтує їх на розвиток навичок моральної поведінки.

За нашою науковою ідеєю, запропонована організація читання морально-повчальних творів В. Сухомлинського активізує дітей до отримання схвальної оцінки і тим самим підвищує зацікавленість вчиняти згідно з моральними приписами. При читанні цих творів задля формування навичок моральної поведінки значна увага приділяється тому, що дітям пояснюється, які вчинки відповідають нормам моральної поведінки, а які – ні, що підводить їх до розуміння потреби морального поведіння в соціумі, здатності диференціювати поняття «добро» і «зло» та керуватися в своїй поведінці моральними мотивами. Отже, психолого-педагогічний супровід морального виховання дошкільників у сьогоденній практиці має ґрунтуватися на стимулюванні в дітей моральної самосвідомості, розвитку в них усвідомленості дотримання норм моралі, чому допомагають твори В. Сухомлинського.

### Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти). Наказ МОН України № 33 від 12.01.2021 р. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_red\\_aktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_red_aktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)

2. Лохвицька Л. В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку «Скарбниця моралі». 2-ге вид. зі змін. і доповн. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 96 с.

3. Лохвицька Л. В., Михайленко О. В. Добрі поради на щодень : навч.-метод. комплект ілюстративно-розвивального матеріалу з морального виховання дітей старшого дошкільного віку: 8 сюжетних картин «Віночок чеснот для дитини» та метод. реком. Київ : Генеза, 2019. 136 с.



4. Моральна пектораль. Книжка для читання в закладі дошкільної освіти та родинному колі до парціальної програми з морального виховання дошкільного віку «Скарбниця моралі» / авт.-уклад. Л. В. Лохвицька. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 196 с.

5. Сухомлинський В. О. Народження добра. Вибрані твори: У 5 т. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 5. С. 205.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-16>

## СУЧАСНЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

**Павліченко О. П.**

*викладач другої категорії*

*кафедри сучасних європейських мов та літератур*

*Відокремлений структурний підрозділ*

*«Житомирський торговельно-економічний фаховий коледж*

*Київського національного торговельно-економічного університету»*

*м. Житомир, Україна*

Як відомо, без вагомих історико-педагогічних та психологічних досліджень, метою яких є виявлення актуальних проблем у розвитку сучасної психолого-педагогічної науки в Україні та інших країнах світу, ми не зможемо забезпечувати освітньо-виховний процес на належному рівні. Основними темами для досліджень мають бути і філософія сучасної освіти, і історія вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки, і теорія та методика сучасного виховання, і сучасні технології, а також слід вивчати всі ті фактори, які значною мірою впливають на наше молоде покоління.

Ми, педагоги, намагаємося давати нашим вихованцям знання, передавати вміння, формувати навички, але також ми повинні дбати про те, щоб кожен наш випускник знайшов своє місце в соціально-економічній системі, щоб умів застосовувати свої інтелектуальні надбання, вміння та навички на практиці. У зв'язку з цим ґрунтовно і ретельно вивчаються проблеми стану психолого-педагогічної підготовки студентів, впроваджуються нові програми з педагогіки, загальної та вікової психології, етнопедагогіки та філософії.

А яку ж роль відіграє самовиховання особистості?.. Становлення особистості, як ми знаємо, відбувається під час самопізнання. Здається, тут проблеми взагалі не може бути. Але чи так це насправді?..

Якщо дивитися на реалії нашого буття, що ми бачимо? Погіршення економічного і соціального становища багатьох верств населення, соціальна незахищеність, зосередженість на подоланні матеріальних труднощів відобразилися і на рівні вихованості молоді.

Спостерігається спрямованість молодого покоління на матеріальні цінності, а замість людяності та самоосвіченості життєвою ціллю молоді стає заможність та матеріальні блага. І завданням викладача чи педагога є спрямування підростаючого покоління на розумовий розвиток, відповідальність, сумлінність, професіоналізм. А також, на мою думку, передусім слід наголошувати на моральних цінностях! Звичайно, велику роль у вихованні особистості відіграють батьки, тільки, на жаль, вони все менше приділяють уваги дітям, зважаючи на вищесказане.

Але націленість на процес самовиховання стає рушійною силою на шляху до самоорганізації, самовдосконалення та саморозвитку. А які проблеми ми бачимо у віковій психології? І чи проблеми це?

Так, наша молодь досить добре розуміється на різних технічних новинках, вона з легкістю використовує всі можливості Інтернету, за лічені секунди підліток знайде в Інтернеті будь-яку інформацію. Відомо і те, що наше студентство вважає себе досить щасливим! Але якщо заглянути глибше, можна помітити безліч проблем саме психологічного характеру! Самотність, депресивний стан, кліпове мислення, віртуальне спілкування, внаслідок якого втрачаються або не набуваються навички спілкування живого. Часто молоді люди мають проблеми з самооцінкою, і однаково погано, чи вона завищена, чи, навпаки, занижена. Особисте життя у багатьох виставляється на загальний огляд, і кількість «лайків» під щойно виставленою фотографією у соціальній мережі часто хвилює молоду дівчину чи юнака набагато більше, ніж, наприклад, непрочитаний твір чи ненаписана вправа.

Чи можемо ми, педагоги, боротися з цією залежністю? На мою думку, це складно. Навіть дуже складно, але вкрай необхідно! А для цього потрібно з дітьми говорити, говорити й говорити! А щоб достукатися до їхніх сердець, нам потрібно навчитися їх розуміти. Не засуджувати, не читати нудні проповіді, не моралізувати, а просто слухати і чути. І лише зазирнувши дещо глибше у внутрішній світ дитини, ми можемо ненав'язливо, тонко і делікатно навчати, переконувати, пояснювати...

Останнім часом дуже збільшився обсяг наукових відомостей, знань, концептуальних систем в галузях педагогіки та психології. І сучасний педагог, викладач ніяк не може залишатися осторонь! Підвищуючи рівень теоретико-педагогічного мислення, психологічної грамотності, розглядаючи психолого-педагогічні теорії в ракурсі суспільно-історичного розвитку, сучасний педагог буде підготовлений до усіх, як позитивних, так і негативних реалій обраної професії. Як говорить народна мудрість: «Підготовлений – значить, озброєний».

Звичайно, буває і так, що, активно виконуючи освітні завдання, ефективно покращуючи якість психолого-педагогічних аспектів викладання та виховання, викладач ніби емоційно гасне.

Адже саме сфера «людина-людина» може найбільш емоційно нас виснажити. Як правило, рано чи пізно це обов'язково відобразиться і на ефективності виконання роботи. Людину, яка відчуває дисгармонію із собою, не можна назвати щасливою, на жаль. Тому, віддаючи весь запал свого серця виховній роботі, не слід забувати і про себе. Піклування про себе – це абсолютно нормально та необхідно!

Є багато загальних практичних порад щодо того, як не допустити або вийти з цього стану, але кожна людина має (чи підсвідомо відчуває) свої власні шляхи і методи, як повернути собі душевну рівновагу.

Використовуючи у ході педагогічної діяльності принципи активності, організації ефективного педагогічного впливу, враховуючи вимоги сьогодення, будучи гармонійною, закоханою у свою справу особистістю, налаштованою на ефективну психолого-педагогічну взаємодію, сучасний педагог зуміє стати для здобувача освітніх послуг і другом, і вчителем, і мудрим наставником, який зможе залишити гарний і яскравий слід у серцях своїх вихованців.

І коли ми зможемо виростити фізично і морально здорове покоління, тоді стане набагато менше психолого-педагогічних проблем.

А поки що – працювати, працювати і працювати...

### **Література:**

1. Мосіяшенко В. Українська етнопедагогіка. К.: Університетська книга. 2019. Ст. 39-40.
2. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія. К.: Академія. 2017. Ст. 118-127.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-17>

## **ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19**

**Романовська Д. Д.**

*кандидат психологічних наук*

*старший науковий співробітник*

*лабораторії прикладної психології освіти*

*Український науково-методичний центр практичної психології  
і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України*

*м. Київ, Україна,*

*завідувач науково-методичного центру*

*практичної психології та соціальної роботи*

*Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області,  
м. Чернівці, Україна*

**Байдик В. В.**

*кандидат психологічних наук,*

*старший науковий співробітник*

*лабораторії прикладної психології освіти*

*Український науково-методичний центр*

*практичної психології і соціальної роботи*

*Національної академії педагогічних наук України*

*м. Київ, Україна*

**Каменщук Т. Д.**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший науковий співробітник*

*Український науково-методичний центр практичної психології і  
соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна*

Сьогодні в усьому світі спостерігається психічне напруження в суспільстві, пов'язане з пандемією коронавірусу. Відбулися помітні зміни й у системі освіти усього світу, що безумовно впливає на психоемоційний стан учасників освітнього процесу. Педагоги за короткий проміжок часу мали стати операторами, програмістами, активними користувачами соціальних мереж, перетворивши своє особисте та професійне життя в суцільну віртуальну реальність. У такому режимі вчитель працює від 4 до 7 уроків. А після проведення

уроків настає «педагогічний колапс». Учні, кожен у зручний для себе час, надсилають домашні завдання. Після їх перевірки треба знову готуватись до наступного робочого дня. Така підготовка займає багато часу, тому що привернути увагу слухачів он-лайн значно складніше, ніж у реальному житті. До того ж, робота за комп'ютером – це виклик для здоров'я вчителів. І це тільки незначна кількість проблем та ускладнень, які виникли в педагогів в умовах дистанційної роботи.

Психіка педагогічного працівника відчуває потужні негативні впливи соціального, природного, побутового, професійного характеру. Збільшується рівень напруги та тривоги у зв'язку з необхідністю стрімко оволодівати засобами он-лайн навчання, або організувати освітній процес в умовах карантину з дотриманням проти епідеміологічних заходів. Все це вимагає спеціальних заходів для охорони і зміцнення психічного здоров'я усіх учасників освітнього процесу, відповідно до Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі [2].

Як зазначає Т. Митник, психічне здоров'я (відповідає індивідуально психологічному рівню) – це стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну до умов дійсності регуляцію поведінки та діяльності [1, с. 269–271.]. До критеріїв психічного здоров'я психологиня відносить: безумовне прийняття, визнання самоцінності кожної людини, адекватне вираження своїх думок, почуттів, природність, конгруентність, відповідальність, оптимізм, врівноваженість, впевненість, адекватний рівень домагань самооцінки, відповідальність; почуття гумору, толерантність, самоповага тощо.

У рамках виконання наукового дослідження «Подолання наслідків пандемії COVID-19 у діяльності психологічної служби системи освіти» Українським науково-методичним центром практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України спільно з науково-методичним центром практичної психології та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної освіти у Чернівецькій області, Луганським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти, Навчально-методичним центром психологічної служби системи освіти Вінницької області у листопаді-грудні 2020 року було проведено он-лайн дослідження з визначення соціально-психологічних проблем, які виникли у педагогічних працівників під час карантину. В опитуванні прийняли участь 3209 педагогічних працівників з усіх регіонів України.

За результатами дослідження встановлено, що значна частина педагогів закладів освіти України мають яскраво виражений стан

емоційного виснаження, зниження рівня емоційної рівноваги, надмірної втоми. Про це зазначили 58,7%, з них 17,9% вказали, що відчувають максимально-критичний стан і усвідомлену потребу у психологічній допомозі. На відсутність емоційного виснаження вказали лише 4% опитаних; на мінімальні прояви – 24,3%; а 13% зазначили, що емоційне виснаження та відсутність емоційної рівноваги відчувають достатньо, але мають достатньо особистісних ресурсів, і справляються самостійно з цим станом.

Отже, пандемія, карантин, дистанційне навчання вплинули на формування у значної частини педагогічних працівників емоційного виснаження, порушення психоемоційної рівноваги. Тому, важливим напрямом діяльності практичних психологів у системі освіти є психологічна допомога щодо збереження психічного здоров'я шляхом розвитку ресурсної сфери та особистісного потенціалу педагогічних працівників.

Ресурси особистості для подолання психоемоційного напруження, виснаження, конфліктності, в умовах пандемії та карантину [3, с. 183-184]:

1. Організація простору – один із дієвих ресурсів, доступних і дорослим і малечі. Простір налаштовує людину на певний психоемоційний стан. Навести порядок у домі/кімнаті, на робочому столі. Переставити меблі місцями, змінити розташування речей для пошуку нових вражень або, навпаки, закріплення місць за кожним предметом, що упорядковує простір та дає відчуття порядку, стабільності, впевненості. Рациональне використання часу, тайменеджмент.

2. Фізичні ресурси – щоденні процеси організації життєдіяльності людини. Укріплення власного тіла, що дає впевненість у своїх силах та можливість долати труднощі, впоратися із викликами сьогодення (прогулянка, ходьба, біг, танець та багато іншого). Корисна та здорова їжа, яка дає енергію для виконання всіх видів діяльності.

3. Ментальні ресурси – система знань, умінь, навичок, пізнавальних здібностей, уявлень, інсайтів, цілей, цінностей та орієнтацій, соціально-психологічних установок. Використовувати час для навчання новому, давно омріяному, необхідному (іноземна мова, дистанційні платформи, гра на музичному інструменті тощо). Більшість світових ресурсів відкрили доступ до навчальних програм, курсів, читання професійної та художньої літератури тощо. Вдалий час також для переосмислення власних цілей та пріоритетів у житті, що є важливим, а що другорядним.

4. Професійні ресурси – відповідність орієнтації, схильностей, професійних уподобань обраної професії, наявність відповідного типу особистості, рівень професійної мотивації. Якщо професія приносить задоволення, то вона і буде ресурсом. У протилежному випадку, робота

буде джерелом стресу. Робити свою улюблену справу, вдосконалюватися у ній, оволодівати міжпредметними зв'язками.

5. Естетичні ресурси – уміння отримувати задоволення від сприйняття прекрасного. Прослуховування музики, гра на музичних інструментах, спів, танець, спостереження за красою природи чи витворами мистецтва, можливість творити, знаходити нове, діяти оригінально і нестандартно. Формування художньоестетичних потреб особистості та нових способів їх задоволення.

6. Емоційні та чуттєві – здатність насолоджуватися всім спектром своїх почуттів та майстерність керування власним емоційним станом. Емоційний інтелект надзвичайно важливий у часи глобальної діджиталізації. Ознайомлення з власними переживаннями, їх природою, причинами. Оволодіння методами та техніками психоемоційної стабілізації та розвантаження (техніки заземлення, дихальні вправи, арттерапія).

7. Ресурс комунікації – здібності спілкування, розуміння і взаєморозуміння, здатності до оволодіння спілкуванням, комунікативні якості, вміння та навички, насолода та задоволення від спілкування. Налагодження комунікації із рідними та близькими, друзями, незнайомими людьми через он-лайн платформи та сайти для спілкування.

8. Духовні ресурси – віра в силу духу, релігія, духовні практики. Це система смислів і смисложиттєвих орієнтації, духовно-моральних цінностей, життєвих позицій і моральних настанов особистості в системі загальнолюдських моральних норм світогляд.

Отже, ситуація, в якій опинились педагогічні працівники, актуалізує нову змістову лінію психологічної допомоги в закладах освіти, спрямовану на пошук внутрішніх ресурсів, встановлення емоційної рівноваги, необхідної для повноцінного життєіснування, професійного розвитку та самореалізації вчителя. Чим більшим репертуаром можливостей користується педагог, тим легше йому буде наповнити своє життя енергією, позитивом, впевненістю. Розвиваючи власні ресурси та користуючись зовні доступними, кожна особистість успішно пройде важкі випробування та сильні психоемоційні навантаження в період коронавірусного карантину.

### Література:

1. Митник Т. Особливості психічного здоров'я особистості: критерії та показники. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві*: зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф. / упор.

Н. М. Бамбурак. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017.

2. Про Національну стратегію розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі: Указ Президента України від 25.05.2020 № 195/2020 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#Text> (дата звернення 02.02.2021 р.).

3. *Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19*: інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя; [координатор інтернет-посібника В. В. Рибалка; колектив авторів]. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 244. URL: [http://aitdonntu.ucoz.ua/001\\_MedKab/interne\\_t\\_posibnik\\_z\\_a\\_red\\_vg\\_kremenja\\_ukr\\_pdf\\_06.05.pdf](http://aitdonntu.ucoz.ua/001_MedKab/interne_t_posibnik_z_a_red_vg_kremenja_ukr_pdf_06.05.pdf). (дата звернення 02.02.2021 р.)

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-18>

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ**

**Сафарян С. І.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри мовно-літературної освіти  
Інститут післядипломної освіти  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна*

З метою ефективної організації навчання на засадах компетентнісного підходу, сучасному вчителю необхідно добре знати особливості психологічного розвитку учнів. Зокрема, неможливо у системі шкільної літературної освіти, підготувати грамотного читача з добре розвинутою читацькою компетентністю без належних знань вчителем специфіки літературного розвитку учнів, їхніх індивідуальних особливостей та типів сприйняття художніх творів. Вирішенню цих проблем присвячені численні наукові дослідження в галузі психології, педагогіки та методики навчання літератури в школі. Так, особливості підліткового віку досліджували свого часу С. Холл, З. Фрейд, Ж. Піаже, Г. Костюк, П. Якобсон, С. Рубінштейн та ін. Про специфіку сприйняття літературних



творів учнями різних вікових категорій писали З. Рез, Н. Молдавська, Н. Станчек, Н. Волошина, А. Пасічник, Ю. Султанов, Л. Мірошніченко, О. Ісаєва, В. Гладішев тощо.

Метою нашого дослідження є аналіз певних психолого-педагогічних аспектів розвитку художньо-образного мислення у процесі навчання літератури учнів молодшого та старшого підліткового віку.

Підлітковий вік посідає важливе місце в загальному процесі онтогенезу. На думку Д. Фельдштейна, його слід розглядати не просто як черговий віковий період, а « як особливу фазу психічного розвитку, час переходу від дитинства до дорослості» [4, с. 9]. На думку науковців-психологів та вчителів-практиків, підлітковий вік належить до критичного психічного розвитку зростаючої особистості, що вирізняється гострим перебігом, складністю та протиріччями. У підлітків відмічають безліч негативних проявів: дисгармонію у побудові особистості, згортання раніш усталеної системи інтересів, послаблення дівості мотивів, протестуючий характер поведінки, негативізм, недовіру. Водночас, у цей же період можна спостерігати і певні позитивні особливості: зростає самостійність, суттєво розширюється сфера діяльності, збагачується життєвий досвід, розвивається емоційна сфера, переживання стають більш глибокими, виявляються більш стійкі почуття. В учнів 12-14 років спостерігається також зростання обсягу уваги, її концентрації та стійкості, змінюються усі процеси пам'яті: запам'ятовування, заучування, відтворення, пригадування, упізнання. Процеси відчування та сприймання перетворюються на цілеспрямовані сенсорні і перцептивні дії. Дедалі більше місця в перцептивній діяльності підлітка посідає саморегуляція, яка тісно пов'язана з мотивацією ( насамперед, активніше сприймає те, що більше цікавить). Так, читаючи художні твори, приміром пригодницькі, учень-підліток передусім намагається досягнути фабулу і пропускає описи пейзажу, умов, в яких діють герої, оскільки йому це видається нецікавим та уповільнює розгортання подій.

У підлітковому віці відбуваються прогресивні зміни і в уяві, яка бере участь у творенні образів, у процесі розуміння художніх творів. Збагачення життєвого досвіду, розширення знань призводить до зміни не лише змісту образів учнівської уяви, а й до розширення способів їх утворення. Провідним засобом у цьому віці стає мовлення. У здатності майстерно користуватися словом, учні підліткового віку вбачають певну інтелектуальну силу, ознаки власного авторитету. Мовлення стає контекстним, все менше прив'язаним до конкретної ситуації. Слова автора, мова персонажів все частіш передаються у формі непрямого

мовлення. Учень більш активно використовує засоби інтонування, він уже здатен розуміти емоційний підтекст, властивий художній мові.

Перелічені позитивні психологічні зміни, які відбуваються у підлітковому віці, безперечно забезпечують розвиток художньо-образного мислення учнів, що сприяє поступовому осягненню підлітками-читачами художньої умовності літератури, забезпечує її сприймання як нової художньої реальності та явища мистецтва слова.

Важливим у формуванні художньо-образного мислення учнів підліткового віку є також рівень їхнього літературного розвитку та певні типи сприйняття словесного мистецтва. Літературний розвиток розглядається вченими у тісному зв'язку із загальним розвитком особистості. Водночас, він трактується не лише як віковий, але й як навчальний процес. Зокрема, Ю. Султанов під літературним розвитком розумів довготривалий процес, який супроводжується «складними якісними змінами у здібності мислити словесно-художніми образами» [3, с. 4]. Зміни у процесі художньо-образного мислення виявляються через глибину узагальнення, уміння бачити деталі і активно їх використовувати у відтворенні цілісних образів, рівні сприймання та розуміння образності художньої мови, підпорядкування процесу асоціювання провідному ідейно-естетичному значенню образу тощо. Також обов'язково на рівень сформованості літературного розвитку впливає естетичний смак читача, тобто безпосередня емоційна чутливість до високохудожнього мистецтва. Сприяють літературному розвитку і спеціальні теоретико-літературні знання, які допомагають читачеві-учню самостійно осягати специфічні художні прийоми автора, визначати їхнє смислове значення у структурі твору.

Ще одним важливим критерієм літературного розвитку учнів є їхня уява та її вплив на відтворення художніх деталей. З'ясувати рівень її розвинутоності можливо у процесі переказу учнем тексту. Якщо уява на низькому рівні розвитку – учень не здатен переказати описові частини тексту (пейзаж, портрет, масові сцени) – він лише бачить картину, та не чує звуків, що її наповнюють. Колір, структурні ознаки речей і подій, зображених у творі, яскравість та експресія мови не викликають у такого читача ніяких емоційних відгуків.

За час навчання у школі учень-читач проходить декілька стадій (етапів) літературного розвитку. У контексті нашого дослідження нас цікавлять стадії літературного розвитку підлітків, яких, за визначенням учених, є дві: молодший підлітковий вік (10-12 років, або 5-6 класи) та старший підлітковий вік (13-14 років, або 7-8 класи) [2, с. 12]. Мікрозміни у процесі літературного розвитку у кожному із цих періодів охоплюють практично всі сторони читацького сприйняття та

художньо-образного мислення. Основним же завданням учителя літератури у цих класах є уміння «відірвати» учнів від їхньої палкої прихильності до критеріїв реалістичного життєвідображення і поступово формувати сприйняття тексту як явища мистецтва слова.

Загальновідомо, що для молодшого підліткового віку притаманне наївно-реалістичне сприйняття художніх творів, тоді як старші підлітки вже поступово досягають рівня образного сприймання словесного мистецтва [1]. У молодших підлітків зміни більше пов'язані із сферою читацьких емоцій, для них притаманна наочно-образна форма мислення. Їхнє сприймання вирізняється яскравістю, багатством асоціацій; воно безпосереднє, конкретне, насичене барвами та звуками. Водночас, молодші підлітки не бачать деталей, взаємозв'язку елементів художньої структури тексту. Вчителю необхідно, працюючи з цією віковою категорією, насамперед, навчити їх бачити художні деталі, розкривати та розуміти їхнє значення. Також потрібно розвивати уяву молодших підлітків, щоб вони були здатними домальовувати художній образ у своїй уяві і осягати всі види умовності – мову, гру, словесне мистецтво.

Старшим підліткам стає під силу сприймання і розуміння внутрішніх художніх зв'язків, проте не всіх. Цей підліток перебуває ще під владою загальної закономірності: чим ближче художній вимисел до форм самого життя, тим легше він знаходить шлях до розуму і серця учня-читача. Художня умовність відтворюється ще неточно, що призводить до певного викривлення у розумінні авторського задуму і його художнього втілення. Старший підліток важко усвідомлює деякі композиційні форми, індивідуальний стиль автора, інколи неправильно тлумачить засоби художньої виразності (особливо метафоричність), не відчуває підтексту, іронії тощо. Також важливою особливістю сприйняття цих підлітків є певний моральний егоцентризм. Читач-учень 7-8 класів сповнений інтересу до переживань і особистісних якостей героїв, він часто шукає у творі відповіді на актуальні для нього питання – про взаємини між людьми, про сенс буття, свої можливості тощо. Внаслідок того, що у старших підлітків виникає потреба у самовираженні, вони часто аналізують не сам твір, а особисті переживання на теми, що їх зацікавили. Вони більше зосереджені на власному внутрішньому світі і у творі шукають лише схожі мотиви.

Підсумовуючи, зазначимо: 1) між літературним розвитком читачів-учнів та їхнім художньо-образним мисленням існує тісний взаємозв'язок; 2) літературний розвиток підлітків – це процес якісних змін усіх структурних елементів художньо-образного мислення: читацького та життєвого досвіду, емоційної сфери, відповідних здібностей (вербальних, творчих, перцептивних), певних психічних процесів (увага,

пам'ять, ува, спостережливість, мислення); 3) молодших і старших підлітків у процесі сприймання літературних творів необхідно навчати художньо-образному мисленню, розвиваючи естетичну сприйнятливність, ува, спостережливість, пам'ять, логічне, асоціативне мислення, аналітичні та творчі здібності, уміння встановлювати асоціативні зв'язки, узагальнювати та конкретизувати тощо.

### **Література:**

1. Бельський Г.И. Література в школі. Вчора и сьогодні. Книга для учителя. М. 2012. 159с.
2. Г. С. Костюк – особистість, вчений, громадянин: До 110-ї річниці від дня народження. За ред. С. Д. Максименка; упоряд. В.В. Андрієвська. К. 2010. С. 10–20.
3. Султанов Ю. І. Особливості літературного розвитку учнів 5-7 класів. *Зарубіжна література в навч. закл. України*. 2001. № 8. С. 3-12.
4. Фельдштейн Д.И. Трудный подросток. М.– Воронеж. 2008. 112 с.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-19>**

## **ДІТИ З ТИПОВИМ РОЗВИТКОМ ЯК ОБ'ЄКТ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**Чопік О. В.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

Актуальною проблемою інклюзивної освіти є формування позитивних взаємин учнів з типовим розвитком та їхніх ровесників з особливими освітніми потребами. На формування дружніх стосунків школярів впливає багато чинників, зокрема, ставлення класних керівників, вчителів предметів, батьків дітей з типовим розвитком до учнів з особливими освітніми потребами, узгодженість дій учасників команди психолого-педагогічного супроводу щодо формування колективу, психологічний клімат інклюзивного класу тощо.

Становлення соціальних взаємостосунків у інклюзивному класі досліджено у роботах Валлегем, Р. Коззуол, А. Конопльової, З. Лютфійя, С. Миронової, М.Матвеевої, Е. Новицькі, В. Олешкевича, В. Трофімової, Р. Фріз, О.Чопік, Murray-Seegart, Peck, Donaldson, Pezzoli, Staub та інших. Незважаючи на численні дослідження, присвячені питанням інклюзивної освіти, проблема ставлення дітей з типовим розвитком до однокласників з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі у спеціальній педагогіці системно не вивчалась.

Метою нашого дослідження є вивчення ставлення дітей з типовим розвитком до ровесників з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

М. Матвеева зазначає, що в умовах інклюзивної освіти діти з типовим розвитком поставлені перед необхідністю будувати стосунки з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Однокласники з особливими освітніми потребами можуть викликати у них страх, відразу, зневагу, зверхність, жалість, інтерес тощо. Важливо, щоб учні з типовим розвитком могли усвідомлювати, приймати ці почуття і справлятися з ними [1, с. 159].

Т. Соловійова провела опитування учнів 7-9 класів закладів загальної середньої освіти, у яких ще не впроваджено інклюзивне навчання. Досліджувалось ставлення підлітків до проблеми інвалідності та до людей з особливими освітніми потребами, а також визначався ступінь сформованості в учнів ціннісного, теоретичного та практичного компонентів готовності до взаємодії з ровесниками з особливостями психофізичного розвитку. Результати дослідження показали достатньо низький рівень готовності школярів з типовим розвитком до взаємодії з однолітками з особливими потребами. Визначено, що найменше сформований практичний компонент [2, с. 174].

Ми провели дослідження у закладі загальної середньої освіти м. Кам'янець-Подільського, в якому запроваджене інклюзивне навчання протягом останніх десяти років. Метою дослідження було з'ясувати в учнів з типовим розвитком, чи розуміють вони поняття «інклюзивна освіта», чи є в їхньому класі учні з особливими освітніми потребами, як вони ставляться до спільного навчання з ровесниками з особливостями психофізичного розвитку, як, на їхню думку, впливає спільне навчання з дітьми з особливими освітніми потребами на організацію освітнього процесу у класі, чи є у них друзі з особливими освітніми потребами, чи дружили би вони з однокласником, у якого є проблеми зі здоров'ям.

У дослідженні брали участь 51 учень 9-11 класів. Основним методом дослідження було анкетування. Анкету кожен респондент

заповнював індивідуально, у письмовій формі. Анкетування було анонімним.

На запитання, що таке інклюзивна освіта, 92,16 % дітей з типовим розвитком дали наступні відповіді: *«учні з особливими потребами», «люди з відхиленням», «це діти з вадами, які навчаються з здоровими учнями», «це освіта дітей з вадами з дітьми, у яких все нормально», «освіта для дітей з вадами», «де разом навчаються діти, які мають проблеми зі здоров'ям і здорові діти», «це освіта, яка передбачає спеціальне навчання учнів, у яких порушення зору, ДЦП, мовлення, проблеми із здоров'ям», «це освіта, яка допомагає дітям з особливими освітніми потребами навчатися», «освіта для всіх дітей», «це школа, яка може працювати з любими дітьми, з дітьми, які мають вади», «це коли у твоєму класі є діти, у яких є проблеми зі здоров'ям», «це коли в різних освітніх закладах приймають «особливих» дітей та допомагають їм вчитися та, можливо, побороти або запобігти подальшому розвитку різних хвороб», «це коли в одному класі навчаються діти з особливими освітніми потребами і діти із звичайними потребами», «кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей» тощо. 7, 84 % опитаних не відповіли на запитання. Можна припустити, що ці учні не володіють знаннями про інклюзивну освіту.*

На запитання, чи є в їхньому класі діти з особливими освітніми потребами, 58,82 % учнів відповіли позитивно; 25,49 % респондентів вказали, що не знають; 15,69 % дали негативну відповідь. Хоча у всіх цих класах навчаються школярі з особливостями психофізичного розвитку.

70,59 % опитаних зазначили, що позитивно ставляться до інклюзивного навчання з ровесниками з особливими освітніми потребами; 29,41 % – не визначились щодо цього питання; ніхто з учнів не дав негативної відповіді.

На запитання, як впливає спільне навчання з дітьми з особливими освітніми потребами на організацію освітнього процесу у класі, старшокласники відповіли наступним чином: *«не впливає», «все залежить від складності захворювання», «їм потрібно більше часу і уваги», «позитивно впливають на мене такі люди», «позитивно», «нормально, це не змінює ситуацію, вони такі ж як усі люди», «не має різниці», «усі у класі однакові, тому проблем з навчанням у класі немає», «ніяк не впливає, усі дуже гарно спілкуються між собою, це не складає труднощів», «впливає позитивно, діти однаково розвиваються у класі, показують однакові свої можливості»,*

*«нейтрально», «я відношуся до цього позитивно, тому що ніяких проблем у навчанні з ними», «добре, тому що діти з вадами навчаються бути і жити в суспільстві», «не заважають», «з одного боку, така освіта має трохи негативний вплив, адже буде звертатися увага на особливу дитину, її потреби, але навколо цієї дитини може утворитися дружній колектив, який об'єднається для допомоги дитині», «я думаю, що добре, тому що не важливо, яка людина, важлива її думка, душа», «такі учні можуть інколи заважати на уроках», «з учнями, у яких діагноз аутизм, звичайно складніше вчитися» тощо.*

58,82 % респондентів відповіли, що мають друзів з особливостями психофізичного розвитку; 37,25 % школярів відповіли негативно на це запитання; 3,92 % учнів не відповіли на запитання.

92,16 % учнів вказали, що дружили б з однокласником, у якого є проблеми зі здоров'ям, обґрунтувавши це так: *«я б дружив, яка різниця є проблеми зі здоров'ям чи ні, якщо це добра людина, то я буду дружити», «все залежить від людини, спільних інтересів, форми спілкування», «здоров'я на дружбу не впливає», «діти, які мають проблеми зі здоров'ям – це також люди, які хочуть мати друзів, які завжди будуть допомагати їм», «я би дружила з таким однокласником, тому що він не відрізняється від нас», «люба людина може бути нездоровою і опинитись на місці цієї дитини, тому я би спілкувалася», «для мене в людині важливе спілкування та відвертість, чесність, якщо в людини це є, то я буду з нею спілкуватися», «для мене це не є бар'єром для спілкування», «потрібно мати повагу до всіх і давати підтримку тим, хто це бажає», «дружба не залежить від якихось фізичних вад другої людини» тощо. 7,84 % опитаних не визначились щодо цього питання.*

Результати анкетування свідчать, що загалом школярі з типовим розвитком мають уявлення про поняття «інклюзивна освіта». Більше дві третіх респондентів позитивно ставляться до спільного навчання з ровесниками з особливими освітніми потребами, оскільки найчастіше вони не перешкоджають організації освітнього процесу на уроках. Більше половини учнів з типовим розвитком мають друзів з особливими освітніми потребами. Майже всі школярі вказали, що порушення психофізичного розвитку не є перешкодою для встановлення дружніх стосунків з ровесниками з особливими освітніми потребами.

Результати нашого дослідження спростовують стереотип щодо негативного ставлення дітей з типовим розвитком до однокласників з особливими освітніми потребами [2, с. 49]. Проте лише завдяки спільним зусиллям учасників команди психолого-педагогічного

супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку можна забезпечити сприятливу соціально-психологічну атмосферу в інклюзивному класі, в якому школярі з особливими освітніми потребами будуть повноцінними членами учнівського колективу.

### **Література:**

1. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник / [Колектив авторів; За заг. ред. С. П.Миронової]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Частина 2. 184 с.
2. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.
3. Соловійова Т. Г. Підготовка школярів до взаємодії з однолітками з особливими потребами. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія: Соціально-педагогічна. 2016. Вип. 26. С. 174-184.



## PEDAGOGICAL AND CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-20>

### РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

**Бугера Ю. Ю.**

*кандидат педагогічних наук,*

*в. о. завідувача кафедри психолого-педагогічних основ  
корекційної роботи*

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

Важливою умовою успішної соціалізації дітей з порушеннями мовлення є спілкування, що слугує найважливішим засобом зв'язку з навколишнім світом, відкриває можливість до взаємодії з іншими, та є джерелом інформації і розвитку мислення. Діти з тяжкими порушеннями мовлення (далі ТПМ), з одного боку проявляють знижену активність в будь-яких видах діяльності, що в свою чергу відбивається на недостатню сформованість їх комунікативних здібностей; з іншого боку, дефіцит в спілкуванні з оточуючими посилює наявні у них порушення когнітивної сфери і особистісного розвитку.

Діти з ТПМ мають специфічні особливості як в пізнавальному, так і в особистісному розвитку, що перешкоджає становленню у них повноцінної комунікативної поведінки і може призводити до шкільної дезадаптації та ізоляції в колективі однолітків (Н. Чередніченко, А. Савицький, І. Марченко, В. Тищенко, Ю. Коломієць).

Слід відмітити, що одним з пріоритетних завдань освітнього процесу є формування особистості, здатної творчо мислити, самостійно приймати нестандартні рішення, гнучко реагувати на різні зміни у суспільстві. Відтак, мистецтво відіграє важливу роль у творчому розвитку особистості дитини, а використання арттерапевтичних технік в процесі навчання та виховання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності дітей молодшого шкільного віку, реалізації їх творчого потенціалу. Особливо набуває

актуальності використання арттерапії в умовах, де вербальний спосіб комунікації неможливий або небажаний. Адже, використовуючи зовсім інший спосіб передачі інформації, арттерапевтичні методи дають змогу краще встановити контакт з дитиною та глибше зрозуміти її, для подальшого моделювання її адаптивної поведінки та сприятимуть всебічному розвитку особистості.

Актуальність і ефективність використання різних видів арттерапії в навчально-виховному процесі підтверджується великою кількістю наукових праць із музикотерапії (Г. Батищева, В. Драганчук, У. Дутчак, Н. Євстигнєва, Т. Крижанівська, О. Олексюк, Г. Побережна та ін.), ізотерапії (О. Вознесенська, А. Захаров, Л. Мардер, С. Харенко та ін.), кінезіотерапії (Н. Авраменко, Г. Волкова, І. Вольпер та ін.), піскової терапії (Т. Грабенко, О. Зайва, Т. Зінкевич-Євстигнєва, М. Кисельова, Л. Лебедева, Н. Маковецька, та ін.), лялькотерапії (Н. Зинов'єва, І. Медведєва, Н. Михайлова, Т. Шишова, та ін.), казкотерапії (О. Бреусенко-Кузнєцов, І. Вачков, А. Гнезділов, Д. Соколов, Р. Ткач та ін.) тощо. Проте проблема впровадження цих методів у розвивально-освітнє середовище залишається актуальною та потребує обґрунтування та практичного вирішення [1; 2; 3; 4].

Своєчасне і повноцінне оволодіння мовленням, що відбувається в процесі спілкування є найважливішою умовою становлення повноцінної особистості дитини та її подальшого розвитку.

Ефективне спілкування можливе, якщо у людини добре розвинені комунікативні здібності. Комунікативні здібності дітей – це складні і усвідомлені комунікативні вміння вирішення комунікативних завдань в різних видах мовленнєвої діяльності, засновані на елементарних уявленнях про спілкування і практичної підготовленості до спілкування. Зазначимо, що особливості комунікації дітей полягають у тому, що вона будується на потребі в спілкуванні і комунікативних здібностях, що дозволяють дитині легко вступати в діалог, отримувати необхідну інформацію в спілкуванні, вести простий діалог з дорослими і однолітками, спокійно висловлювати і відстоювати свою думку. Від того, наскільки добре сформовані ці можливості, залежить темп розвитку молодшого школяра, його емоційне благополуччя, самовідчуття і самооцінка, ставлення до інших людей [4].

Визначено, що до особливостей розвитку комунікативних здібностей дітей молодшого шкільного віку з ТПМ відносяться: недостатній словниковий запас і запас мовних засобів для спілкування; наявність розгорнутої фразової мови з елементами недорозвинення лексики, граматики; несформованість потреби в спілкуванні і способів комунікації (діалогічного і монологічного мовлення); низька мовленнєва активність, незацікавленість в комунікативних контактах,

невміння орієнтуватися в ситуації спілкування; невідомість оцінити поведінку партнера по спілкуванню і адекватно реагувати на нього [4].

Теоретичний аналіз проблеми дослідження показує, що арттерапія є ефективним засобом розвитку комунікативних здібностей у дітей з порушеннями мовлення, так як під час ігор діти вступають в спілкування з дорослим та іншими дітьми, завдяки чому у них розвивається потреба в спілкуванні, вміння встановлювати контакт з партнером по спілкуванню, проявляти активність у спілкуванні, діалогічні вміння; діти опановують вербальними і невербальними способами вираження своїх думок і почуттів, вміннями мовного етикету [2; 3].

Зазначимо, що формування комунікативних навичок у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення засобами арттерапії, ґрунтується на комплексному методі терапії, що поєднує різні види мистецтва і спрямоване на створення цілісного соціокультурного середовища, що виключає виникнення бар'єрів або перешкод. Відтак, нами визначено методичні рекомендації щодо особливостей застосування арттерапевтичних засобів формування комунікативних навичок у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення засобами арттерапії, зокрема: 1. завдання мають включати блоки, що мають свої специфічні корекційно-розвивальні можливості, наприклад: музикотерапія, танцювальна терапія, ізотерапія, бібліотерапія, імаготерапія тощо; 2. завдання мають орієнтувати на певну діяльність, завдяки чому корекційно-адаптаційна робота не розпадається на окремі художні технології, що особливо важливо в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, в тому числі з ТПМ; 3. гнучко поєднувати індивідуальні та групові форми роботи; 4. забезпечити відсутність оцінки технік виконання художньої роботи; 5. створювати умови за рахунок методів і технік арттерапії для підняти рівня самооцінки учасників та їх самоприйняття; 6. враховувати індивідуальний темп розвитку та можливості адаптації дитини; 7. сприяти процесу сублімації, що уможливорює перетворення і переключення енергії, афективних потягів, хвилювань на цілі соціальної діяльності та культурної творчості, і завжди пов'язана з процесом соціалізації; 8. сприяти висловленню емоційно значимих моментів для дитини; 9. створювати простір для забезпечення відчуття свободи та творчості; 10. бачити задум, знати закономірності розвитку сюжетно-образної лінії дійства, імпровізувати хід, внутрішнього передбачення майбутнього результату; 11. сприяти рефлексії учасників, яка виступає в якості механізму, що приводить в дію всю систему комунікативних, організаторських, аналітичних можливостей особистості педагога; 12. використовувати варіативні, нестандартні, дослідницькі підходи в роботі з досліджуваними художніми

матеріалами для реалізації художнього задуму; 13. забезпечувати наявність відповідного обладнання; 14. цілеспрямовано використовувати спеціальні матеріали, адаптовані для навчання дітей з ТПМ (наприклад, вводити арттерапевтичні хвилинки, на яких можна, добираючи зміст відповідно до занять, забезпечити додаткове сприймання та розуміння змісту матеріалу); 15. враховуючи корекційно-розвитковий потенціал арттерапії та по-різному залучати дитину до творчої діяльності; 16. систематично заохочувати, хвалити, мотивувати до навчання засобами широкого спектру наочності під час сприймання ними художніх і музичних творів на уроках, що поліпшуватиме не лише засвоєння теми уроку, а й розвивають художні та музичні здібності дитини [1; 2; 3; 4].

Отже, формування комунікативних навичок у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення потребує ретельного добору методичних прийомів і дидактичного матеріалу, урахування закономірностей та об'єктивних труднощів у формуванні комунікативних навичок у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Вважаємо, що ефективним засобом розвитку комунікативних здібностей у цих дітей є арттерапевтичні технології, які носять ігровий характер та уможливають формування потреби в спілкуванні; вміння встановлювати контакт з партнером по спілкуванню та проявляти активність у ньому; розвиток діалогічних вмінь у дітей та вмінь мовного етикету; опанування вербальними і невербальними способами вираження своїх думок і почуттів тощо.

### Література:

1. Добровольская Т.А., Комиссарова Л.Н., Левченко И. Ю., Медведева Е.А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.
2. Литвиненко В.А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Суми : Вид-во :СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2011. 112 с.
3. Мішкулинець О. О. Використання арттерапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія: теорія і практика*. Мукачево: РВВ МДУ, 2018, № 2. С. 76-89.
4. Черноус Н. О. Роль і місце арт-терапії у формуванні комунікативних навичок дітей з особливими потребами. *Психологія: реальність і перспективи*. 177-183.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-21>

## ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

**Буйняк М. Г.**

*кандидат психологічних наук,*

*асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

Одним із принципів Нової української школи (далі – НУШ) є педагогіка партнерства, яка покликана забезпечити плідну співпрацю вчителів, батьків і дітей на засадах взаємної довіри й поваги та дати відповідь на питання: «Як досягти балансу прав, обов'язків і відповідальності у триаді «дитина-педагоги-батьки» та зробити цей процес максимально ефективним з метою формування успішного, конкурентоздатного, соціалізованого випускника середньої школи?». Згідно з концепцією НУШ педагогіка партнерства передбачає спілкування, взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільними цілями, є добровільними, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат [2].

Науково-педагогічні та практичні засади педагогіки партнерства представлено у працях видатних закордонних (Ж. Декролі, Дж. Дьюї, А. Фер'єр, С. Френе та ін.) та вітчизняних (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Шаталов та ін.) педагогів, які наголошували, що педагогіка партнерства – напрям педагогіки, що включає систему методів і прийомів виховання і навчання на засадах співробітництва, гуманізму та творчого підходу до розвитку особистості з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей кожного учня. На сучасному етапі різні аспекти проблеми реалізації педагогіки партнерства є предметом низки педагогічних та психологічних досліджень (О. Богінч, О. Вишневський, О. Коханова, Т. Кравчинська, Н. Пов'якель, В. Терещенко, Г. Чернявська та ін.).

Особливої актуальності реалізація принципів педагогіки партнерства (повага до особистості; доброзичливість і позитивне ставлення; довіра у відносинах; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; принципи соціального партнерства) набуває в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами (далі – з ООП), провідною умовою ефективності якого є злагоджена взаємодія

членів команди психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять й батьки дитини. Окремі аспекти означеної проблеми висвітлено у науковому доробку вітчизняних (Ю. Богінська, Л. Будяк, А. Капська, А. Колупаєва, А. Мудрик, Ю. Найда, Н. Софій, Н. Шматко) та зарубіжних (Д. Бішоп, Д. Деппелер, Т. Лоріман, Д. Роза, М. Емітейдж) дослідників.

Слід відзначити, що у якщо у навчанні дітей з типовим розвитком реалізація педагогіки партнерства передбачає взаємодію у тріаді «дитина-педагога-батьки», то в інклюзивному освітньому просторі межі партнерської взаємодії є значно ширшими: учні з ООП – учні з типовим розвитком – класний керівник – вчителі предметів – асистент вчителя – вчитель-дефектолог – практичний психолог – медичний працівник – батьки – адміністрація закладу освіти. Всі перераховані учасники партнерської взаємодії є суб'єктами інклюзивного навчання і повинні спрямовувати свої дії на досягнення єдиної мети – успішну соціальну адаптацію дітей з ООП та підготовку їх до самостійного життя.

Розглянемо психологічні особливості партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання.

Передумовою успішної співпраці, що ґрунтується на засадах партнерства та співробітництва, є сформованість у всіх суб'єктів інклюзивного навчання психологічної готовності до взаємодії з дітьми з ООП, наявність позитивної соціальної перцепції щодо них [1, с. 145-146]. На рівні закладу освіти вагома роль у формуванні позитивного неупередженого ставлення учасників навчально-виховного процесу та членів команди психолого-педагогічного супроводу до дітей з особливими освітніми потребами належить працівникам психологічної служби, про що йдеться у Листі МОНмолодьспорту України «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» [3].

Окремим напрямком роботи психологічної служби є психологічний супровід дітей з ООП, який в контексті партнерської взаємодії передбачає:

- формування навичок взаємодії з однокласниками та педагогами;
- формування адекватного ставлення до власного порушення з метою подолання «комплексу меншовартості» та профілактики ускладнень взаємодії з однолітками та дорослими;
- формування позитивної «Я»-концепції;
- актуалізацію особистісних ресурсів, які б допомогли дитині протистояти неадекватним реакціям оточення на її порушення тощо.

Ще одним об'єктом психологічного впливу є учні з типовим розвитком, які із запровадженням інклюзивного навчання поставлені перед необхідністю навчитися будувати стосунки з дітьми з ООП. Як

свідчить практика запровадження інклюзивної освіти, цей процес ускладнюється низкою факторів: наявність негативних соціальних установок щодо дітей з ООП; негативне ставлення батьків до осіб з порушеннями у розвитку, яке діти «переносять» на однокласників з ООП; традиції виховання, коли дітям забороняється відкрито висловлювати негативні почуття та ін. У зв'язку із цим, на думку М. Матвеевої, перед психологічною службою закладу стоять такі завдання:

- подолання негативних соціальних установок щодо дітей з ООП;

- виховання у дітей з типовим розвитком навичок доброзичливої взаємодії з учнями з ООП з метою включення останніх в колектив класу;

- виховання активної соціальної позиції, готовності прийти на допомогу тим, хто не має змоги захистити себе самостійно [1, с. 159].

Особливе місце у педагогіці партнерства в інклюзивному освітньому просторі займають стосунки у системі «учень з ООП – вчитель загальноосвітньої підготовки». Слід зазначити, що саме від вчителя, його ставлення до дітей з ООП, налаштованості на побудову партнерських взаємин з ними, залежить успішність адаптації дітей до умов інклюзивного закладу та їхній статус в колективі класу. Вагомими є такі аспекти взаємодії між вчителем та дитиною з ООП:

- залучення дитини з ООП до колективної роботи з усім класом;

- формування сприятливого соціально-психологічного клімату в інклюзивному класі, що забезпечить позитивний соціальний статус учні з ООП;

- орієнтація на сильні сторони дитини, її збережені можливості, а не на недоліки;

- моделювання ситуації успіху у навчанні дітей з ООП;

- підтримка у випадку неуспішності;

- встановлення емоційного контакту з дитиною, формування довірливих взаємин.

Подібною до взаємин вчителя загальноосвітньої підготовки з учнями з ООП має бути й взаємодія з ними решти педагогічних працівників.

Однією з найбільш складних проблем формування партнерської взаємодії у закладах інклюзивної освіти є залучення батьків до участі в команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання: більшість з них або займають пасивну позицію, перебуваючи в очікуванні «дива» від роботи педагогів, або поводять себе агресивно, вимагаючи результатів «тут і зараз». Перебуваючи в такому стані, батьки не здатні повноцінно підтримувати свою дитину, взяти на себе

відповідальність за реалізацію тих корекційно-розвиткових послуг, які потребують їхньої безпосередньої участі.

Важливим завданням психологічної допомоги батькам на початку перебування дитини в інклюзивній школі є визначення мотивів, з яких вони обрали саме інклюзивну форму навчання. За результатами досліджень М. Матвеевої, переважаючим у цьому випадку є компроміс між усвідомленням того, що дитина потребує полегшених умов навчання і з іншого боку – упередженим ставленням до закладів спеціальної освіти. Адже, на думку батьків, направлення дитини у такий заклад є визнанням її «дефективності», а в очах суспільства – це є свідченням «дефективності» цілої родини [1, с. 158]. Тому батьки потребують надання інформаційної та консультативної допомоги з боку психолога, роз'яснення усіх переваг та недоліків інклюзивного навчання саме для їхньої дитини.

З усього вище зазначеного випливає, що одним із провідних завдань, які стоять перед закладами інклюзивної освіти, є формування у батьків дітей з ООП усвідомлення необхідності участі у роботі команди і навичок ефективної взаємодії з її фахівцями та з власною дитиною.

Отже, формування партнерської взаємодії суб'єктів інклюзивного навчання є важливою умовою його ефективності. Успішність партнерських взаємин залежить від мотивації та особистісної готовності кожного з учасників навчально-виховного процесу. Перспективними напрямками дослідження проблеми вважаємо розробку психолого-педагогічного забезпечення формування навичок партнерської взаємодії у навчанні дітей з комплексними порушеннями розвитку.

### Література:

1. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. 184 с.
2. Концепція Нової української школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
3. «Про визначення завдань працівників психологічної служби системи освіти в умовах інклюзивного навчання» : лист МОНмолодьспорту України. URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/33692/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/33692/).



DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-22>

## **WORKING WITH REQUESTS REGARDING SEXUAL BEHAVIOR IN COUPLES APPLYING THE SOLUTION-FOCUSED BRIEF THERAPY METHOD**

**Hupalovska V. A.**

*Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Psychology Department  
Ivan Franko National University of Lviv  
Lviv, Ukraine*

The problems that concern sexual relationships have recently become quite common among today's young people, who belong to the age of early adulthood (20-40 years). Teenagers are experiencing the stage of identity formation, thus they address mainly existential, self-understanding, personal identity issues, conflicts with parents, lack of support, etc.

14 out of 18 couples, who approached us in the years 2018-2020 for psychological counseling with a request regarding sexuality, voiced as a request the reluctance of one of the couple to have more sexual contacts, which would be desirable for the other. Two persons (women) declared a lack of sexual desire, which was their request, and still two others (women) reported their reluctance to have sexual relationships with their spouse in the context of regular sexual gratification, which was a problem for them.

As a result of therapy, it became clear that sexual reluctance is the 'tip of the iceberg', the main part of which constitutes the problems in relationships (smoldering interpersonal conflict, power struggle, a specific way of 'not giving' something to another person as a kind of mini-revenge for some hidden insults) or is a consequence of a life situation. In two cases, when we observed a higher desire of a woman to have a sexual contact with a partner, it was an attempt to find emotional contact with him: 'If no other way, then at least this way' (in the words of the client).

SFBT, brief psychotherapy, focused on finding the solution has been shown to be effective in dealing with problems that were initially declared by the clients to be sexual ones. To start with, the very first questions, typical for this method, proved to be effective: 'What should we discuss for you to know that your coming here was for a reason?' [4; 6], and concerning the purpose: 'What should change after our conversation so that you understand that you did not waste your time?' [1; 2; 5]. In the process of

formulation of answers, it usually turns out that it is not sexual contacts that are viewed as the primary need of clients. Women usually lack partner's emotional reaction to themselves: contact, kindness, support, approval, admiration, and sometimes just being listened to. In the case of men, this need (demand) declared a request for greater dedication of a woman to the family (a wife was engaged in important projects in her professional activity), a request for more attention to the relationships, trying to control the partner, her emotions, anxiety about rejection, dissatisfaction of a wife with her husband, his achievements, ability to self-realize, provide for the family. This becomes clear after the best question asked during the Solution-focused brief therapy – 'What else?': for instance, 'And what else can bring you what you get through sexual intimacy? How else can you get what you want?' The clients usually name other behavior repertoires that are also important and are considered to be a resource in the relationships.

Sometimes finding out the purpose is already a way of solving the problem [1; 2; 3]. When the clients answer the leading questions 'What exactly would you like to improve?' or 'What could be better in your relationships (in your life)?', there appear other, more integral needs, where sexuality is only part of the system. Among them are the following: the need for acceptance, the need for attention, intimacy, appreciation, admiration, the need to be heard, the need to resolve the conflict. In this way clients rather quickly develop alternative ways to meet these needs. It is often that after the first changes in behavior towards alternative actions, sexual relations are also improved.

And sometimes defining the purpose is already the answer to the question that the couple came up with [1; 4; 6]. For example, the question 'So, what do you want?' helped to find out that it is important for the wife to spend more time at work now, she is striving for career growth. The following conversation turned to how to organize it so that the needs of the husband and family are met as much as possible, how the husband can help and support her, what part of the family responsibilities he can take on.

The questions concerning the 'exceptions' proved to be very effective. In the Solution-focused brief therapy, they are the following: 'Could you recall the cases where there was no problem or when it was smaller, less noticeable?' [1; 2; 5]. The more such 'cases' the clients are able to remember, the better it is, the more resources and ways to meet their needs in alternative ways they have. At least, to start with. Because it is often that problems are a vicious circle in which someone has to start doing something differently to get the situation off the ground. For instance, a male partner in a civil marriage does not want to have sexual relationships because the woman is mostly dissatisfied and angry. And the woman is dissatisfied and

upset because he does not show affection, does not show emotions at all, reacts little to anything, does not want to have even sexual relations with her, which seem to be necessary for men ‘by default’, so she is angry. In this situation, the «exceptions» for a woman were the moments when a man makes breakfast and serves her to bed, when he makes unexpected gifts, buys flowers, and for a man – situations when a woman comes happy, when she smiles and does not criticize him. As a result, the question arose as to what he would like to have instead of criticism and a bad mood of his wife. In this situation, the ‘exceptions’ for the woman were the moments when her man makes breakfast for her and serves it in bed, when he makes unexpected gifts, buys flowers, and for the man these are the situations when a woman comes happy, when she smiles and does not criticize him. As a result, the question arose as to what he would like to have instead of criticism and a bad mood of his wife.

Sometimes clients do not declare a request for sexual relationships immediately. However, in the course of the conversation it turns out that ‘And we also don’t have sexual relationships already (two months, half a year)...’. Sometimes it is quite often that after that one partner assumes that the other has someone (lover), clients are often upset that they are no longer so attractive to the partner or not attractive at all.

It should be noted that working with sexuality is quite specific and delicate. This is often due to the silence of the topic of sexual relations, misunderstanding of the peculiarities of sexual functioning of a person and the relationship between men and women, focus on common gender and sexual stereotypes.

If the request was a lack of sexual desire in general, it often turns out that 1) a person has a prejudice, according to which a healthy adult should always have sexual desire; 2) a person has objective life circumstances due to which the lack of sexual desire is adequate rather than abnormal. For example, the death of a loved one, sharp conflict, severe resentment, job loss, complete uncertainty in life.

In general, sexuality in the relationships of couples acts as a kind of ‘prism’, which clarifies, often exacerbates existing problems, and sometimes confuses and complicates the situation even more. On the other hand, the discussion of sexual relations of a couple, helps to ‘get out’ at the root of the problem rather quickly. Harmony in the sphere of sexual relations indicates the availability of resources in the couple, that the problem is not generalized, does not cover all areas of the relationships. Improving a sexual sphere in relationships has a beneficial effect on solving a couple’s problems.

Founded by Steewe de Shazer and Insu Kim Berg SFBT [4; 6] – solution-focused brief therapy – is an effective method of dealing with sexual aspects in couples.

### References:

1. Bannink F. 1001 solution – focused questions. New-York–London, 2010. 251 s.
2. Isebaert L. Solution-Focused Cognitive and Systemic Therapy: The Bruges Model. New York: Routledge, 2017. 216 p.
3. Kim J. S. ed. Solution-focused brief therapy: a multicultural approach. SAGE Publications, Inc. 2014. 257 p.
4. Peter De J., Kim Berg I. Rozmowy o rozwiązaniach. Kraków, 2007. 346 s.
5. Ratner H., George E., Iveson Ch. Terapia Krótkoterminowa Skoncentrowana na Rozwiązaniu. tłum. Pawłusów K. Łódź. 2017. 255 s.
6. Shazer, de, S. More than Miracles. The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy. Gemeinsam mit Yvonne Dolan. New York: Haworth, 2007.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-23>

## ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

**Дмітрієва О. І.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти  
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка  
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька область, Україна*

На сучасному етапі радикальної соціально-політичної трансформації українського суспільства, коли постають проблеми збереження державності, відродження багатогранного культурно-історичного досвіду та традицій виховання, надзвичайно активізувалася проблема становлення та розвитку особистості підростаючого покоління. Нині українська держава надає особливої уваги вирішенню проблем, пов'язаних із створенням умов для становлення та розвитку творчої,

самостійної особистості, здатної спілкуватися та діяти, бути відповідальною та толерантною, адекватно реагувати на виклики сьогодення та приймати рішення. У Державній національній програмі «Освіта (Україна ХХІ століття)», Законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти визначено, що розвиток гармонійної особистості дитини є пріоритетним, наголошується на необхідності формувати у зростаючій особистості адекватну самооцінку, основи активної життєвої позиції, розвивати соціальну компетентність. Особливої уваги заслуговує процес становлення особистості дітей з особливими освітніми потребами, загалом, та дітей з порушеннями слуху, зокрема.

Особистість – це відносно пізній продукт суспільно-історичного та онтогенетичного розвитку людини. Поняття «особистість» трактують як певну цілісність, інтегрований початок, що пов'язує різноманітні психічні процеси індивіда і такі, які надають його поведінці необхідну стійкість. На думку О.Леонтєва, реальною основою особистості є сукупність суспільних за своєю природою ставлень до світу, котрі реалізуються сукупністю його різноманітних діяльностей. У якості внутрішніх систем регуляції особистості вирізняють самосвідомість, що містить у собі образ власного «я»(Я-концепція), самооцінку та рівень домагань, мотиваційну сферу(потреби, інтереси, спрямованість).

У сурдопсихології розвиток особистості дітей з порушеннями слуху, особливості становлення у них самооцінки вивчали В. Петрова, В. Белінський, М. Нудельман, А. Гозова, Т. Приліпська. Ці дослідження продемонстрували, що у розвитку самосвідомості та самооцінки дітей з порушеннями слуху спостерігаються ті ж стадії, що і у чуючих, проте перехід від однієї стадії до іншої відбувається на два-три роки пізніше.

У дитини з порушенням слуху становлення і розвиток особистості відбувається з певними відмінностями від дитини з типовим розвитком. У дитини з типовим розвитком самосвідомість визначається її соціальним досвідом і проходить у своєму розвитку такі етапи: на першому етапі дитина усвідомлює свою тотожність, відокремлює себе від оточуючих людей (приблизно одинадцять-дванадцять місяців); на другому етапі відбувається усвідомлення себе як активного діяча(до трьох років); на третьому – усвідомлення власних психічних процесів та оволодіння умінням довільно керувати ними(у молодшому шкільному віці); на четвертому етапі відбувається усвідомлення моральних норм, моральних правил та відповідних їх оцінок(у період юності) [1, с. 78].

Т. Богданова зазначає, що дитина з порушенням слуху опиняється у іншому становищі стосовно оточуючих її людей та дійсності. Порушення спілкування частково ізолює її від людей, ускладнює

формування самосвідомості та інших особистісних утворень. На початкових етапах психічного розвитку самооцінка дитини залежить від оцінок батьків, їхніми ж стандартами вона користується для оцінки оточуючих людей.

Сім'я відіграє особливу роль у становленні особистості дитини з порушенням слуху, адже саме у сім'ї дитина з порушенням слуху засвоює перші приклади моральних вчинків, ставлень членів сім'ї один до одного, прикладів вирішення різних ситуацій тощо.

Народження дитини з порушенням слуху є серйозною проблемою та викликом для сім'ї. Проблеми в установленні контакту з дитиною, проблеми виховання її, труднощі самореалізації у ній – усе це порушує виховну функцію сім'ї. Батьки часто не бувають готовими сприйняти дитину з порушенням слуху, вони вважають, що не є повноцінними батьками. Особливі потреби дитини з порушенням слуху вимагають значних моральних, фізичних, матеріальних та психологічних витрат батьків. Іноді вони не в змозі здолати ці труднощі, важко переживають, що у них в сім'ї зростає особлива дитина тощо [2, с. 188]. Усе це здійснює негативний вплив на процес формування особистості дитини з порушенням слуху.

Відставання в оволодінні словесним мовленням призводить до обмеження соціальних контактів, появи фрустрації у дітей з порушеннями слуху та їхніх батьків. Неможливість повідомити плани на майбутнє, описати події внутрішнього життя, обговорити проблеми призводить до замкнутості у собі, до труднощів соціальної взаємодії.

Соціальна ситуація, у якій знаходиться дитина з порушенням слуху, також має важливе значення у виникненні у неї особливостей становлення певних рис особистості, у розвитку емоцій. На розвиток емоційної сфери дітей з порушеннями слуху впливають певні несприятливі фактори. Порушення словесного спілкування частково ізолює дитину з порушенням слуху від оточуючих її людей, що призводить до труднощів у засвоєнні соціального досвіду. Дітям з порушеннями слуху не доступне сприймання виразного боку усного мовлення та музики. Порушення мовленнєвого розвитку негативно впливає на усвідомлення своїх емоційних станів та станів інших людей і обумовлює спрощеність міжособистісних стосунків. Пізніше залучення до художньої літератури збіднює світ емоційних переживань дитини з порушенням слуху, призводить до труднощів формування співпереживань іншим людям та героям художніх творів. До факторів, що позитивно впливають на емоційний розвиток дітей з порушеннями слуху, можна віднести їх увагу до виразного боку емоцій, здатність до

оволодіння різними видами діяльності, використання міміки, виразних рухів та жестової мови у процесі спілкування.

Труднощі у вираженні своїх бажань та почуттів у процесі спілкування з оточуючими можуть призвести до порушення соціальних стосунків, появи підвищеного роздратування та агресивності, невротичних реакцій.

Суттєві зрушення у становленні особистості дитини з порушеннями слуху відбуваються у шкільні роки. У цей час відбувається значний розвиток емоційної сфери дітей з порушеннями слуху – вони оволодівають багатьма поняттями, що відносяться до емоцій за їх зовнішнім вираженням і словесним описом, правильно визначаються причини, що їх викликають. Це відбувається значною мірою у результаті розвитку пізнавальної сфери – пам'яті, мови, словесно-логічного мислення, а також завдяки збагаченню їх життєвого досвіду, збільшенню можливостей його осмислення. Усе це має важливе значення для становлення особистості дитини з порушенням слуху.

У дослідженні В.Петрової підкреслюється, що від самооцінки залежать стосунки людини з оточуючими, її ставлення до успіхів та невдач, таким чином самооцінка впливає на ефективність діяльності людини. Самооцінка тісно пов'язана із рівнем домагань, тобто ступенем труднощів цілей, які людина ставить перед собою. Розбіжність між домаганнями та реальними можливостями приводить до того, що вона неправильно себе оцінює і її поведінка стає неадекватною. Самооцінка впливає і на те, як людина оцінює можливості і результати діяльності інших.

Якщо у глухих п'ятикласників відсутні сумніви та вагання стосовно оцінювання себе, переважає позитивна самооцінка (В.Петрова), то, у учнів сьомого класу з'являється більше сумнівів, негативних самооцінок. Одні з них знаходять у собі лише позитивні якості, інші – і хороші, і погані, багато висловлювань відрізняються зайвою деталізованістю, великою кількістю дрібниць, відсутністю узагальнень. У дванадцятому класі відповідь на це питання уже викликає багато роздумів, навіть спроб відмовитися від відповіді: «Нехай інші скажуть про мене...». Серед відповідей зустрічається такі, у яких пояснювалося, як вони виявляють себе у дружбі, досить глибоко розкривалася сутність дружніх стосунків. Проте і на цьому віковому етапі зустрічаються непотрібні уточнення та деталі (що допомагає вирішувати і кому). Таким чином, у старшокласників з порушеннями слуху виявляється уміння критично оцінювати себе і зіставити свої вчинки із вчинками інших людей.

Дослідження Т. Приліпської засвідчили, що у процесі зростання дитини від молодшого до старшого шкільного віку спостерігається збільшення стійкості самооцінок і адекватності домагань, хоча домагання залишаються недостатньо стійкими. У учнів VIII класу більше адекватних оцінок, аніж у учнів IV класів, вони правильніше оцінюють свою успішність; з віком стійкість самооцінок збільшується [3, с. 28].

Таким чином, аналіз літературних джерел та власний досвід практичної діяльності дали змогу визначити особливості процесу становлення особистості дітей з порушеннями слуху: специфіка виховання дитини з порушенням слуху у сім'ї, труднощі у спілкуванні з рідними, оточуючими людьми; уповільнення процесу переробки інформації; збіднення та менше різноманіття вражень та емоцій, обмежені можливості спонтанного засвоєння соціального досвіду тощо.

Вважаємо, що визначення особливостей становлення особистості дітей з порушеннями слуху стане у нагоді викладачам закладів вищої освіти, що готують фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта та педагогам, які працюють з дітьми з порушеннями слуху в умовах спеціального та інклюзивного навчання.

#### **Література:**

1. Богданова Т. С. Сурдопсихология. М.: Академия, 2002. 224 с.
2. Виховання дитини з порушеннями слуху в умовах сім'ї / за ред. Т.В. Сак. К.: Наук.світ, 2009. 216 с.
3. Прилепская Т.Н. Особенности самооценки и уровня притязаний у глухих и слышащих школьников // Дефектология. 1989. № 5. С. 26-32.



DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-24>

## МЕТОД МЮРРЕЙ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ПОСТНАРКОЗАЛЕЖНИХ ДОРОСЛИХ

**Ільченко Р. М.**

*магістр психології,*

*керівник*

*Український центр методу Мюррей при Благодійній організації «Вихід є!»,  
аспірант кафедри психології,*

*Полтавський національний педагогічний університет*

*імені В. Г. Короленка*

*м. Полтава, Україна*

**Заїка В. М.**

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри соціальної роботи та спеціальної освіти,*

*Відокремлений структурний підрозділ закладу вищої освіти*

*«Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»*

*Полтавський інститут економіки і права*

*м. Полтава, Україна*

**Моргун В. Ф.**

*кандидат психологічних наук,*

*професор кафедри психології,*

*Полтавський національний педагогічний університет*

*імені В. Г. Короленка*

*м. Полтава, Україна*

Вступ. Сучасні реалії життя підтверджують актуальність пошуку ефективних методів подолання наслідків психологічних травм, насильства, емоційних депривацій та посттравматичних стресових розладів. Адже психологічні травми, пережиті в дитячому віці, часто призводять до непорозумінь та конфліктних ситуацій із оточуючими людьми в майбутньому, зловживання психоактивними речовинами, ризикованої поведінки тощо. Саме таким методом є «Метод становлення здорової врівноваженої особистості шляхом подолання наслідків ранніх психологічних травм, насильства та депривації» («Метод Мюррей»), запропонований американською психотерапевткою Мерілін Мюррей (Marilyn Murray) у 1981 році, що набув поширення у понад 45 країнах світу [3; 7-10].

Завдання даного теоретико-методичного дослідження – обґрунтувати можливість і потенційно високу ефективність методу становлення здорової врівноваженої особистості (за М. Мюррей) для психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих осіб.

Результати дослідження. В основі методу становлення здорової врівноваженої особистості шляхом подолання наслідків травм, насильства і депривації, за М. Мюррей, лежить системний синтез гуманістичної, когнітивної, поведінкової, психодинамічної теорій в психології та психотерапії. Даний метод можна застосовувати в індивідуальній та груповій практиці.

Терапевтичний підхід професорки М. Мюррей [7; 8; 9; 10] заснований на глибокому зануренні в «море болю» та його «осушенні» в атмосфері любові та підтримки. Його психотехніка полягає у знятті захисних механізмів внаслідок роботи з образами, з проявами, з вербалізацією негативних емоцій, в аналізі психотравмуючих ситуацій, а також у пошуку й розвитку особистих талантів, у формуванні здорової врівноваженої особистості, здатної проявляти емпатію, захищати себе, не нашкодивши іншим, радіти життю. Одиниця аналізу – емоційне переживання, від страждання, через заспокоєння, до задоволення.

Авторка методу вбачає в стражданнях людини порушення збалансованого комплексу позитивних якостей «Природної дитини», внаслідок пережитого в дитинстві негативного досвіду [8], пережитих травм, життєвих та вікових криз [2; 6] та несприятливих подій дитинства [1]. Через це цілісність «Природної дитини» руйнується і з'являється «Дитина, яка плаче», а невідреаговані емоції (смуток, страх, злість, самотність, безпорадність, образа та ін.) накопичуються в її «Морі болю». Для захисту «Дитини, яка плаче», долучається «Контролююча дитина», котра задля «знеболення» використовує різні методи (їжа, алкоголь, наркотики, нікотин, секс, кофеїн, азартні ігри тощо), які допомагають їй тимчасово не відчувати болю. Якщо такий захист використовується постійно, це може призводити до розвитку патологічних пристрастей, формуючи різні види залежностей та девіантні види поведінки, які потребують свого корегування, профілактики аж до лікування [5].

Однак, і «Природна дитина», і «Дитина, яка плаче» та «Контролююча дитина» мають свої сильні сторони. Так до плюсів «Природної дитини» відносяться духовність, спонтанність, грайливість, мрійливість, здатність до творчості, винахідливість, цікавість, сексуальність, почуття гумору. «Дитина, яка плаче» вирізняється такими своїми позитивними рисами, як чутливість, здатність розуміти почуття інших, співчувати, турбуватися,

співпереживати, бути ніжною. Сильними сторонами «Контролюючої дитини» є здатність вибудовувати та захищати власні «кордони», що заважає іншим перетворювати людину на жертву, і не дозволяє ставитися до інших, як до власних жертв, відповідальність, дипломатичність, дисциплінованість.

Збалансованою, здоровою комбінацією сильних сторін «Природної дитини», «Дитини, яка плаче», «Контролюючої дитини» є «Здорова врівноважена особистість». Під «Здоровою врівноваженою особистістю» розуміють людину, яка не лише поєднує ці плюси, а й розвивається у фізичному, емоційному, інтелектуальному, соціальному та духовному аспектах.

Основними принципами побудови психотерапевтичної взаємодії та безоцінкового емпатійного спілкування є: конфіденційність; відкритість учасників та терапевта до самозмін; щирість; повага до себе та інших; активність учасників у виконанні групових та домашніх завдань; пунктуальність; готовність працювати над собою; відповідальність учасників та терапевта за процес особистісного розвитку.

У процесі реалізації комплексного психотерапевтичного методу М. Мюррей задля подолання наслідків травм, насильства та деривації та формування гармонійної комунікації виокремлюють наступні етапи: 1) попередня діагностика та відбір учасників для тренінгової програми за допомогою заповнення опитувальника «Яйце травми»; 2) оцінка актуального стану та стилю життя учасників, рівня їх потреби у психотерапевтичній допомозі; 3) оцінка обізнаності учасників щодо процесів особистісного зростання та роботи з травмою; 4) реалізація тренінгової програми «Становлення здорової врівноваженої особистості»; 5) проведення посттерапевтичної діагностики досліджуваних, оцінка ефективності програми.

Комплексний психотерапевтичний метод М. Мюррей «Становлення здорової врівноваженої особистості» охоплює практично всі сторони роботи із особистістю: від внутрішніх переживань до взаємодії з іншими людьми. Так, він підтвердив свою ефективність в терапії клієнтів, що пережили сексуальне, фізичне, емоційне або духовне насильство; зневагу та емоційну депривацію; проблеми в стосунках; проблеми залежності та співзалежності. Метод також ефективний в роботі з сімейними парами. Мерілін Мюррей дає терапевтичний інструмент для відновлення і одужання, який спонукає клієнта орієнтуватися на прийняття відповідальності за свій стан, а також знайти зрілість та баланс особистісних сфер: фізичної, емоційної, інтелектуальної, соціальної та духовної [3; 4; 8]. Саме тому слід

очікувати, що метод Мюррей здатен підсилити ефективність психологічної реадптації і постнаркозалежних дорослих осіб.

Висновок. Отже, метод М. Мюррей, що підтвердив свою ефективність у психологічній практиці при терапії людей: що знаходяться в стресовому або пост-стресовому стані; котрі страждають від різних страхів і фобій; які страждають некерованим гнівом; які потребують відповідей на питання по вихованню дітей; які потребують опрацювання ефекту професійного вигорання; котрі мають проблеми різноманітних залежностей (залежність від азартних ігор, наркоманії, алкоголізму, сексу, любовних стосунків, їжі, роботи, релігії та ін.) та співзалежності; котрі пережили сексуальне, фізичне, емоційне або духовне насильство, зневагу та емоційну депривацію; котрі зіткнулися з серйозними психологічними і фізичними травмами (розлучення, зрада, війна, автокатастрофа, діагноз невиліковної хвороби, таких як ВІЛ, онкологічні захворювання та ін.); охочих поліпшити свою самооцінку; охочих зрозуміти сенс свого життя; охочих попрацювати з цілями життя; охочих навчитися розбиратися з конфліктами; охочих побудувати або поліпшити міжособистісні стосунки – може бути ефективним і в процесі психологічної реадптації постнаркозалежних дорослих осіб.

### Література:

1. Заїка В.М., Ільченко Р.М. Несприятливі події дитинства як чинник виникнення ризикованої поведінки в майбутньому. *Молодь: освіта, наука, духовність. Youth: education, science, spirituality*: тези доповідей XVII Всеукр. наук. конф., м. Київ, 27–28 травня 2020 р. У III част., ч. III. К. : Університет «Україна», 2020. С. 194 – 196.

2. Заїка В.М., Моргун В.Ф. Типологія життєвих криз та ініціальних тенденцій трансформації людини на основі багатовимірної теорії особистості. *Психологія і особистість*. № 2 (10). Частина 2. 2016. С. 29 – 44.

3. Ільченко Р.М. Допомога особистісному зростанню повнолітніх, що зазнали травм, насильства та депривації у дитинстві, за психотерапевтичним методом Мерілін Мюррей. Науково-методична розробка. Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2011. 46 с.

4. Ільченко Р.М. Повернення до здорового способу життя дорослих людей, постзалежних від наркотиків, алкоголю та азартних ігор. Програма психосоціальної реадптації за методом Мюррей. Полтава: Астроя, 2020. 56 с.

5. Моргун В.Ф. Педагогічна система А. С. Макаренка як профілактика делінквентності вихованців. *Делінквентний підліток*. Навч. посіб. 2-е вид. К.: ВД «Слово», 2015. С. 180-190.

6. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. Учебное пособие М.: МГУ, 1981. 84 с.

7. Мюррей М. Баланс: физическое, эмоциональное, интеллектуальное, духовное здоровье. Материалы к семинару «Терапия последствий травм, жестокого обращения и депривации», М., 2004. 10 с.

8. Мюррей М. Метод Мюррей. Пер. с англ. СПб.: Шандал, 2012. 416 с.

9. Мюррей М. Узник иной войны: удивительный путь исцеления от детской травмы. Пер. с англ. М.: Альварес Пабблишинг, 2004. 208 с.

10. Мюррей М. Уравновешенная здоровая личность. Материалы к семинару «Терапия последствий травм, жестокого обращения и депривации». М., 2004. 20 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-25>

## ЩОДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Кузнецова Т. Г.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

*м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

Глобалізація і розвиток технологій надає додаткові можливості для навчання і самовдосконалення людей з обмеженими можливостями здоров'я. На сучасному етапі паралельно традиційним формам навчання, як-то відвідування занять, екзамени, оцінювання знань успішно розвивається дистанційна. Для дистанційного навчання використовують друковані засоби, відеозаписи, радіоуроки, телебачення, інтернет (навчальні платформи, соціальні мережі, чати та ін.). Будь-яка форма дистанційного навчання полегшує людям з особливими потребами спілкування з педагогами, отримання навчальної інформації, теоретичного та практичного матеріалу навіть за умови відсутності можливості відвідувати заклади освіти.

Нашу увагу привертає процес використання дистанційних форм навчання в роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами, зокрема проблеми, які постають на шляху його реалізації.

Виховання і навчання дошкільників з психофізичними порушеннями має свою специфіку: при організації та проведенні дистанційного навчання необхідно враховувати структуру дефекту та особливості їхнього розвитку. Робота з такими дітьми глибоко специфічна, передбачає корекційну спрямованість, використання спеціальних методів та прийомів, що дозволяє виправляти або зменшувати недоліки розвитку, виробляти компенсаторні механізми. Значна роль у цьому процесі належить корекційному педагогу, який стає для дітей провідником суспільного досвіду. Засоби засвоєння суспільного досвіду дошкільниками досить різні: спільні дії дорослого та дитини, використання жестів, особливо вказівного («жестова інструкція»), наслідування діям дорослого, дії за зразком та мовленнєвою інструкцією, пошукові засоби орієнтування. Всі ці моменти необхідно враховувати при проведенні дистанційного навчання.

Зусилля з боку педагогів стають більш результативними лише за підтримки і допомоги батьків. Одночасно і самі батьки таких дітей потребують допомоги в плані організації діяльності дитини вдома, можливості сприяння дистанційному навчанню дитини, оцінювання результативності темпу і якості її розвитку. На цих позиціях має ґрунтуватися дистанційне навчання.

Нами було проведено дослідження стану дистанційного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами в умовах карантину. Нас цікавило, як ставляться педагоги до цієї проблеми, чи готові вони перейти на дистанційну форму роботи, яким формам роботи надають перевагу, які засоби комунікації з родинами вони застосовують, як оцінюють ступінь участі батьків у процесі дистанційного навчання дитини. Відповіді на всі питання ми отримали через опитування вихователів, педагогів-дефектологів, вчителів-логопедів, музичних керівників спеціальних закладів дошкільної освіти та навчально-реабілітаційних центрів Донецької області.

Результати опитування показали, що в цілому і педагоги, і батьки активно співпрацювали у новому форматі, проте дистанційні форми роботи не завжди задовольняли потреби як педагогів, так і батьків.

Так педагоги позитивно реагували на дистанційне навчання, як на тимчасовий засіб впливу на дітей через надзвичайну ситуацію, як на необхідність продовження корекційного впливу, підтримку безперервності процесу корекційного навчання дошкільників. Але всі зазначили недосконалість спілкування з дошкільниками з порушеннями психофізичного розвитку через соціальні мережі, проведення занять у форматі Zoom-конференції, відсутність зворотного зв'язку, неможливість контактної взаємодії.

Зрозумілим і для педагогів і для батьків стало те, що звичні форми проведення заняття для дистанційної роботи з дошкільниками з особливими потребами не прийнятні. Так діти з ментальними порушеннями не здатні утримувати увагу на екрані комп'ютера тривалий час, уважно слухати педагога, сприймати матеріал, осмислювати його. А для дітей з порушенням зору тривалість заняття за комп'ютером не повинні перевищувати 5-7 хвилин, що не відповідає тривалості звичайного заняття.

При організації дистанційного навчання треба суворо дотримуватися вимог Санітарного регламенту, у якому зазначено тривалість занять дошкільників з комп'ютерами, гаджетами та іншими технічними засобами в залежності від віку [2].

Педагоги зазначили також недостатність володіння навичками створення методичного матеріалу для дистанційної роботи (відеороликів, відеоуроків, власних сторінок, сайтів тощо) та технічних засобів.

Батьки також не відчули достатньої готовності до дистанційного навчання своїх дітей. Опитування показало, що приблизно 60-80% батьків стали активними помічниками педагогів. Разом з тим, батьки ще більше ніж педагоги потребують психологічної та методичної допомоги, оскільки не мають спеціальної освіти та досвіду корекційно-виховної роботи. Вони також зазначили нестачу часу для систематичної роботи з дітьми, у деяких випадках небажання дитини займатися з ними. Не всі батьки мають достатнє технічне обладнання, деякі користуються для занять телефоном або планшетом, що значно утруднює сприйняття дитиною інформації. Не всі можуть роздрукувати текстові матеріали та картинки, на які орієнтують педагоги. Зазначали і відсутність інтернету у сільській місцевості.

Зазначимо найважливіші моменти організації та проведення дистанційного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами. Основним принципом дистанційної роботи має бути формат «педагог-батьки-дитина».

По-перше, потрібна спеціальна підготовка педагогів щодо можливості працювати дистанційно з дошкільниками. Вони мають створити методичні матеріали відповідно віковим можливостям дітей з інструкціями з використання, часом на виконання, рекомендаціями та підказками. На допомогу батькам можна розмішувати мультимедійні матеріали-презентації, відеоролики, посилання, які допоможуть у вивченні певної теми. Необхідно надати батькам перелік інтернет-ресурсів, які допоможуть засвоєнню матеріалу. Педагогам треба враховувати те, що не всі діти з особливими потребами однаково активно засвоюють навчальний матеріал, тому треба розробляти індивідуальні програми щодо дистанційного навчання, які

передбачають глибокий індивідуальний підхід та урахування структури порушення кожної дитини.

Другим важливим напрямом є робота з батьками. Дистанційне навчання дошкільників – це насамперед педагогічна просвіта батьків без жодного нав'язування, тиску та зобов'язань. Це рекомендації, лайфхаки, певні алгоритми, цікаві ідеї щодо організації активних ігор та ігрових завдань під час виконання побутових дій батьків і дітей, живе спілкування. Батьки повинні дотримуватись режиму дня, занять і діяльності дитини як у дошкільному закладі.

Батькам слід зауважити, що навчання дитини не повинно стати лише тренуванням або дресурою. Вони мають зрозуміти, що провідною діяльністю дошкільника є гра, яка сприяє розвитку пізнавальних процесів, формуванню навичок і умінь, необхідних для самообслуговування і навчання. Навчання в процесі гри – це важливий принцип роботи з дошкільниками, яке робить його невимушеним, цікавим, дійовим. Важливими для дитини є також трудова та художньо-продуктивна діяльності. Чим різноманітніше дитяча діяльність, тим успішніше йде розвиток, реалізуються потенційні можливості.

Корисно запропонувати батькам план дій на день, на тиждень, визначити основні види роботи з дитиною, форми їх проведення, зміст, методику, дидактичне обладнання, надавати фронтальну та індивідуальну консультації та допомогу. До того ж батьки дітей з особливими потребами не тільки потребують допомоги, але й самі можуть надавати її, обмінюючись власним досвідом. Тому батьківські форуми і спілкування у групах та соціальних мережах можуть містити поради як діяти у тій чи іншій ситуації.

Третім важливим компонентом дистанційного навчання є діти з особливими освітніми потребами. Саме заради них проводиться вся робота. Їх діяльність оцінюється не лише з позиції набутих знань, а насамперед з позиції прогресивного розвитку. Основне – це зберегти наявні уміння й навички дитини, зробити безперервним процес корекційного навчання та виховання, сприяти її розвитку.

Дистанційне навчання передбачає активних систематизованих посилань на відео та друківані матеріали, які можна завантажити для подальшого використання в корекційній роботі з дошкільниками з особливими освітніми потребами, матеріали з корекційно-розвивальної роботи, психологічної роботи з дітьми, дидактичні ігри (з матеріалом), цікаві та сучасні майстер-класи дитячої творчості, матеріали для роботи з батьками, для практичної роботи та самоосвіти педагога.

Таким чином для плідного дистанційного навчання дошкільників з особливими освітніми потребами треба проводити спеціальну роботу з підготовки педагогів та батьків до такої форми взаємодії.



**Література:**

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. К. : КПІ, 2000. 12 с.
2. «Санітарний регламент для дошкільних навчальних закладів» від 01 серпня 2013 року № 678: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0563-16#Text>
3. Лазарович Н. Нові підходи до підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах переходу на дистанційне навчання // Освітній простір України. 2015. Вип.5. С. 70-73. : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu\\_2015\\_5\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2015_5_13) (дата звернення 15.02.2021).
4. Особливості процесу дистанційного навчання дошкільників <http://soundwavesbcn.tk/vdsutnst.html> (дата звернення 20.02.2021)

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-26>**

**ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ  
ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ****Обухівська А. Г.**

*кандидатка психологічних наук, старша наукова співробітниця,  
завідувачка лабораторії*

*Український науково-методичний центр практичної психології  
і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України*

**Ілляшенко Т. Д.**

*кандидатка психологічних наук, старша наукова співробітниця,  
провідна наукова співробітниця лабораторії*

*Український науково-методичний центр практичної психології  
і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України*

**Якимчук Г. В.**

*наукова співробітниця лабораторії психологічного супроводу  
дітей з особливими освітніми потребами*

*Українського науково-методичного центру практичної психології  
і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна*

Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) набуває дедалі більшого поширення в Україні. Насамперед,

значимо, що поняття «діти з ООП» тут відповідає поняттю «діти з порушеннями психофізичного розвитку». Своєрідність українських умов, на тлі яких відбувається впровадження інклюзивного навчання дітей означеної категорії, полягає, з одного боку, у майже тотальній сегрегації їх у спеціальних закладах освіти, а з другого – у доволі високих і оригінальних освітніх технологіях і засадах психолого-педагогічної діагностики їхнього розвитку, отже, й освітніх потреб.

Найближчим завданням впровадження інклюзивного навчання в Україні є забезпечення права дітей з ООП на виховання у сім'ї та поглиблення їхньої соціальної інклюзії завдяки включенню їх у середовище ровесників з нормативним розвитком.

Отриманий сьогодні попередній досвід впровадження інклюзивного навчання в Україні переважно на основі використання зарубіжного досвіду виявив ряд проблем, розв'язання яких є необхідним для подальшого поступу на цьому шляху. Усе це змушує уважніше звертатися до постулатів філософії соціальної інклюзії й інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями, до досвіду запровадження його в інших країнах та критичніше оцінювати спроби перенести його у вітчизняні умови без врахування засад навчання і розвитку дітей з ООП, які склалися у нашій країні протягом багатьох років.

Звернемося до постулату «рівний доступ до якісної освіти». Рівний доступ як право дітей з ООП відвідувати той самий заклад освіти за місцем проживання, у якому навчаються діти з нормативним розвитком, зазвичай в Україні реалізується досить легко, хоч і тут виникають проблеми із забезпеченням безбар'єрного простору, асистента дитини і т. ін. Значно складнішим є забезпечення дитини можливості отримувати якісну освіту, що означає набуття знань і соціального досвіду відповідно до її природного потенціалу, який відображається у її особливих освітніх потребах.

На нашу думку, сьогодні в Україні навчання дитини з ООП у класі разом з переважною більшістю дітей з нормативним розвитком не забезпечує їй рівних умов здобуття якісної освіти, оскільки вона включена у навчальний процес на умовах дітей з нормативним розвитком, які не відповідають її освітнім потребам. Тимчасом загальновідомо, що розвиток дитини і здобуття нею освіти відбувається саме на уроці.

Ознайомлення з досвідом багатьох розвинених країн, які значно раніше запровадили і вдосконалюють інклюзивне навчання дітей з ООП [2; 4; 5], показує, що задекларовані у міжнародних документах і наукових розвідках [3; 6] перебудови навчального процесу так, щоб він рівною мірою задовольняв не тільки освітні потреби різних категорій учнів у класі, але й кожного окремого учня, ще далеко не досягнуто.

Свідченням цього є надання додаткових освітніх послуг дітям з ООП поза уроком, що широко практикується у переважній більшості країн. Такі додаткові послуги, на нашу думку, є компроміс, до якого вдаються через недосконалість освітніх технологій, придатних для задоволення різних освітніх потреб дітей на уроці.

Щоб наблизитися до однаково ефективних умов навчання в інклюзивному класі дітей з різними освітніми потребами, потрібна докорінна перебудова усього навчального процесу, розроблення новітніх освітніх технологій і виважена їх оцінка, а це потребує часу і великих матеріальних витрат, можливо, доступних сьогодні тільки найбагатшим країнам. Зрештою, автори відомих розробок з питань створення інклюзивного середовища в школі визнають складність і поступовість його впровадження, наголошуючи, що «інклюзія – це ідеал, до якого можна прагнути, але не можна повністю досягнути» [1, с. 9].

Очевидно, що усвідомлення труднощів створення задовільних умов навчання для дітей з ООП в інклюзивному класі, спонукає у деяких країнах вдаватися до поділу його на дві окремі групи з окремими вчителями і, таким чином, наближати навчальний процес на уроці до потреб різних категорій дітей [4].

Запозичуючи найбільш поширений досвід інших країн з надання дітям з ООП додаткових освітніх послуг поза уроком, таким шляхом іде й Україна. Втрати на цьому шляху особливо виразні, оскільки в Україні є випробувані часом спеціальні програми навчання для кожної категорії дітей з ООП, від яких фактично доводиться відмовлятися, бо програма – це не тільки визначення обсягу компетентностей, який має отримати дитина, але й методично обґрунтована побудова уроку: дозування навчального матеріалу, методів його подачі, темпу засвоєння знань і т. ін., що й забезпечує розвиток дитини у процесі навчання. Отже, додаткові заняття не можуть компенсувати не достатньо ефективного навчання на уроці.

У зв'язку з наданням додаткових освітніх послуг поза уроком закономірно виникає потреба унормувати їх обсяг (у кількості годин на тиждень), що, зокрема, необхідно й для планування фінансових витрат. Постає питання про психолого-педагогічне обґрунтування різних типологічних відмінностей серед дітей з ООП в залежності від обсягу потреби у додаткових освітніх послугах. Очевидно, що потреба у них прямо залежить від того, наскільки сьгоднішній урок в інклюзивному класі може забезпечити освіту і розвиток дитини, передбачені їй індивідуальним навчальним планом й індивідуальною програмою її розвитку. Заплановане проведення комплексної оцінки з метою визначення освітніх труднощів дитини та необхідної їй підтримки в освітньому процесі, може виявити у значної частини дітей потребу

перенесення на індивідуальні заняття більшу частину усього того, що вивчалось, але не було засвоєно на уроці через не відповідну потребам дитини матеріально-технічну і методичну його оснащеність. На наш погляд, у сьогоденних умовах запровадження інклюзивного навчання в Україні не може бути ефективним для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, зі значними порушеннями зору і слуху, для частини дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Від диференційованого до інклюзивного навчання дітей з ООП потрібен перехідний період, протягом якого практикуються різні форми організації їх навчання з різною мірою включення у середовище дітей з нормативним розвитком: спеціальні класи і групи у закладах загальної середньої і дошкільної освіти, а також такі форми інтеграції, як тимчасова, часткова, комбінована в залежності від готовності дитини включитися у навчальний процес, з одного боку, а з другого – від готовності навчального процесу забезпечити її освітні потреби.

Перехід від диференційованої форми навчання дітей з ООП, яка була протягом тривалого часу в Україні, до варіативних форм їх інтеграції у єдиній освітній системі потребує великої підготовчої роботи з батьками. Довід показує, що значна частина батьків сприймає інтеграційні процеси не як збільшення власних зусиль у забезпеченні освіти і розвитку дитини, а як зменшення проблеми її психофізичних порушень. У цих умовах психолого-педагогічна робота з батьками спрямовується, насамперед, на адекватне сприйняття ними розвитку дитини та усвідомлення її освітніх потреб і дотримання її інтересів.

Висловлюючи свої позиції щодо сучасного стану запровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в Україні, ми водночас поділяємо думку про важливість і актуальність соціальної інклюзії для них. Проте соціальну інклюзію ми розглядаємо як кінцеву мету, для досягнення якої дитина у процесі навчання повинна реалізувати свій потенціал розвитку і здобути освіту. Інклюзивні умови навчання, які не слугують освіті й розвитку дитини не можуть слугувати соціальній інклюзії. Натомість створюються високі ризики завдати непоправної шкоди розвитку дітей, отже, й можливостям їхньої соціальної інклюзії. Щоб інклюзивне навчання виправдовувало своє призначення, темпи його впровадження не можуть випереджати темпи його матеріально-технічного оснащення і розвитку освітніх технологій. А це тривалий процес.

Сьогодні в Україні є значні можливості забезпечити дітям з ООП навчання за місцем проживання і виховання в сім'ї та розширення їхнього досвіду соціального включення, умови для якого створюють різні форми інтеграції у закладі загальної середньої освіти.

**Література:**

1. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии : практическое пособие. Москва : РООИ «Перспектива», 2007. 124с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт Книга», 2009. 272 с.: іл. (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «Атопол», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (72). С. 86–93.
5. Садова І. І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69. Т. 1. С. 188–192.
6. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість. 7-10 червня 1994 року. Саламанка, Іспанія. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text) (Дата звернення: 16.02.2021).

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-27>

**СІМ'Я ЯК ПЕРШИЙ ПЕДАГОГ В НАШОМУ ЖИТТІ**

**Тушніцький Н. І.**

*аспірант другого року навчання*

*кафедри педагогіки та інноваційної освіти*

*Інститут права, психології та інноваційної освіти*

*Національного університету «Львівська політехніка»*

*м. Львів, Україна*

Предметом психології є психічне життя людей: чоловіка, жінки, дитини. Вони ж стають предметом зацікавлення сімейної психології, якщо розглядаються як члени специфічної суспільної групи – сім'ї.

Що таке сім'я, знає кожен. Проте навіть поверхневий аналіз та зіставлення поглядів на цю тему показує, що не все так просто. Сім'я –

це група людей, які пов'язані особливими, близькими зв'язками. Чим така група відрізняється від інших груп, наприклад, товариських, з цього визначення незрозуміле. Навіть чинник, який найбільше впадає в око, – родинна спорідненість, породжує сумніви. Чи можна вважати сім'єю дуже близьких родичів, які, проте, не підтримують між собою контактів? Натомість безперечно, що всиновлені діти, які не пов'язані з батьками кровною спорідненістю, належать до сім'ї.

Отже, щоб сформулювати визначення сім'ї, необхідно насамперед встановити, що таке суспільна група та чим сім'я відрізняється від інших суспільних груп. Адже не кожен сукупність людей можна назвати групою. Декілька осіб стають групою лише за умови, що їх пов'язують безпосередні зв'язки: кожного з кожним. У групі людей прихід або відхід однієї особи спричинює не лише кількісні, а й якісні зміни для кожного з членів групи. Поява дитини в сім'ї змінює не лише кількість мешканців у домі, а й ситуацію інших родичів: дружина стає матір'ю, чоловік батьком, теща бабусею, а якщо дитина з'являється на світ другою з черги, то мати однієї дитини стає матір'ю двох, однак – старшим з двох дітей і т. д. Так само відхід із сім'ї однієї особи, наприклад, батька, не лише зменшує кількість її членів, а й докорінно міняє ситуацію дружини та дітей.

Ситуація членів сімейної групи залежить не лише від зміни їх кількості. Будь-які зміни у статусі когось з її членів неминуче впливають і на інших. Наприклад, набуття самостійності старшою дитиною змінює також ситуацію батьків та братів-сестер. Так само стосунки між кожною парою осіб впливають на стосунки всіх. Наприклад, любов між батьками важлива і для дітей, а виділення матір'ю когось із дітей впливає на самопочуття інших братів-сестер.

Вплив взаємозв'язків у сім'ї простежується особливо виразно, проте і в інших суспільних групах можна побачити, що зміни, які на перший погляд стосуються лише одного з їх членів, впливають на всіх. Наприклад, втрата форми одним із спортсменів не є байдужою для інших членів команди. Докорінно відрізняється сім'я від інших невеликих груп своєю метою.

Ми не помилимося, коли скажемо, що однією з ознак наших днів є рух, поспіх, а за ними і неспокій. Рух поглинає сучасну людину, яка стає безвольною машиною. Багато вартостей, що становили багатство наших предків опинилися поза нашою свідомістю. Мода сьогодні всевладна. Небагато людей наважуються бути не такими, як інші. Таке явище спостерігаємо найчастіше серед молоді. «Чому п'єш, куриш?» – «Бо всі це роблять, модно.» Тому перед нами постає запитання: як той постійний поспіх, спосіб життя якимось урівноважити, знайти час для

призадуми та щирої молитви, щоб не відійти від християнських засад? На нього дає відповідь сам Христос. Ця порада Христова важлива, актуальна і сьогодні. До своїх апостолів, які теж були зайняті не раз щоденною метушнею, Він сказав: «Підіть на відокремлене місце і відпочиньте трохи.» Молитва – то наша поміч, світло, наше добро, відпочинок. Святий Августин назвав молитву ключем до неба, бо молитвою можемо собі його здобути. Чим є зброя для воїна, тим молитва для християнина. Вже в V ст. св. Іван Золотоустий називає родину малою церквою. Звертаючись до членів родини, він говорив, що молитва і навчання в Церкві є не вистарчаючі. Молитва і навчання повинні бути вам товаришами в домі, тому що родинний дім є малою Церквою. II Ватиканський Собор також наголошує на цьому в своїй Догматичній Конституції про Церкву. В родинному домі, так як би в Церкві, батьки за допомогою слова і прикладу повинні бути для своїх дітей першими вістунами віри і дбати, щоб росли покликання в кожному з них, покликання духовні. Дуже важливо говорити про роль молитви в родині саме зараз. Чи часто ми бачимо в церкві разом з батьками дітей? Чи звучить спільна молитва у сім'ї? Починається Свят-Вечір у родині чи Великодній сніданок загальною молитвою. Чи за багатством столу, домашньою метушнею ми забули про неї? А чи подивляться батько з матір'ю, як дитина лягає спати: чи вона помолиться, чи прокаже слова «Отче наш», подякує за день минувший? Початкове релігійне виховання дітей у родині. Батьки повинні бути постійними свідками, активними учасниками, першими вчителями: від них дитина починає вчитися або добра, або зла. Важливо пам'ятати, що християнські батько і мати не повинні бути «християнами недільними», свідомими всюди і завжди, особливо в родині. Шанувати себе, свою віру, навчання, Христову науку. Як слід молитися найкраще вчить Євангелія, яка переносить нас в околиці Тиру й Синоду. Там скорбна мати, офіційно, але бути християнами поганка, хананейка. В неї тяжко хвора дочка. Скоро та жінка угледіла Христа Спасителя, почала благати щоб змиливався над нею. Та Ісус наче не чує її прохання, йде собі далі. Вже й апостолам зворушилось серце і вони просять за нещасну матір в Ісуса. Знає Спаситель нещастя цієї матері, відчуває біль її серця, і ніби не чує. Чому? Христос хоче, щоб вона ще ревніше, ще сердечніше просила і таким чином навчила усіх, як треба просити, як слід молитися. Про це Він виразно навчає у Євангелії: «Просіть, і дасться вам; шукайте і знайдете; стукайте і відчинять вам. Кожний бо, хто просить, одержує і хто шукає, знаходить, хто стукає, тому відчинять.» (Мт. 7,7-8) Ісус, сповнений зворушення і милосердя,

відповідає жінці хананейці: «О жінко, велика твоя Віра! Хай тобі буде, як бажаєш. І видужала її дочка від тієї години». (Мт. 15,28) [1], [2]

Стоячи на березі гірської річки, ми можемо зауважити, як швидко тече вода, яку неможливо повернути назад як неможливо повернути назад наші роки. Наше життя подібно як вода у гірській ріці так само швидко спливає з арени історії. Так чи інакше кожен із нас опиниться у долині свого життя. Час стрімко біжить вперед. Рано чи пізно пройде дитинство, молодість, забави, пройде наше життя.

Отже, кожную групу людей об'єднують якісь цілі, що стосуються певних аспектів життя. Людина може одночасно належати до багатьох груп, мета яких різна: наприклад, працювати в одному колективі, займатись спортом іншому, ще в одному навчатися або відпочивати. Жодною із таких цілей охарактеризувати сім'ю неможливо. Відповідає дійсності лише загальне твердження: сім'ю об'єднує спільне життя. Якщо хтось із членів намагається трактувати сім'ю лише як місце, де можна задовольнити певні потреби, наприклад, у харчуванні, це викликає обурення інших: «Ти не в готелі». Сім'я стає справжньою лише за умови, що її об'єднують безпосередні зв'язки та спільне життя. Характер таких зв'язків та їх якість для якості сімейних взаємин вирішальні. Той факт, що сім'ю об'єднує спільне життя, не означає, що її члени мусять перебувати разом постійно. З дому виходять на роботу, до школи, у кіно тощо, проте все, пережите поза домом, для сім'ї небайдуже. Роблячи підсумок, дуже часто ми усвідомлюємо, що наше серце дуже рідко билосся для Бога, наше життя було наповнене усім, окрім Христа, ми дбали про все: становище, здоров'я, ми обирали радше матеріальний, а не духовний спосіб життя. У своїй історії ми зустрічалися з різними людьми, але забували, нехтували зустріччю з Христом, своїм Богом...

#### **Література:**

1. Євангелія від Матея 7,7-8
2. Євангелія від Матея 15,28
3. Літопис самовидця. – Київ: Наукова думка. – 1971.
4. Яворницький Д. Історія запорізьких козаків: В 3 т. – Львів: Світ. – 1990-1992.



## **SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF ORGANIZATION AND MANAGEMENT**

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-28>**

### **МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ**

**Арбузова А. А.**

*аспірантка кафедри інноваційних технологій з педагогіки,  
психології та соціальної роботи  
ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»  
м. Дніпро, Україна*

Сучасні заклади дошкільної освіти – це освітні організації, до яких висуваються серйозні вимоги щодо забезпечення українського суспільства якісною дошкільною освітою. Успішність діяльності дошкільного закладу, насамперед, залежить від його керівника. Управляти дитячими садками повинні лише ті керівники, в яких сформовані управлінські компетентності. Саме керівник дошкільного закладу відповідає за формування висококваліфікованого педагогічного колективу, безпеку вихованців, надання якісної дошкільної освіти, позитивну атмосферу серед підлеглих та батьків дітей, що відвідують дошкільний заклад. Керівник дошкільного закладу має постійно розвивати свої професійні вміння та навички такі, як: мистецтво комунікації, ведення переговорів, налагодження стосунків з педагогічним колективом, високий рівень освіти, постійний професійний саморозвиток, впровадження інноваційних технологій у діяльність дошкільного закладу. Важливе місце у системі професійного саморозвитку керівника дошкільного закладу займає мотивація. Питання мотивації, на сьогоднішній день, є надзвичайно актуальним, оскільки виявляє механізми професійного розвитку діяльності керівників освітніх установ, що є спрямовані на задоволення особистісних та професійних потреб. Аналіз наявних наукових досліджень показує, що проблема мотивації керівників дошкільних закладів до створення професійного іміджу є маловивченою і потребує подальших досліджень.

Пропонуємо з'ясувати сутність поняття «Мотивація».

Науковець А. Булатов визначає мотивацію, як система заходів, що є спрямовані на підвищення продуктивності професійної діяльності, покращення якості роботи [2, с. 5].

У бізнес – словнику зазначається, що мотивація – це внутрішні стимули окремої особистості або групи людей до здійснення трудової діяльності [1, с. 15].

Дослідник В. Мочерний зазначає, що мотивація –цілеспрямоване спонукання працівника до професійної діяльності шляхом стабільного впливу на його внутрішні потреби та інтереси [4, с. 312].

Проаналізувавши сутність поняття «мотивація», пропонуємо власне визначення. Мотивація керівника дошкільного закладу – це система заходів, спрямована на підвищення продуктивності його професійної діяльності, і як наслідок призведення до покращення загальних показників функціонування дошкільного закладу.

Існують психологічні та прагматичні мотиви, що підштовхують особистість керівника дошкільного закладу до створення професійного іміджу.

Таблиця 1.1.

**Психологічні та прагматичні мотиви керівника дошкільного закладу до створення професійного іміджу**

| <b>Психологічні</b>                                  | <b>Прагматичні</b>   |
|--|--|
| Потреба у підвищенні самооцінки                      | Підвищення заробітної плати  |
| Потреба у визнанні себе як професіонала своєї справи | Продаж освітніх послуг (у випадку приватного дитячого дошкільного закладу) |
| Запрошення на інтерв'ю у ЗМІ                         | Премії та надбавки   |

В залежності від того, який внутрішній мотив обирає керівник дошкільного закладу, виокремлюють такі типи професійного іміджу:

- професійний імідж, орієнтований на внутрішні самовідчуття;
- професійний імідж, орієнтований на сприйняття [5, с. 201].

Поєднання двох типів професійного іміджу є запорукою здійснення успішної професійної діяльності, оскільки, в такому випадку, керівник дошкільного закладу отримує найбільше задоволення від роботи, має високий рівень працездатності та ефективності, а також сумлінно виконує свої обов'язки керівника дошкільного закладу.

Неабиякий вплив на здійснення успішної професійної діяльності мають методи мотивації і стимулювання до здійснення трудової діяльності [3, с. 210]. Нижче наводимо їх у таблиці.

Таблиця 1.2.

**Методи мотивації і стимулювання  
до здійснення трудової діяльності**

| Економічні прями | Економічні непрями           | Адміністративні                 | Морально-психологічні        | Соціальні                     |
|------------------|------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| Заробітна плата  | Нагороди цінними подарунками | Гнучкий графік роботи           | Офіційні листи подяки        | Соціальне партнерство         |
| Премія           | Оплата навчання              | Творчі відпустки та відрядження | Участь в урочистих зібраннях | Просування службовими сходами |

Отже, можемо зробити висновок, що проблема мотивації керівників дошкільних закладів є надзвичайно актуальною та потребує подальших досліджень, оскільки саме мотивація є головним засобом для покращення показників загальної діяльності дошкільного закладу.

**Література:**

1. Бизнес-словарь, 2001 г. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vocable.ru/dictionary/440/word/%CC%E2%E8%E2%E0%F6%E8%FF+%D2%F0%F3%E4%E0/>
2. Булатов А. Учебник «Экономика»: глоссарий / А. Булатов [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vocable.ru/dictionary/421/word/%CC%E2%E8%E2%E0%F6%E8%FF+%F2%F0%F3%E4%E0/>
3. Доронина М. С. Управление мотивацией / М. С. Доронина, Е. Г. Наумик, О. В. Соловьев. – Харьков : Изд-во ХНЭУ, 2006. – 240 с.
4. Мочерний С. В. Економічний словник – довідник [ред. док. екон. наук, проф. С. В. Мочерного]. – К.: Феміна, 1995. – 368 с.
5. Перельгина имиджа [Текст] : Учебное пособие / Елена Борисовна Перельгина. – М. : АспектПресс, 2002. – 223 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-29>

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МАРКЕТИНГОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

**Турбар Т. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри педагогіки  
та психології освітньої діяльності  
Запорізький національний університет  
м. Запоріжжя, Україна*

**В'юшкова Т. І.**

*викладач-методист  
Комунальний заклад «Запорізький медичний фаховий коледж»  
Запорізької обласної ради  
м. Запоріжжя, Україна*

**Омельчак Е. Ю.**

*викладач  
Комунальний заклад «Запорізький медичний фаховий коледж»  
Запорізької обласної ради  
м. Запоріжжя, Україна*

Маркетингова діяльність як безперервний процес вирішення стратегічних, тактичних і оперативних завдань освітньої практики закладу вищої освіти є обов'язковою складовою науково-педагогічної роботи викладача. Сучасний викладач – це суб'єкт внутрішнього маркетингового простору закладу освіти, оскільки саме викладачі в першу чергу мають змогу займатися пошуком нових рішень по залученню абітурієнтів і активізації ресурсів закладу освіти для задоволення здобувачів освітніх послуг [2]. Однак наявний у сучасного викладача рівень педагогічної та науково-дослідницької підготовки виявляється в більшості випадків недостатнім для задоволення суспільних і державних запитів щодо рівня та якості його маркетингової компетентності.

Традиційні форми розвитку маркетингової компетентності викладачів спрямовані в основному на репродуктивні способи засвоєння знань у цій галузі. Як наслідок, актуальним є розробка інноваційних форм освоєння маркетингової діяльності, що орієнтують викладачів на проведення відповідних досліджень, адаптацію

отриманих знань до освітнього процесу, рефлексію власного науково-педагогічного досвіду та створення педагогічних інновацій.

Для формування маркетингової компетентності сучасного викладача важливим є створення у закладі вищої освіти педагогічних умов, серед яких виокремлюємо психолого-педагогічні, організаційно-педагогічні та процесуально педагогічні групи умов.

До психолого-педагогічних умов відносимо наступні:

- інтеграція внутрішніх і зовнішніх умов розвитку особистості викладача як професіонала. Відсутність цих умов знижує ступінь ефективності розвитку маркетингової компетентності і розуміння викладачами її ролі в особистісно-професійному розвитку. Цей вид умов включає в себе створення сприятливого середовища для підтримки пізнавальної активності викладачів, що сприяє розвитку їх активності і самостійності у напрямку освоєння маркетингової діяльності та підвищення її результативності, а також пошуку індивідуального підходу до вирішення маркетингових завдань;

- створення ситуації успіху та позитивного емоційного настрою, що вимагає побудови сприятливого психологічного клімату в колективі з метою забезпечення позитивного емоційного настрою працівників на освоєння маркетингового підходу при конструюванні освітнього процесу, активізації позитивних емоцій та створенням творчої атмосфери [1];

- мотивація особистісної самоактуалізації викладача в маркетинговій діяльності.

Організаційно-педагогічні умови включають у себе врахування стадій розвитку викладацького колективу. До цієї групи умов відносяться:

- створення формальних (експертна рада, методична рада кафедри, факультету, маркетингова служба) і неформальних (проблемні, творчі групи, які об'єднують викладачів, фахівців-маркетологів, замовників освітніх послуг) структур у закладі освіти, що беруть участь в організації та реалізації освітнього процесу і виконують окремі управлінські функції;

- залучення роботодавців, студентів, випускників, представників громадських та інших організацій до розробки та реалізації маркетингових стратегій з метою отримання зворотного зв'язку про рівень і якість професійної підготовки у закладі вищої освіти;

- співпраця з фахівцями інших закладів освіти та закладів підвищення кваліфікації при організації маркетингової діяльності викладачів;

- широке застосування організаційного стимулювання викладацького складу до участі в маркетинговій роботі;

- використання внутрішніх резервів для підвищення кваліфікації викладачів (організація семінарів, ділових ігор, робочих груп, обмін досвідом та ін.).

Третю групу умов складають процесуально-педагогічні, що передбачають побудову системної науково-методичної та дидактичної підтримки викладачів в процесі формування маркетингової компетентності.

Основні напрямки науково-методичної підтримки викладачів вищої школи пов'язані з освоєнням найбільш ефективних технологій і методів реалізації маркетингової підходу в науково-педагогічній діяльності, ознайомленням із нормативною документацією з метою визначення механізму застосування маркетингових знань у науково-педагогічній діяльності, вивченням актуальних проблем побудови освітнього процесу в закладі вищої освіти з урахуванням результатів маркетингових досліджень і динаміки споживчих інтересів.

В межах реалізації науково-методичної підтримки викладачів доцільним вважаємо проведення системи розвиваючих занять, що сприяють освоєнню системи знань з теорії та практики маркетингу, підвищення нормативно-правової та термінологічної грамотності, вивчення сутності та змісту маркетингової діяльності в роботі педагога вищої школи, нових технологій навчання, використання яких може впливати на якість освітнього процесу.

Нами запропоновано наступні форми організації науково-методичної підтримки викладачів:

- круглий стіл «Маркетинг і орієнтація на особистість»);
- семінар «Методи маркетингових досліджень в роботі викладача»;
- майстер-клас «Створення маркетингового продукту, орієнтованого на споживача освітніх послуг»;
- самостійна робота, що передбачає самоорганізацію викладача в умовах побудови освітнього процесу з опорою на маркетинговий підхід;
- рефлексивний полілог, що передбачає взаємообмін і взаємооцінку організації і реалізації маркетингового підходу в науково-педагогічній діяльності.

Важливе місце в організації дидактичної підтримки відіграє інформаційне забезпечення освітнього процесу та формування умінь та навичок викладачів щодо ефективного застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

Ми вважаємо, що використання інформаційних технологій з метою формування маркетингової компетентності викладачів сприяє підвищенню комп'ютерної грамотності і формуванню інформаційної культури, підвищенню мотивації професійної діяльності, формуванню можливостей здійснення індивідуалізації та диференціації навчання, підвищенню зацікавленості викладачів в особистісному розвитку та дослідницькій діяльності, розвитку інтелектуальних, творчих, мовленнєвих здібностей та критичного мислення.

Вищевказані напрями науково-методичної та дидактичної підтримки викладачів сприяють досягненню ними певного рівня маркетингової компетентності.

Таким чином можемо стверджувати, що формування маркетингової компетентності буде відбуватися більш ефективно, якщо процес професійної підготовки та перепідготовки включатиме забезпечення системної реалізації комплексу педагогічних умов, а саме підтримка пізнавальної активності викладачів, створення ситуації успіху та позитивного емоційного настрою, мотивація особистісної самоактуалізації викладача в маркетинговій діяльності, врахування стадій розвитку колективу при входженні в інноваційний режим функціонування організації, введення особливих організаційних форм взаємодії суб'єктів і об'єктів маркетингової діяльності, побудова системної науково-методичної та дидактичної підтримки викладачів в процесі формування маркетингової компетентності.

Описані педагогічні умови конструюють роботу з викладацьким складом таким чином, щоб вони могли опанувати проблемне поле маркетингової діяльності, успішно освоїти маркетингові технології, актуальні для освітньої практики закладу вищої освіти, оцінити ефективність їх застосування у власній науково-педагогічній діяльності та на особистісному рівні прийняти значимість і актуальність маркетингової діяльності, визначити їй місце і вибудувати механізм реалізації з урахуванням гуманістичних цілей вищої освіти.

### **Література:**

1. Ниливайко Е. А. Социально-педагогическое обеспечение подготовки преподавателей к маркетинговой деятельности. *Глобальный научный потенциал*. 2014. № 8 (41). С. 33-36.
2. Телетова С. Г., Телетова О. С. Педагогический маркетинг у діяльності навчальних закладів. *Маркетинг і менеджмент інновацій*. 2011. № 3 (2). С. 117-124.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-30>

## ДО ПРОБЛЕМИ ЗАРПЛАТНИХ ОЧІКУВАНЬ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

**Шатілова О. С.**

*аспірант кафедри психології*

*Київський національний торговельно-економічний університет  
м. Київ, Україна*

К. Лебедева, топ-менеджер і кар'єрний інструктор наголошує, що жінки в середньому заробляють менше чоловіків, перебуваючи на аналогічних посадах. На основі власних спостережень практик зазначає, що чоловіки на співбесідах і при подальших переглядах зарплати ініціативніші, сміливіші та переконливіші, а жінки частіше картають себе за помилки та сумніваються, а також мають більше проблем із самооцінкою. Вони часто погоджуються на меншу зарплату, оскільки починають сумніватись у самій можливості знайти роботу [1]. Продовжуючи розвідки у цій площині, ми сформувавши гіпотезу, що у зв'язку з більшою амбітністю студентів чоловічої статі, вони продемонструють вищі стартові зарплати, ніж студенти жіночої статі.

Для перевірки гіпотези був проведений експеримент, метою якого було вивчення стереотипу сприйняття міжнародної спеціалізації як більш прибуткової (див. наші публікації з цієї теми [3]), проте гендерний аспект також був врахований, що представлено у вищезгаданій гіпотезі.

До нашої фінальної вибірки увійшло 337 осіб віком 17-22 років,  $M=18.53$ ,  $SD=1.096$ . Серед студентів було 34.1% чоловіків. Працюючі студенти склали 52.2%. На першому курсі навчались 27.0% студентів, на другому 30.6%, на третьому 25.8%, на четвертому 16.6%. В експерименті взяли участь студенти-бакалаври денної форми, які навчались на спеціалізаціях «Маркетинг» ( $N=109$ ), «Товарознавство та комерційна логістика» ( $N=67$ ), «Митна справа» ( $N=47$ ), «Товарознавство та організація зовнішньої торгівлі» ( $N=29$ ), «Логістична діяльність» ( $N=24$ ), «Торговельний менеджмент» ( $N=24$ ), «Міжнародний маркетинг» ( $N=23$ ), «Управління безпекою та якістю товарів» ( $N=9$ ), «Економіка торгівлі» ( $N=3$ ), «Категорійний менеджмент в ритейлі» ( $N=2$ ). Експериментальний дизайн був



факторним. Кожен отримав лише одну проблемну ситуацію у формулюванні:

Проблемна ситуація № 1

**Будь ласка, уявіть собі студента/студентку, що навчається на спеціалізації «Оптова та роздрібна торгівля».** Уявіть, що **сьогодні** він/вона завершує навчання в університеті, отримує диплом бакалавра і йому/їй пропонується робота за спеціалізацією «Оптова та роздрібна торгівля». На Вашу думку, на яку **стартову зарплату** студент/студентка розраховував/розраховувала б? \*Мається на увазі місячна зарплата, яку він/вона реально отримає на руки, незалежно від того, як зарплата виплачується – офіційно та/чи в конвертах.

Проблемна ситуація № 2

**Будь ласка, уявіть собі студента/студентку, що навчається на спеціалізації «Міжнародна торгівля».** Уявіть, що **сьогодні** він/вона завершує навчання в університеті, отримує диплом бакалавра і йому/їй пропонується робота за спеціалізацією «Міжнародна торгівля». На Вашу думку, на яку **стартову зарплату** студент/студентка розраховував/розраховувала б? \*Мається на увазі місячна зарплата, яку він/вона реально отримає на руки, незалежно від того, як зарплата виплачується – офіційно та/чи в конвертах.

Для уникнення ефекту інфляції час фокусувався у теперішньому. Назва спеціалізацій одноразово виділялась темно-бордовим кольором. Ми використали підкреслення (для слова «сьогодні») та напівжирний шрифт. Для відповіді передбачався окремий рядок, де студенти вказували стартову зарплату (формулювання «Вкажіть суму у гривнях одним числом без пробілів»). Після цього студенти зазначали стать, вік, курс, зайнятість і середній бал.

Експеримент проводився у Київському національному торговельно-економічному університеті з 21 листопада до 01 грудня 2019 року на онлайн-платформі SurveyMonkey [4]. Ми запрошували студентів торговельного спрямування взяти участь у дослідженні під назвою «Уявна ситуація», яке було спрямоване на вивчення кар'єри в торгівлі. Дослідження подавалось без зазначення того, що вивчаються кар'єрні (зарплатні) стереотипи в торгівлі. Експериментатор надсилав посилання на дослідження старостам у Вайбері або Телеграмі, які далі пересилали його у свої академічні групи через відповідні месенджери. Участь була анонімною, безоплатною, добровільною, IP-адреси не фіксувались, повторні відповіді блокувались. Середня тривалість збору даних на одну особу 1 хв 22 с. Коефіцієнт завершення 100%.

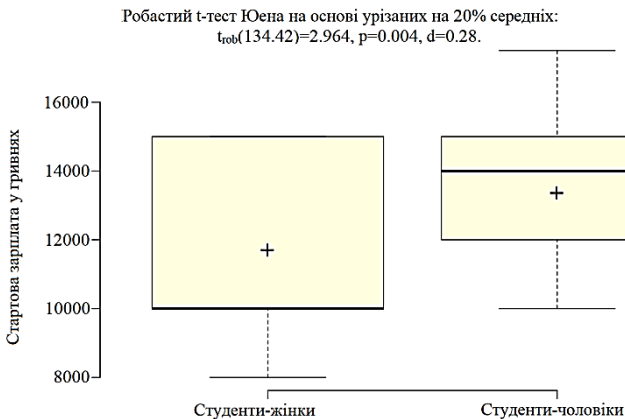
Статистичний аналіз проводився в SPSS 26.0. та R 4.0.3. (пакет «WRS2»). Боксплоти будувались на VoxPlotR [2]. Було виявлено, що

непрацюючі студенти-торговельного спрямування вважають спеціалізацію «Міжнародна торгівля» більш високооплачуваною на порівняння працюючим студентам торговельного спрямування. На наш погляд, результат пояснюється тим, що працюючі студенти надають більшу цінність досвіду роботи, а не диплому.

Щодо висунутої гіпотези, для її перевірки використовувався робастний t-тест Юена для незалежних вибірок, із урізанням середніх значень на 20%, що позначено  $M_t$ . Усі статистичні допущення проведення тесту виконувались. Було виявлено, що незалежно від подання уявних ситуацій, студенти чоловічої статі торговельного профілю ( $M_t=13355.07$  грн.,  $N=115$ ) демонстрували вищі стартові зарплати, ніж студенти жіночої статі торговельного профілю ( $M_t=11694.03$  грн.,  $N=222$ ), різниця складала 1661.04 грн., 95% ДІ від 552.66 до 2769.43,  $t_{\text{rob}}(134.42)=2.964$ ,  $p=0.004$ ,  $d=0.28$ .

Гіпотеза підтверджена. Іншими словами, студенти чоловічої статі торговельного спрямування демонструють вищі стартові зарплати, ніж студенти жіночої статі торговельного спрямування. Вважаємо, це пояснюється більшою амбітністю чоловіків. Отриманий результат порушує проблему становлення та здійснення кар'єри жінками.

Зобразимо графічно отриманий результат на боксплотах з медіанами та урізаними середніми. Медіани позначені стандартно (горизонтальна риска всередині боксплоту), середні – плюсом.



**Рис. 1. Зарплатні очікування студентів чоловічої та жіночої статі торговельного спрямування**

\* Розроблено автором.

**Література:**

1. Лебедева К. Почему женщины зарабатывают меньше. *О карьере от Топ-менеджера (инстаграм-блог Карины Лебедевой)*. URL: [https://www.instagram.com/p/CFq0ZTBI\\_Y3/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CFq0ZTBI_Y3/?utm_source=ig_web_copy_link) (дата обращения: 19.02.2021).
2. BoxPlotR: a web-tool for generation of box plots. URL: <http://shiny.chemgrid.org/boxplotr/> (date of access: 19.02.2021).
3. Oleksandra Shatilova. Profile. *Academia.edu*. URL: <https://knu-te-kiev.academia.edu/OleksandraShatilova> (date of access: 20.02.2021).
4. SurveyMonkey: survey platform. URL: <https://www.surveymonkey.com> (date of access: 20.02.2021).

## SOCIAL AND LEGAL PSYCHOLOGY

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-31>

### СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНА РОБОТА З НЕПОВНОЛІТНИМИ ЗАСУДЖЕНИМИ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

**Гусак А. П.**

*кандидат юридичних наук, доцент,  
доцент кафедри кримінального права і процесу  
Волинський національний університет імені Лесі Українки  
м. Луцьк, Україна*

**Гусак О. П.**

*магістр права  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна*

Кримінально-виконавчим кодексом України визначено соціально-виховну роботу однією із основних засобів виправлення та ресоціалізації засуджених [5, с. 4]. Важливим завданням для практичної реалізації нормативно-визначеної мети соціально-виховними засобами є дефініція природи та розкриття змісту соціально-виховної роботи із засудженими.

Відповідно до статті 123 КВК України «соціально-виховна робота – цілеспрямована діяльність персоналу органів і установ виконання покарань та інших соціальних інституцій для досягнення мети виправлення і ресоціалізації засуджених» [5].

Структурний аналіз соціально-виховної роботи (як професійної діяльності) дає підстави розглядати її як складну систему взаємопов'язаних компонентів. Їх змістовний аналіз дозволяє уточнити й розширити надане законодавцем визначення стосовно такої категорії засуджених, як неповнолітні правопорушники.

Практично всі нинішні дослідники соціально-педагогічної діяльності (наприклад, О. Безпалько, І. Зверева, А. Капська), компонентом якої є й соціально-виховна робота із засудженими, до її структури вводять наступні компоненти: *суб'єкт, об'єкт, мета, напрями, зміст, технологія (форми, методи, етапи), результат* [1, с. 38-43; 4, с. 39-45; 9, с. 39-45]. Ці компоненти функціонують

нерозривно, тому можна говорити про соціально-педагогічну діяльність як про систему. Для розкриття природи та змісту соціально-виховної роботи з неповнолітніми необхідно охарактеризувати кожний її компонент з огляду на діяльність спеціальних виховних установ для неповнолітніх – виховних колоній.

Згідно з Кримінально-виконавчим кодексом України *суб'єктами соціально-виховної роботи із засудженими є «персонал органів та установ виконання покарань та інших соціальних інституцій»*. До *соціальних інституцій*, які беруть участь у побудові соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими, належать *органи місцевої законодавчої та виконавчої влади, районні та міські центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служба у справах дітей, територіальні органи внутрішніх справ, суд, прокуратура, органи праці та соціального захисту населення, центри зайнятості; освітньо-виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, промислові, соціально-захисні, релігійні, громадські установи та організації; окремі особи, волонтери, соціальні працівники та ін.* Керуючи виховним та іншим потенціалом, ці соціальні інституції утворюють ресоціалізуєче оточення навколо виховної колонії. Воно може бути використане для реалізації головної мети соціально-виховної роботи з неповнолітніми засудженими, а саме їх ресоціалізації та інтеграції в суспільство після звільнення.

Виходячи з дефініції соціально-виховної роботи, метою соціально-виховної роботи із засудженими, як зазначено в *Кримінально-виконавчому кодексі України*, є створення умов для успішної ресоціалізації.

Ресоціалізація засуджених досягається й іншими засобами, а саме *режимом, суспільно-корисною працею, загальноосвітнім і професійно-технічним навчанням, громадським впливом*. Аналізуючи усі ці засоби у єдності, *метою соціально-виховної роботи з неповнолітніми є створення виховними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, всебічного розвитку й саморозвитку особистості засудженого на основі інтеграції ресурсів особистості, колонії, громади і регіону*.

У *психологічній енциклопедії ресоціалізація* визначається як один з аспектів реабілітації, що характеризується поверненням або закріпленням соціальних зв'язків, усуненням проявів суспільної дезадаптації [2; 8]. У психологічній науковій літературі поняття ресоціалізації розуміють як відновлення соціально-психологічного статусу, утрачених або несформованих

унаслідок деривації індивідуальних і групових якостей і навичок дезадаптованих осіб, переорієнтація їх атитюдів і референтних очікувань завдяки включенню в якісно нові просоціальні взаємні й види діяльності (Я. Гошовський [3, с. 221]); складний суперечливий

процес, який включає взаємодію двох структурно-складних систем: особистості й середовища (В. Наливайко [6, с. 28]) та двох напрямів: перебудову свідомості (позитивної системи цінностей, знань, переконань, установок тощо) та діяльності (позитивних навичок, умінь, стилю спілкування тощо) (І. Парфанович [7, с. 13]).

Наведемо основні форми і методи виховної роботи, через які планується реалізація змісту.

*Форми виховної роботи залежно від напрямку:*

– *правове виховання:* лекції, бесіди, диспути, конференції, тренінги; організація роботи юридичних консультацій; наочна інформація на правову тематику; оформлення куточків правових знань; розгляд заяв, пропозицій та скарг засуджених; прийом засуджених з особистих питань тощо;

– *трудове виховання:* трудове змагання; гуртки технічної творчості; навчально-продуктивна праця, суспільно-корисна праця, праця з господарського обслуговування та самообслуговування;

– *морально-етичне виховання:* лекції, бесіди, диспути, конференції, тренінги, рольові ігри;

– *художньо-естетичне виховання:* лекції, бесіди, диспути, конференції, концерти, виставки; підтримка традицій щодо благоустрою за естетичними нормами; гуртки за інтересами; художня самодіяльність; культурно-масові заходи; наочна агітація; прослуховування (перегляд) радіо, музики, телебачення, документального та художнього кіно; зустрічі з відомими людьми тощо.

– *фізичне виховання:* фізична зарядка, змагання, турніри; спортивні секції та оздоровчі гуртки тощо;

– *санітарно-гігієнічне виховання:* бесіди, дотримання санітарно-гігієнічних норм та правил;

– *релігійне виховання:* лекції, бесіди, зустрічі з представниками релігійних конфесій, богослужіння, проповіді, обряди, користування релігійною літературою, іншими предметами і матеріалами релігійного призначення тощо.

*Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах – це планомірна діяльність персоналу виховної колонії та суб'єктів соціального середовища, яка полягає у створенні виховними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, всебічного розвитку, саморозвитку та самореалізації особистості неповнолітнього.*

### **Література:**

1. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ...

доктора пед. наук : 13.00.05 / Ольга Володимирівна Безпалько. – Луганськ, 2006. – 537 с.

2. Блейхер В. М. Толковый словарь психиатрических терминов [Електронний ресурс] / В. М. Белейхер, И. В. Крук. – Режим доступу: <http://fictionbook.ru>

3. Гошовський Я. О. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія / Я. О. Гошовський. – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.

4. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика монографія / І. Д. Зверева. – К. : Правда Ярославичів. – 1998. – 333 с.

5. Кримінально-виконавчий кодекс України. – Х. : ПП «ІГВІН», 2007. – 96 с.

6. Наливайко В. С. Ресоціалізація осіб, звільнених з місць позбавлення волі: теорія і практика : навч. посіб. / В. С. Наливайко. – Луцьк Місійна книжкова фабрика «Християнське життя», 2001. – 120 с.

7. Парфанович І. І. Система виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми : навч. посіб. / І. І. Парфанович. – Тернопіль : ТИПУ, 2005. – 175 с.

8. Психологическая энциклопедия [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mirslovari.com>.

9. Соціальна педагогіка : підр. / [ред. А. І. Капська]. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 256 с.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-32>**

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА**

**Михайлишин У. Б.**

*доктор психологічних наук,  
професор кафедри психології*

*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

*м. Ужгород, Україна*

Однією з актуальних проблем сучасної психологічної науки є проблема професійної діяльності людини. Адже завдяки професійній діяльності відбувається становлення особистості, як спеціаліста.

Як і всякий інший процес, трудова діяльність поряд із позитивним ефектом (входження в суспільство, освоєння та відтворення його

матеріальних і духовних цінностей та ін.) може привести і до негативних явищ. Одним із них є професійна деформація.

Під професійною деформацією розуміються деструкції, які виникають у процесі виконання професійної діяльності і негативно впливають на її продуктивність, спотворюють особистісні якості, сприяють накопиченню негативних ознак.

Так, в словнику Б. Г. Мещерякова та В. П. Зінченко професійну деформацію особистості визначено як когнітивне викривлення, психологічну дезорієнтацію особистості, що формується під постійним тиском зовнішніх та внутрішніх чинників професійної діяльності та призводить до формування специфічно-професійного типу особистості [9].

Г. Д. Трунов феномен професійної деформації визначає як проникнення «Я – професійного» в «Я – людське», маючи на увазі, що при професійній деформації вплив професійних рамок і установок не обмежується виключно професійною сферою. Тобто після виходу людини з професійної ситуації не відбувається її природного «виправлення», тому навіть в особистому житті людина продовжує нести на собі «деформуючий відбиток» своєї професії [11].

Професійна деформація – це «певний знак, який професійна діяльність накладає на людину». У такому разі безпосереднім проявом професійної деформації, пише С. Х. Асадулліна, є професійна поведінка в непрофесійній ситуації [1]. В. А. Магда виділяє 4 блоки в структурі професійної деформації: емоційно-вольовий, когнітивний, поведінковий, особистісний, де в останньому надає особливого значення самооцінці й самосприйняттю [8]. Професійна деформація виникає «у осіб з високим рівнем домагань, пристрасним захопленням діяльністю та раною і надмірно вузькою професійною спеціалізацією». В той же час А. Лукіячук проблему професійної деформації в цілому та емоційного вигорання зокрема вбачає у формуванні фальшивої, штучної професійної ідентичності, керованому фіктивними цілями, як-от модою, престижем чи конформністю [7]. Дослідник М. С. Корольчук припускає, що професійна деформація особистості як надмірне загострення специфічних її рис має компенсаторний характер і з більшою ймовірністю виявляється в осіб з невисоким рівнем професійних здібностей [5].

Чинниками професійної деформації є стереотипи мислення та діяльності, соціальні стереотипи поведінки, окремі форми психологічного захисту: раціоналізація, проекція, відчуження, заміщення, ідентифікація. Утворення деформації, на думку авторів, ініціюється професійною стагнацією спеціаліста та акцентуацією рис характеру, однак головним чинником її розвитку залишається сама професійна діяльність.



Сенситивним періодом для виникнення професійної деформації особистості традиційно вважають час переживання нею професійної кризи. Н. Б. Іванцова розкриває ключові ознаки професійної кризи: це «втрата відчуття нового, відставання від життя, зниження рівня професіоналізму, внутрішня розгубленість, усвідомлення необхідності переоцінки себе, зниження власної оцінки, втота, виникнення відчуття вичерпаності своїх можливостей» [4].

Сучасні психологічні дослідження показали високу схильність до професійних деформацій працівників соціономічних професій (лікарі, психологи, педагоги).

Розглянемо особливості професійної деформації, притаманні психологам. Результати емпіричного дослідження В. Н. Петрової показали, що професійна деформація особистості психолога включає: тенденцію до відмови від будь-якої діяльності в ситуаціях невдач; тенденцію до розширення сфери економії емоцій, зниження емоційної насиченості життя професіонала; пасивну стратегію розв'язання проблем; песимістичну установку на появу професійних проблем і невдач [10].

За даними емпіричного дослідження І. Хоржевської, найтипівішими ознаками професійної деформації особистості психолога є негативна комунікативна установка (у 60 % опитаних) та знижений рівень емпатії (у 70 %) [13].

Н. В. Циба зазначає, що однією з професійної деформації психолога є розвиток гіперконтролю над своєю поведінкою, що обмежує потенціал природності, щирості й конгруентності у повсякденному житті психолога.

Під час консультацій, групової роботи, сеансів психотерапії психолог повинен жорстко контролювати свою поведінку-слова, пози, жести. Ця навичка автоматично переноситься у сферу неформального спілкування, психолог миттєво реагує на зміну пози співбесідника, постійно відстежує напрям його погляду, навіть зміну глибини дихання. Підкоряючись професійному «інстинкту», він весь час класифікує інших людей, « ставить діагноз», хоча це абсолютно не потрібно [14].

В. Л. Бозаждиев до професійних деформацій психолога зараховує гіперконтроль за поведінкою, втрату безпосередності, прагнення розкласифікувати людей, підозрілість (коли будь-яке запитання чи прохання висловити свою думку розцінюється як перевірка на компетентність), гіпервідповідальність за оточуючих (прагнення розрадити, заспокоїти, поправити чуже життя), гіперпровину (відчуття відповідальності за всі події свого життя без винятків), втрату почуття гумору [2]. Такий образ психолога є не лише типовим на сьогодні, але й

заохочується суспільством: неначе психолог повинен власноруч розв'язати проблеми кожного, хто до нього звертається. Прагнення відповідати такому образу апіорі приречене на фіаско, коли ж воно приймається особистістю за ідеальне – відбувається її суттєва професійна деформація.

О. Б. Дубчак вважає, що у психологів професійна деформація проявляється у прагненні маніпулювати іншою людиною, нав'язувати «бажану» картину світу, не узгоджуючи це з ціннісно-сисловою сферою іншої особистості [3].

Д. Трунов до ознак професійної деформації психолога спершу зараховує такі: пояснення життєвих проблем психологічними причинами; набуття навички раціоналізації своїх проблем; самоспостереження, яке знерухомлює і позбавляє спонтанності; гніт професійних обов'язків і навичок; комплекс «чоботаря без чобіт»; пошук людей, які потребують психологічної допомоги; втрата здатності дивуватись; професійний цинізм [12]. Пізніше дослідник додає до цього переліку низку не менш частих ознак: це проектування негативної проблематики на себе і своїх близьких; нав'язлива діагностика себе й своїх близьких; консультування оточуючих; виконання ролі «вчителя»; раціоналізація, стереотипізація та зменшення чутливості до живого досвіду; перенасичення спілкуванням; емоційна холодність [11].

Стосовно часових аспектів професійної деформації, В. Л. Бозаджиев відзначає, що психологам притаманна рання професійна деформація, в порівнянні з представниками інших фахів. Автор доходить до висновку, що вже на третьому курсі майбутні психологи переживають першу кризу професійного становлення пов'язану зі злиттям «Я» професійного й особистісного та нав'язливим діагностуванням і інтерпретуванням всього довколишнього. Це явище, у разі успішного розв'язання кризи, має закінчитись певним відмежуванням професійного та інтимного просторів самоздійснення, якщо ж цього не станеться – відбудеться прогресування професійної деформації особистості психолога [2]. Підтримує ідею розвитку професійної деформації ще на етапі професійного навчання і О. М. Косолапов [6].

У підсумку зазначимо, що професія психолога пов'язана із різноманітними проблемами, неблагополуччям, стражданнями, труднощами у житті людей. Це проявляється у підвищеному рівні психологічного навантаження, яке здатне привести фахівця до професійних деформацій.

### **Література:**

1. Асадуллина С. Х. Теория и практика разрешения виртуального конфликта : монографія. СПб. : Нестор, 2009. 327 с.

2. Бозаджиев В. Л. Профессиональные деформации личности психолога / В. Л. Бозаджиев. *International journal of experimental education*. 2011. № 3. С. 68-70.

3. Дубчак О. Б. Профілактика професійної деформації особистості вчителя у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2011. Т. 2, Вип. 6. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nvmdu/psykh/2011\\_6/20.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdu/psykh/2011_6/20.pdf)

4. Иванцова Н. Б. Периодизация професійного розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць*. 2010. Т. 8., Вип. 7. С. 105-114.

5. Корольчук М. С. Рівні професійної придатності фахівця в структурі вторинної адаптації. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Психологічні науки*. 2010. Вип. 82, Т. 1. URL: [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/vchdpu/psy/2010\\_82\\_1/korolchuk1.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchdpu/psy/2010_82_1/korolchuk1.pdf)

6. Косолапов О. М. Професійна деформація працівників ризиконебезпечних професій. *Вісник національної академії оборони*. 2010. № 1 (14). С. 114-117.

7. Лукіянчук А. М. Професійна ідентичність як аспект формування особистості майбутнього педагога в сучасних умовах. *Гуманітарний вісник*. № 26. С. 388-393.

8. Магда В. А. Дослідження проявів професійної деформації фахівців керівного складу ОВС крізь призму самосприйняття власної особистості. *Вісник національної академії оборони*. 2010. № 1 (14). С. 146-150.

9. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М., 2002. 630 с.

10. Петрова В. Н. Профессиональные деформации и «размывание» образа будущего у школьных психологов. *Сибирский психологический журнал*. 2005. – № 22. С. 91-94.

11. Трунов Д. И снова о «профессиональной деформации». *Психологическая газета*. 2004. № 6. С. 32–34.

12. Трунов Д. О профессиональной деформации практического психолога. *Психологическая газета*. 1998. № 1. С. 12-13.

13. Хоржевська І. Особистісні зміни фахівця як наслідок професійної деформації. *Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї*. К., 2009. Вип. 16. С. 207-212.

14. Циба Н. В. Професійне самовизначення та феномен професійної деформації психологів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2010. № 2. С. 145-149.

## PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTERETHNIC AND INTERCULTURAL RELATIONS

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-33>

### РІВЕНЬ АДАПТАЦІЇ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА РІЗНИХ КУРСАХ

**Алексєєнко Н. С.**

*асистент кафедри терапевтичної стоматології  
Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова*

**Хапіцька О. П.**

*кандидат медичних наук,  
доцент кафедри внутрішньої медицини № 3  
Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова*

**Радьога Р. В.**

*кандидат медичних наук,  
доцент кафедри анатомії людини  
Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова  
м. Вінниця, Україна*

Актуальність: Процеси глобалізації та уніфікації охоплюють майже усі світові сфери діяльності. В першу чергу ми прослідковуємо це завдяки універсалізації процесів та виробництва, створенню уніфікованих всесвітніх протоколів та алгоритмів [1, ст. 127-128]. Дана тенденція стосується і медичної сфери також: формування світових банків трансплантатів, боротьба з COVID-19, підтримка програм обміну досвідом та тренінгу медичних працівників і т.д. Медична освіта не стала винятком таких метаморфоз, більше того, яскраво демонструє широку інтеграцію та взаємодію [2, ст. 173]. Такого роду відносини спостерігаються під час освітнього процесу у Вінницькому національному медичному університеті ім. М.І. Пирогова, адже у стінах закладу надаються освітні послуги здобувачам з більш ніж

20-ти країн світу. Питання інтернаціоналізації, глобалізації освітніх послуг в медицині, формування конкурентоспроможності майбутніх спеціалістів та гармонійних соціокультурних відносин є першочерговим для усіх співробітників. На нашу думку, важливим є усвідомлення світових змін, корекція та допомога здобувачам у навчанні та соціокультурній взаємодії, адаптації до освітнього процесу.

Під терміном «психологічна адаптивність» розуміють реалізацію можливостей та особистісного потенціалу у певній сфері діяльності. Стан психологічної адаптивності визначає рівень взаємовідносин особистості та соціальної групи в умовах мінімальних конфліктних ситуацій, виконанні ролі, визначеної цією спільнотою, з наявною можливістю самореалізації [3, с. 347].

Мета: Визначити зміни рівня адаптації іноземних здобувачів I, II і III курсів до освітнього процесу та визначити основні проблемні складові у їх інтегруванні в освітньому процесі.

Матеріали та методи: Для визначення рівня адаптації іноземних здобувачів ми засотували тест «Соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонда» [4, ст. 85], який проводили у академічних групах з іноземними здобувачами на I, II та III курсах навчання. Нами було протестовано 202 здобувача вищої освіти: 119 – з англійською мовою навчання (до груп входили виключно іноземці) та 83 – з українською мовою навчання (відсоток іноземців в групі складав 10-15%). Тест «Соціально-психологічної адаптації Роджерса-Даймонда» складається із 101 питання. До кожного питання дано варіанти відповіді з розбавкою: 0 – це до мене абсолютно не відноситься; 1 – мені це не властиво в більшості випадків; 2 – сумніваюся, що це можна віднести до мене; 3 – не наважуюся віднести це до себе; 4 – це схоже на мене, але немає впевненості; 5 – це на мене схоже; 6 – це точно про мене. Після чого результати сумувалися та аналізувалися. Завдяки даному тесту ми визначили показники інтегральної адаптації, інтегральні показники самосприйняття, інтегральні показники сприйняття оточуючих, інтегральні показники емоційного комфорту, інтегральний показник домінування, ескапізм (уникнення проблем) та шкалу щирості.

## Результати та обговорення:

| №  | Показник              | Іноземці      |               |               | Змішані       |               |               |
|----|-----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
|    |                       | I курс        | II курс       | III курс      | I курс        | II курс       | III курс      |
| 1. | Інтегральна адаптація | 39,07 ± 1,842 | 48,13 ± 2,122 | 67,55 ± 1,823 | 34,37 ± 2,203 | 41,30 ± 3,234 | 55,76 ± 1,932 |
| 2. | Самосприйняття        | 63,51 ± 2,568 | 62,11 ± 1,256 | 64,78 ± 3,264 | 52,44 ± 4,289 | 42,33 ± 2,873 | 50,64 ± 1,357 |
| 3. | Сприйняття оточуючих  | 60,67 ± 3,519 | 46,03 ± 3,156 | 35,45 ± 2,613 | 65,78 ± 1,385 | 43,77 ± 3,511 | 39,36 ± 4,312 |
| 4. | Емоційний комфорт     | 68,90 ± 1,036 | 78,76 ± 1,324 | 34,87 ± 3,025 | 65,46 ± 1,831 | 70,02 ± 3,221 | 32,56 ± 1,896 |
| 5. | Домінування           | 63,43 ± 2,862 | 38,89 ± 3,426 | 74,55 ± 2,318 | 60,38 ± 3,243 | 35,94 ± 1,995 | 32,78 ± 1,534 |
| 6. | Уникнення проблем     | 37,32 ± 3,562 | 51,22 ± 2,342 | 62,78 ± 3,245 | 39,98 ± 2,853 | 54,86 ± 1,563 | 58,99 ± 3,246 |
| 7. | Шкала ширості         | 72,17 ± 4,324 | 50,56 ± 2,113 | 29,78 ± 4,112 | 68,33 ± 3,761 | 52,37 ± 1,643 | 39,03 ± 2,354 |

Нами було встановлено, що найвищі показники інтегральної адаптації спостерігались у здобувачів третього курсу і були достовірно вищими ніж у здобувачів молодших курсів (в усіх випадках  $p \leq 0,001$ ), при цьому у групах третього курсу з іноземною мовою викладання цей показник був достовірно вищий ніж у україномовних здобувачів і склав  $67,55 \pm 1,823$ . Показник самосприйняття був достатньо високим у англомовних груп та був достовірно вищим ніж у їх однокурсників із українською мовою викладання (в усіх випадках  $p \leq 0,001$ ), проте між англомовними студентами в залежності від року навчання достовірної різниці встановлено не було. Показник сприйняття оточуючих був найвищий у першокурсників і достовірно знижувався у здобувачів другого та третього курсу (в усіх випадках  $p \leq 0,001$ ), проте достовірної різниці цього показника між англомовними та україномовними студентами, що навчались на одному курсі встановлено не було. Інтегральний показник емоційного комфорту був найвищий у другокурсників, привертає увагу його різке достовірне зниження у студентів третього курсу обох мов викладання (в обох випадках  $p \leq 0,001$ ). Показник домінування був найвищим у третьокурсників з англійською мовою викладання і склав  $74,55 \pm 2,318$ , хоча достатньо високим він був і у першокурсників: англомовних –  $63,43 \pm 2,862$ , україномовних –  $60,38 \pm 3,243$ , у україномовних здобувачів другого та третього курсу цей показник достовірно знижувався (в обох випадках  $p \leq 0,001$ ) і складав  $35,94 \pm 1,995$  та  $32,78 \pm 1,534$  відповідно. Інтегральний показник уникнення проблем був найвищим у третьокурсників і між собою достовірно не відрізнявся, проте був

достовірно вищим ніж у студентів молодших курсів (в усіх випадках  $p \leq 0,001$ , між україномовними студентами другого та третього курсу  $p \leq 0,05$ ). Аналізуючи шкалу щирості, було встановлено, що найвищим цей показник був у першокурсників, а у студентів старших курсів не залежно від мови навчання він різко знижувався з кожним роком (в усіх випадках  $p \leq 0,001$ ).

**Висновки:** Аналізуючи отримані результати, можна виділити основні напрямки педагогічної та інтегративно-освітньої роботи викладачів, щодо покращення комунікації та емоційного комфорту студентів в залежності від курсу та мови навчання. На нашу думку основними напрямками у покращенні інтеграції студентів має бути робота над самосприйняттям та зниженим домінуванням у студентів, що навчаються у змішаних групах разом із українськими здобувачами та підвищення рівня довіри іноземних студентів, на зниження якої протягом навчання вказували зміни таких показників як сприйняття оточуючих, емоційного комфорту, уникнення проблем та шкала щирості.

### **Література:**

1. Зінченко В. В. Соціосистемна глобалізація вищої освіти: тенденції, наслідки, перспективи [Електронний ресурс] / В. В. Зінченко // Освітологічний дискурс, 2015, № 3 (11). – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <https://core.ac.uk/download/pdf/268481063.pdf>.

2. Формування конкурентоспроможних кадрів в умовах глобалізації освітнього процесу [Електронний ресурс] / [Р. В. Радьога, В. Тихолаз, В. Андрійчук та ін.]. –2020. – Режим доступу до ресурсу: [https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy\\_dopovid\(2020\).pdf](https://www.vnmu.edu.ua/downloads/pdf/tezy_dopovid(2020).pdf).

3. Ткачишина О. Р. Соціально-психологічна адаптація особистості як невід’ємна складова її соціалізації / О. Р. Ткачишина // Проблема загальної та педагогічної психології : зб. Наук. Праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. VIII. – Вип. 1. – С. 341–348.

4. Діагностичні методики : збірник [Текст] / [уклад.: М.В. Лемак, В.Ю. Петрище]. – Вид. 2-ге, виправл. – Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. – 616 с.

## GENERAL PEDAGOGY

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-34>

### ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ: СУТЬ, ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

**Алексєєва С. В.**

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник  
Інститут професійно-технічної освіти  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна*

Однією з особливостей сучасної освіти є індивідуалізація, що розширює класичний принцип індивідуального підходу до навчання, яке враховує особливості й можливості кожного учня, надає підтримку (супровід) в опануванні знань, побудові індивідуальної освітньої програми для кожної дитини на основі її інтересів та схильності. Сучасна школа має стати освітнім простором руху учня за індивідуальним маршрутом, з його власними інтересами, здібностями, власним життєвим досвідом, індивідуальними потребами.

У сучасній педагогічній науці та практиці поняття «середнього» учня вже не вживається, акцент зроблено на виявленні рівня підготовленості дитини та стійкості її індивідуальних особливостей. Феномен індивідуалізації навчання набуває актуальності і появою дітей «digital-native», народжених у світі технологій та здатних до їхнього активного використання. Для таких «цифрових дітей» характерним є мультизадачність, коротка концентрація уваги, прискорене переключення, вони сприймають інформацію з мінімальною кількістю слів та обов'язковою візуалізацією (картинки або коротке відео), для них важлива персоналізація та простота в комунікації. Індивідуалізації навчання дасть змогу створити оптимальні умови для реалізації таких здібностей учнів. Важливо допомогти розвивати в дитині ті особливі якості, від яких залежить її цінність як людини, створити оптимальні умови для успішного навчання. Сучасна загальна освіта має забезпечити умови для морального, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства.



Індивідуалізація навчання потребує, в свою чергу, реалізовувати на практиці конкретні й дієві засоби для забезпечення оптимальних умов навчання, розвитку здібностей учнів, їх нахилів та задатків. У закладах загальної освіти мають створюватися умови для різнобічного розвитку індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків, здібностей, задоволення інтересів та потреб, формування ціннісних орієнтацій, цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру; формування бажання й уміння вчитися, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності, вироблення умінь практичного, творчого застосування здобутих знань, здатності до навчання упродовж усього життя; формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією; виховання школяра як людини моральної, відповідальної, людини культури з розвиненим естетичним і етичним ставленням до навколишнього світу і самої себе [1].

Індивідуалізація навчання має розглядатися як стратегія розвитку сучасної загальної освіти, що спрямована на дієву увагу до кожного учня, його творчої індивідуальності.

У педагогіці індивідуалізацію визначають як особливу організацію навчального процесу, що реалізується на трьох рівнях: перший – урахування загальних особливостей учнів на різних етапах їх навчання та розвитку; другий – диференціація; третій – індивідуальний підхід. Така організація процесу вимагає вибір способів, прийомів, темпу навчання, що враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їх здібностей до учіння та потенційні можливості. Індивідуалізація має враховувати у процесі навчання індивідуальні й вікові особливості учнів у всіх його формах і методах, з метою максимального розвитку позитивних і подолання негативних індивідуальних особливостей та забезпечення на цій основі підвищення якості їхньої навчальної роботи, всебічного розвитку. Отже, реалізації індивідуалізації навчання здійснюється у двох напрямках – дидактичному та психологічному.

Дидактичний напрям – пов'язується з адекватною системою прийомів педагогічного впливу на особистість школяра, організації такої взаємодії викладача і учнів, яка б максимально задовольняла потреби та інтереси кожного учня. Як зауважував А. Кірсанов, індивідуалізація навчання не повинна обмежуватись орієнтацією на індивідуально-психологічні особливості учнів, вибір і використання відповідних методів і прийомів, різноманітні варіанти завдань, дозування завдань. На думку вченого, поняття «індивідуалізація навчання» потрібно розглядати значно ширше, воно передбачає:

діяльність учителя, діяльність учнів, а також усі етапи процесу навчання (підготовка учнів до активного засвоєння нового навчального матеріалу, первинне засвоєння та усвідомлення знань, первинне закріплення та використання їх на практиці, домашнє завдання) [2].

Індивідуалізація навчання включає систему педагогічної підтримки, що передбачає попереджувальну, виправляючу, заохочувальну роботу (вчитель пропонує виконувати певну кількість вправ, здійснює диференційовану допомогу, радить читати тощо). Ми проаналізували систему педагогічної підтримки у школах країн Прибалтики, та виділили чотири основні моделі педагогічної підтримки, а саме: «експерт» – діти, які мають проблеми, направляються вчителями-предметниками до фахівців, наприклад, психолога, консультанта із конфіденційних питань, учителя-лікаря; «тьютор» – кожен учень протягом навчання в школі має свого особистого опікуна, який не обов'язково викладає в класі, де вчиться дитина, він опікає кілька десятків учнів з різних класів; «класний тьютор» – кожен клас має свого тьютора, який відповідає як за весь клас, так і за кожную дитину окремо, регулярно проводить уроки у своєму класі, бесіди, працює з батьками та вчителями; «секційно-групова» – класи отримують підтримку від групи вчителів, навчання та педагогічна підтримка інтегровані в навчальний процес, а всі вчителі несуть відповідальність за вирішення особистісних проблем школярів. У західноєвропейській школі існують різні моделі діяльності педагогів у системі індивідуальної педагогічної підтримки учнів: тьютор, куратор, координатор, радник, педагоги з кар'єри тощо. За різними назвами проглядається єдина сутність діяльності цих фахівців, що полягає в наданні допомоги дитині при складанні індивідуального плану навчання, консультацій щодо її реальних можливостей і здібностей, рекомендацій для самостійного вирішення складних проблем тощо [3].

Реалізація психологічного напрямку індивідуалізації навчання ґрунтується на вивченні особистості дитини, зокрема, характеру протікання розумових процесів (гнучкість розуму, швидкість засвоєння, критичність); навичок навчально-пізнавальної діяльності (вміння виділяти головне в навчальному матеріалі, планувати навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль у навчальній роботі тощо); рівня пізнавальних здібностей (спостережливість, увага, пам'ять, мова); рівня знань і вмінь (повнота, глибина, дієвість); ставлення до навчання, до успіхів, невдач; мотивів навчання; працездатності; вольового розвитку, ступеня наполегливості, терпіння; з яких предметів відчуває труднощі, з яких встигає; рівня наукованості учня та ін. Узагальнюючи зазначимо, що урахування індивідуальних особливостей учнів у навчанні це не

приспособлення мети і змісту навчання до окремого учня, а приспособування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальних особливостей з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку кожної особистості. Індивідуалізація навчання створює найсприятливіші можливості для розвитку пізнавальних сил, активності, схильностей й обдарувань кожного учня.

У сучасному суспільстві інформація та обсяги знань змінюються дуже швидко, і школа не може забезпечити об'єм знань і навичок, достатніх для успішної діяльності бодай протягом кількох років по їх закінченні, не кажучи вже про все життя. Спроба вийти з цієї ситуації за рахунок збільшення самого обсягу знань приводить лише до ускладнення навчальних програм і перевантаження учнів. До негативних наслідків такого підходу можна віднести скорочення у дітей вільного часу, необхідного для саморозвитку; різке погіршення стану їхнього здоров'я; перевантаження пам'яті величезною кількістю непотрібної інформації; вкорінення орієнтації на репродуктивні форми діяльності. Фактично величезні зусилля діти витрачають марно або з низькою віддачею, намагаючись запам'ятати і систематизувати інформацію, яка ніколи не стане їм у пригоді. Ці безрезультатні зусилля – втрата і для суспільства і для особистості.

Індивідуалізації навчання передбачає реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, де учень має стати ініціатор свого освітнього просування. Така індивідуальна освітня траєкторія окреслює: поле діяльності в освітньому просторі; напрямок руху учня (шлях до здобуття професій типу); саморозвиток; форми позаурочної активності; індивідуальне просування (об'єднання за інтересами, проектні групи, шкільне наукове товариство тощо) та стимули до просування та самоствердження в різних сферах творчої, науково-дослідної та громадсько-політичної діяльності.

### **Література:**

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12/5-2 від 22.11.01 року URL: [https://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/2712/](https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/)
2. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2002. 224 с.
3. Індивідуальний педагогічний супровід учнів. Освіта. URL: <https://osvita.ua/school/method/upbring/1240/>

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-35>

## **ВПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАННЯ – ВИМОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

**Алпатова О. М.**

*кандидат біологічних наук,  
доцент кафедри екології та географії  
Житомирський державний університет імені Івана Франка*

**Гарлінська А. М.**

*кандидат біологічних наук,  
доцент кафедри медико-біологічних дисциплін  
Житомирський державний університет імені Івана Франка  
м. Житомир, Україна*

Електронне навчання є інноваційною технологією, спрямованою на професіоналізацію та підвищення мобільності тих, хто навчається, і на сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікативних технологій воно може розглядатися як технологічна основа фундаменталізації освіти [1, с. 109-110].

Це поняття досить давно і широко використовується в професійному середовищі. Найчастіше під терміном «Е-навчання» (англ. E-Learning, скорочення від англ. Electronic Learning) розуміють навчання, побудоване з використанням інформаційних і телекомунікаційних технологій [2, с. 11; 3, с. 241]. При цьому наголошується, що поняття «Е-навчання» часто вживається як синонім понять: дистанційне навчання, навчання із застосуванням комп'ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання, мультимедійне навчання, мобільне навчання [4].

Існує думка, що освіта – один із ринків, на якому після закінчення кризи боротьби з COVID-19, відбудуться радикальні зміни. Експерти вважають, що саме це явище може стати каталізатором онлайн-освіти і розвитку освітніх технологій, враховуючи безпрецедентну кількість шкіл та університетів, переведених на дистанційний режим через карантин.

Онлайн-навчання має ряд істотних переваг. На відміну від курсів для самостійного вивчення, системи LMS дозволяють реалізувати серед іншого дві складові, необхідні для ефективного навчання. Це мотивація учнів, що досягається завдяки різним формам залучення у навчальний

процес, а також зворотній зв'язок з викладачами – таким чином можна наблизитися до ефекту «живого» навчання.

Електронне навчання включає в себе всі види освітніх технологій з використанням електронних засобів навчання, зокрема:

- мультимедіа навчання;
- технології розвитку і навчання (англ. – TEL);
- розміщені на комп'ютері інструкції (англ. CBI), навчальний контент (англ. CBT);
- комп'ютерно (автоматично) згенеровані інструкції або консультації (англ. CAI);
- інтернет-навчання (англ. IBT);
- веб-навчання (англ. WBT);
- онлайн-освіту, віртуальну освіту через віртуальні середовища навчання (англ. VLE) (віртуальні середовища також називають платформами навчання);
- мобільне навчання (англ. m-learning) та цифрові освітні проекти [2, с. 57; 5; 6, с. 196].

Дистанційне навчання на сьогодні є одним із ключових напрямів оновлення всіх ланок освітньої системи України. Наразі відбувається науково-теоретичне осмислення дистанційних форм навчання, до наукового обігу входить нова термінологія, розробляється відповідне методичне забезпечення, проходить експериментальна апробація нових освітніх технологій.

При дистанційному навчанні можуть використовуватися різноманітні методи надання навчальної інформації – від традиційних друкованих видань до найсучасніших комп'ютерних технологій (радіо, телебачення, аудіо / відеотрансляції, аудіо / відеоконференції, E – Learning / online Learning, Інтернет– конференції, інтернет-трансляції).

Дистанційне навчання має низку переваг у порівнянні з традиційним навчанням: передові освітні технології, доступність джерел інформації, індивідуалізація навчання, зручна система консультування, демократичні стосунки між студентом і викладачем, зручний графік та місце роботи [7, с. 204].

Зараз активно використовуються інноваційні технології у навчанні: від інтерактивних додатків, прямих трансляцій до появи «інфлюенсерів в освіті», а також використання VR/AR-рішень (віртуальна і доповнена реальність). Світові компанії запускають кампанії, спрямовані на забезпечення доступу до освітніх ресурсів для всіх верств населення, особливо у віддалених або сільських районах.

Дані про стан електронного навчання в нашій країні та в усьому світі свідчать про нагальну необхідність його стимулювання, щоб забезпечити динамічний і прогресивний розвиток та впровадження на всіх рівнях освіти, перш за все, – вищої, тому що електронне навчання є інноваційною технологією, спрямованою на професіоналізацію та підвищення мобільності тих, хто навчається, і на сучасному етапі розвитку ІКТ воно може розглядатися як технологічна основа фундаменталізації вищої освіти [1, с. 84]. Впровадження ЕН в освіту є наступним кроком розвитку системи освіти в Україні та еволюції всього суспільства.

### Література:

1. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (інформатика) / Семеріков Сергій Олексійович; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 536 с.

2. Bates T. National strategies for e-learning in post-secondary education and training / Bates Tony – UNESCO, 2001. – 132 p.

3. Trenholm S. Long-Term Experiences in Mathematics E-Learning in Europe and the USA / Sven Trenholm, Angel A. Juan, Jorge Simosa, Amilcar Oliveira, Teresa Oliveira // Teaching Mathematics Online: Emergent Technologies and Methodologies – USA: Information Science Reference, 2012. – P.238-257.

4. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B5\\_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0\\_%D0%BD%D0%BD%D1%8F](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D0%B5_%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0_%D0%BD%D0%BD%D1%8F).

5. Манако А.Ф., Синица Е.М. КТ в обучении: взгляд сквозь призму трансформаций // Международный журнал «Образовательные технологии и общество». – 2012. – Том 15. – № 3. – С. 392 – 414 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V\\_153\\_2012EE.html](http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_153_2012EE.html).

6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / авт. кол.; за ред. С. О. Сисоевої. – К, 2001. – 502 с.

7. Долинський Є.В. Дистанційне навчання – одна з прогресивних форм підготовки фахівців / Є.В. Долинський // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Збірник наукових праць. Вип. 42 / За заг. ред. проф. Матвієнко О.В. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2010. – С. 202-207.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-36>

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

**Батарейна І. О.**

*аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

Питання морального виховання стає ще більше актуальним. В часи реформування системи освіти та змін, які відбуваються в суспільстві, стає питання вдосконалення та переосмислення педагогічних умов морального виховання. Підвищити рівень морального виховання можна тільки завдяки покращенню педагогічних умов та в постійному поширенні позитивної інформації. Процес формування моральної культури є складним і тривалим. З перших днів життя він починається в сім'ї та проходить через засвоєння уявлень про добродійність і справедливість, про зло і злочинність, тим кращими стають взаємовідношення між батьками. Всі причетні до освіти, навчання і виховання мають поставити перед собою одне з перших завдань – правильне розкриття сутності моральних понять [2].

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні надають імпульс для пошуку подальших шляхів модернізації, інтенсифікації та індивідуалізації процесу навчання. Одним із найпоширеніших способів реалізації цієї мети є розробка та створення оптимальних педагогічних умов певного освітнього процесу. Поняття «педагогічні умови» висвітлюється дуже часто в сучасній науково-педагогічній літературі. Виникає необхідність в уточненні поняття тому, що жоден існуючий на сьогодні педагогічний словник не дає визначення цьому терміну. Актуальними є реалізація в освітніх програмах ідеї посилення ролі сім'ї у вихованні дітей, розширення можливості впливу родин учнів на навчально-виховний процес. Виховна діяльність школи має бути зорієнтована на забезпечення школяра усіма необхідними знаннями, вміннями, навичками суспільного досвіду й поведінки, притаманним молодій людині української держави.

У Новій українській школі виховання перебуває в центрі освіти. У здійсненні виховного процесу мають ураховуватися такі організаційні орієнтири:

- виховання не зводиться до окремих виховних занять;
- до створення виховного середовища залучається весь колектив школи;
- учитель є взірцем людини вихованої, своїм прикладом він надихає і зацікавлює дитину;
- у плануванні діяльності враховуються індивідуальні нахили і здібності кожної дитини, створюються належні умови для їх реалізації;
- співробітництво з позашкільними закладами освіти;
- активне залучення до співпраці психологів і соціальних педагогів;
- налагодження постійного діалогу з батьківською спільнотою [8].

Розбудова Нової української школи – це довготермінова реформа, яка принесе суттєві зміни всіх складників освіти. Пріоритетного значення в розбудові Нової української школи, підкреслює Н. Бібік, набуває завдання формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). У центрі освіти має перебувати виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни [8].

Вчені, опираючись на різні ознаки, виділяють різноманітні групи умов. Так Ю. Бабанський за сферою впливу виділяє дві групи умов функціонування педагогічної системи: зовнішні (природно-географічні, загальні, виробничі, культурні) та внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [9].

Проблема умов несе «педагогічне» забарвлення в дослідженнях В. Андреева, А. Найна, Н. Яковлевої, Н. Іпполітової, М. Зверєвої, Б. Купріянова та інших. Розглядаючи термін «педагогічні умови», вчені дотримуються деяких позицій. За першої позиції педагогічні умови є сукупністю деяких заходів педагогічного впливу та можливостей матеріально-просторової середовища; – (комплекс) заходів, склад, методи (прийоми) та організаційні форми навчання та виховання (В. Андреев) [1]; – сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених задач (А. Найн) [6, с. 44-49]; – сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу (Н. Яковлева) [10].

Другу позицію займають дослідники, які зв'язують педагогічні умови з конструюванням педагогічної системи, в якій вони виступають одним з компонентів (Н. Іпполітова, М. Зверєва): – компонент



педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (що сприяє реалізації процесуального аспекту системи) елементів, що забезпечують її ефективне функціонування та подальший розвиток [4]; – змістовна характеристика одного з компонентів системи, в якості якого виступає зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем і учнями (М. Зверева) [3, с. 29-32].

Для вчених, що займають третю позицію, педагогічні умови – планомірна робота по оточенню закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу, що забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження (Б. Купріянов, С. Динін). При цьому вчені даної групи вказують на необхідність рядоположності педагогічних умов, які перевіряються в рамках гіпотези одного дослідження [5, с. 101-104].

До своєї структури педагогічні умови включають такі компоненти: нормативна база, зміст освіти, технології навчання, матеріально-технічна база, навчально-методичне забезпечення, міжособистісна взаємодія учасників навчального процесу і психологічний мікроклімат. Від вибору тих чи інших компонентів і їх взаємодії залежить ефективність досягнення поставленої мети навчально-виховного процесу.

Як вважає М. Нечепоренко, важливою умовою морального виховання є систематичність накопичення позитивних знань і оволодіння навичками їх застосування. На всіх етапах виховного впливу на розвиток людини збагачується її пам'ять новою і корисною інформацією, під впливом якої розвиваються моральні почуття, формуються уміння і навички моральної поведінки. Чим частіше повторюються моральні вправи в різноманітних умовах навчально-виховної діяльності учня, тим краще та якісніше проходить увесь процес морального загартування особистості. В той же час, процес морального загартування молоді і зрілої людини дуже складний і суперечливий. У сучасних умовах сім'я та школа змінюють моральні орієнтири, внаслідок чого діти перестають сприймати чесний труд як першу почесну життєву потребу, а чесність у стосунках з людьми – як закон життя. Економічні труднощі, безробіття з одного боку і жорстокість, аморальність, злочинність, сексуальна розбещеність з другого – створюють умови для розвитку у дітей так званої «свободи моралі», що звичайно негативно відбивається на їхній громадянській позиції, навчальній і трудовій діяльності, а пізніше і на соціальних ідеалах [7].

Таким чином, педагогічні умови розглядаються як один з компонентів педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей освітнього та матеріально просторового середовища, що

впливають на особистісний і процесуальний аспекти даної системи і забезпечують її ефективне функціонування та розвиток. Для подальшого покращення ефективності морального виховання в початкових школах є створення сприятливого морально-виховного середовища для розвитку моральної особистості.

### Література:

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев. Казань : Изд-во КГУ, 1988. 238 с.
2. Батарейна І.О. Педагогічні умови морального виховання учнів початкових шкіл України з другої половини ХХ – початку ХХІ століття: історіографія проблеми. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. Мелітополь, 2020. Вип. 1 (24). С. 100 -105.
3. Зверева М.В. О понятии «дидактические условия» / М.В. Зверева // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика. 1987. № 1. С. 29-32.
4. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ...д-ра пед. наук / Н.В. Ипполитова. Челябинск, 2000. 383 с.
5. Куприянов, Б.В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б.В. Куприянов, С.А. Дынина // Вестник Костромского гос. Ун-та им. Н.А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101-104.
6. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. 1995. № 5. С. 44-49.
7. Нечепоренко М.В. Моральне виховання як педагогічна і соціальна проблема. *Наукові записки кафедри педагогіки. Випуск XXXVI*. Харків, 2014. С. 136-144.
8. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н.М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
9. Педагогика / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1988. 432 с.
10. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач : дис... д-ра пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-37>

## ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ НАУКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

**Бєліков О. В.**

*аспірант кафедри педагогіки вищої школи  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

Інформаційно-комунікативні технології посідають сьогодні центральне місце у відновленні й реструктуризації всіх видів діяльності, тому вченими все більший акцент робиться на специфіку розвитку цивілізації в інформаційному суспільстві, на особливостях сучасних комунікаційних стратегій.

Дослідженнями різних аспектів формування інформаційно-комунікативного простору займалися: В. Бакуменко, А. Голубицький, А. Дегтяр, Л. Донець, В. Іноземцев, В. Коломієць, І. Клименко, А. Костирев, Г. Климовицька, Т. Купенко, А. Никифоров, Я. Пушак, С. Чистов, Г. Почепцов, М. Сендзюк, О. Шевчук та багато ін.

Теоретичною основою нашого дослідження є ідеї вітчизняних і зарубіжних учених про філософію освіти та нову наукову парадигму педагогічної науки і практики (В. Андрущенко, М. Богуславський, А. Бойко, Л. Ваховський, Г. Корнетов, В. Кремень та ін.); теоретичні узагальнення про сутність та періодизацію вітчизняної педагогічної думки (Н. Гупан, Н. Дем'яненко, М. Євтух, В. Курило, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін.).

На сучасному етапі розвитку вітчизняної науки посилилася увага вчених до проблем використання Інтернет-технологій як засобу наукової комунікації (В. Борщев, Н. Зайченко, С. Іванов, Л. Калашнікова, Н. Копитова, І. Кучма, О. Лаврик, С. Матвєєва, С. Хічкок, Н. Хміль, Г. Шемаєва та ін.). Особливості педагогічної та професійної комунікації в академічних Інтернет-співтовариствах представлені в публікаціях І. Розіної. У дисертації Т. Косенко проаналізовано роль електронного педагогічного журналу як засобу забезпечення якості науково-дослідницької діяльності педагогів. Дослідницею Н. Хміль схарактеризовано розвиток засобів наукової комунікації як складової педагогічної науки в Україні (середина ХХ століття – початок ХХІ століття).

На початку 90-х рр. ХХ ст. в Україні можливості комунікації педагогів-науковців як у країні, так і на міжнародному рівні

розширили Інтернет-технології. Використання цих технологій у якості засобу наукової комунікації є одним із чинників тенденції подолання ізолюваності, інтеграції української педагогічної науки у світову систему науково-педагогічних знань.

Під впливом міжнародних декларації про відкритий доступ до наукової інформації та дослідницької документації (2002–2003 рр.) і наказу Міносвіти, Національної академії наук та ВАК України «Про затвердження Положення про електронні наукові фахові видання» (2004 р.) у мережі Інтернет почали з'являтися вітчизняні електронні наукові педагогічні журнали. Більшість з них представлені як електронні копії відповідних друкованих видань. Кількість суто електронних журналів є незначною й на кінець 2007 року становила всього 3 журнали («Народна освіта», «Інформаційні технології і засоби навчання», «Науковий портал Донбасу. Педагогічні науки»).

На початку XXI ст. спостерігається тенденція поступового збільшення кількості вітчизняних наукових Інтернет-конференцій, веб-форумів, чатів, відеоконференцій педагогічної спрямованості та їхніх учасників, що є свідченням прогресивного розвитку цього засобу наукової комунікації в педагогічній науці. Персональні сайти українських учених-педагога як засіб наукової комунікації в педагогічній науці поки що поширені недостатньо [2].

На думку сучасної дослідниці Н. Хміль, перешкодами на шляху розвитку Інтернет-технологій як засобу наукової комунікації в педагогічній науці в Україні є консервативність поглядів окремих учених-педагогів щодо використання Інтернет-ресурсів; відсутність в окремих науковців необхідних практичних навичок та досвіду користування Інтернетом; економічні перешкоди (доступ до мережі Інтернет та до значної кількості електронних ресурсів платний); різний рівень розвиненості інфраструктури комунікацій у різних регіонах. Можна стверджувати, що сьогодні Інтернет-технології впевнено набувають статусу нового засобу наукової комунікації в педагогічній науці в Україні [2].

### Література:

1. Степанов В.Ю. Моделювання інформаційно-комунікативного простору в сучасному суспільстві. *Державне будівництво*. 2009. № 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu\\_2009\\_2\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/DeBu_2009_2_8).

2. Хміль Н.А. Розвиток засобів наукової комунікації як складової педагогічної науки в Україні (середина XX століття – початок XXI століття): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2009. 20 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-38>

## ДІАЛОГ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ГУМАНІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

**Божко Н. М.**

*кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри мовної підготовки  
Харківський національний автомобільно-дорожній університет*

**Кудрявцев В. М.**

*кандидат економічних наук,  
доцент кафедри економіки і підприємства  
Харківський національний автомобільно-дорожній університет*

**Кісіль Л. М.**

*старший викладач кафедри мовної підготовки  
Харківський національний автомобільно-дорожній університет  
м. Харків, Україна*

Система вищої освіти в Україні формується як один із пріоритетних напрямів і ціннісних орієнтацій державності та суспільної свідомості. Провідним принципом освіти є гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу, що передбачає створення умов для розкриття та розвитку здібностей студента, його позитивної самореалізації. Формування гуманістичної свідомості, моральних та культурних норм і цінностей на засадах діалогової взаємодії – довготривалий процес, тому саме освіта покликана бути інститутом гуманізації суспільства й кожної особистості. Професійна педагогічна діяльність викладача як носія духовних цінностей покликана сприяти формуванню гуманної, демократичної особистості, що передбачає насамперед розвиток відповідного світобачення, діалогічного буття. Крім того, глобальні тенденції розвитку сучасного суспільства, збільшення міжнародних, культурних та економічних зв'язків України з іншими країнами, динамічність і мобільність викликають необхідність щодо діалогізації будь-якої професійної діяльності, що визначає актуальність дослідження діалогічної проблематики.

Проблеми діалогу та діалогічності, що є надзвичайно різноаспектними, неодноразово ставали центром уваги багатьох учених у різних галузях. Зауважимо, що діалог завжди був об'єктом вивчення у педагогів, філософів, психологів, лінгвістів та ін. Перші спроби

осмислення діалогу було зроблено у стародавні часи. Так, у працях філософів та педагогів Конфуція, М. Квінтиліана, Дж. Локка, Я. Коменського, Сократа, Платона, Ф. Шлейєрмахера та інших можемо побачити витoki теорії навчального діалогу, хоча передусім мислителі розглядали діалог як засіб пізнання, самосвідомості, самопізнання особистості, знаходження істини. Пізніше вчені М. Бахтін, М. Бубер, К. Ясперс презентували діалог як основу людського співбуття й самобуття, специфічного способу реалізації сутності людини як засобу духовного єднання людей та їхнього духовного просвітлення [3, с. 2]. Діалог як підґрунтя педагогічного спілкування, взаємодію різних смислових позицій у контексті філософського та культурологічного підходів висвітлено у працях В. Біблера, Е. Ільєнкова, М. Кагана, Л. Когана та ін. Педагогічну майстерність організації діалогу в навчальному процесі досліджують А. Алексюк, О. Березюк, І. Зязюн, М. Євтух, Л. Крамущенко, О. Киричук та ін. Дидактичні аспекти організації діалогу в навчальному процесі відображено у наукових розвідках Л. Балакіної, В. Андрієвської, Л. Даниленко, В. Дяченка, М. Лазарєва, В. Морозова, І. Риданової, В. Серікова, С. Курганова та ін. Важливе місце у педагогічних та психологічних дослідженнях посідає питання діалогічної стратегії взаємодії, яке розглянуто у працях Г. Балла, І. Беха, І. Гапійчук, І. Зимньої, М. Кагана, Г. Ковальова та ін. Учені Ш. Амонашвілі, О.Бодальов, Н.Волкова, Ю.Гільбух, Т.Іванова, О. Матюшкін, С. Мусатов, В. Панюшкін акцентували увагу на діалозі як провідному принципі професійного спілкування.

Однак, попри численні наукові розвідки, що демонструють різні підходи до визначення змісту поняття «діалог» та різноманітність його тлумачення у мовленнєвій практиці, виникає суперечливе розуміння діалогічної ситуації, її природи, закономірностей розвитку і функціонування. У зв'язку з цим є потреба чітко розмежовувати діалог як форму спілкування, форму і засіб проблемного навчання та діалогічну взаємодію як психолого-педагогічну умову гуманізації сучасного освітнього процесу [4, с. 18]. Крім того, характер педагогічної взаємодії викладача і студентів впливає на вибір форм організації і методів навчання, які дозволяють викладачу допомагати особистісно-професійному зростанню майбутнього фахівця, ефективніше здійснювати контроль за ходом пізнавальної діяльності студентів, а також сприяти розвитку творчої особистості і формуванню гуманного ставлення до оточуючих. Як бачимо, проблема побудови навчального процесу на принципах діалогічного спілкування, співпраці й співтворчості є особливо актуальною.

З огляду на вищевикладене сформульовано мету дослідження, що полягає у розгляді наукових засад процесу організації навчального діалогу як чинника успішної зорієнтованої педагогічної взаємодії викладача і студента на засадах гуманізму.

Оскільки діалог (грец. dialogos – розмова, бесіда) – форма соціально-мовного спілкування, основа співробітництва й взаєморозуміння між людьми у процесі спільної діяльності, що передбачає рівність учасників спілкування, то в науковій літературі дослідники розглядають діалог через призму «комунікативних прав»: право на власну систему цінностей, гідність і повагу, індивідуальність і своєрідність, незалежність і суверенітет, відстоювання власних прав, право на самовизначення [2, с. 211]. У процесі педагогічної взаємодії викладач не завжди готовий будувати стосунки зі студентами на діалогічній основі, використовуючи навчальний діалог як форму спілкування, навчання і засіб творчого розвитку особистості студента. Якщо на заняттях і наявний діалог, то він найчастіше виступає лише організаційною формою, а не педагогічною цінністю, принципом, умовою творчої співпраці викладача й студента, яка має бути направлена на самовдосконалення особистості майбутнього спеціаліста [3, с. 1]. У зв'язку з тим, що в навчальному процесі недостатньо використовується діалогічна взаємодія, викладачі здебільшого розглядають професійну підготовку студентів у відриві від гуманістичної парадигми розвитку системи освіти або приділяють увагу лише формуванню знань гуманістичного характеру. Зазначимо, що діалогічність в освіті – особлива форма відносин між рівноправними суб'єктами гуманістичної форми взаємодії, що не допускає будь-якого домінування в комунікативній взаємодії і передбачає свободу думок та відповідальність за дії і рішення [1, с. 8]. Крім того, професійна діяльність викладача за своєю природою і результатами має бути гуманістичною, а тому вимагає гуманістичних відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії.

Навчальний діалог є цілеспрямованою, організованою взаємодією суб'єктів педагогічного процесу, будується на принципах співпраці, співтворчості, передбачає наявність проблеми, що має різні варіанти вирішення, бажання студентів у процесі взаємного обміну думками знайти в різних відповідях найбільш оптимальну. Навчальний діалог виконує інформативну, регульовальну функції та забезпечує розвивальний характер навчання [5, с. 161]. Він має бути гуманістично зорієнтованим, коли викладач, спілкуючись зі студентом, намагається зрозуміти та прийняти його позицію або ж об'єктивно з'ясувати причини її неприйняття.

Слід зазначити, що підготовку майбутнього спеціаліста не можна вважати успішною, якщо за наявності високого рівня професійних знань та вмінь у нього не сформовано гуманність як найвищу особистісну рису людини. Звідси логічно випливає єдність професійної підготовки та її гуманістичного аспекту.

Таким чином, за умов гуманістичної спрямованості освіти діалогічність у процесі педагогічної взаємодії є одним із провідних методологічних підходів, тому діалогізацію дидактичного процесу вважаємо визначальною умовою підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Діалог у контексті педагогічної взаємодії викладача і студентів сприяє активізації пізнавальної і мовленнєвої діяльності майбутніх спеціалістів, підвищує рівень їхньої мотивації до навчання, розвиває вміння самостійно і творчо мислити та застосовувати здобуті знання у практичній діяльності, створює позитивну атмосферу для формування самодостатньої, незалежної і свідомої особистості. Крім того, запровадження діалогічності в освітньому процесі дає змогу сформулювати комунікативні вміння в різних видах мовленнєвої діяльності, а також сприяти побудові діалогічних відносин на основі гуманності, рівності й толерантності.

Репрезентоване дослідження не вичерпує всього кола питань, пов'язаних зі специфікою діалогічної взаємодії у навчально-виховному процесі. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у подальшому розкритті змісту освітнього потенціалу діалогічного підходу до процесу професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти України.

### Література:

1. Борисенко В.В. Діалог у контексті сучасної освітньої парадигми. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 124. С. 8–10.
2. Братченко С. Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. Москва: Смысл, 1997. С. 201–222.
3. Глазкова І.Я. Підготовка майбутнього вчителя до організації навчального діалогу в професійній діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків. 2004. 25 с.
4. Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива / за ред. А.В. Фурмана. Київ: Правда Ярославичів, 1998. 64 с.



5. Шепеленко Т.Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : збірник наукових праць / за ред. Т.І. Суцценко. Київ-Запоріжжя, 2002. Вип. 22. С. 158-163.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-39>

## **ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СТУДЕНТА-ГУМАНІСТА В УМОВАХ ДІДЖЕТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

**Бойван О. С.**

*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри теорії та практики перекладу  
Донецький національний університет імені Василя Стуса*

**Ковтун О. В.**

*кандидат філологічних наук,  
старший викладач кафедри теорії та практики перекладу  
Донецький національний університет імені Василя Стуса  
м. Вінниця, Україна*

Сучасний етап досліджень проблеми формування студента-гуманіста має характеристики активного пошуку її еталонних зразків, що описуються за допомогою різноманітних термінів, понять, категорій і, зокрема, дефініції молоді людини, орієнтації якої спрямовані не тільки на результативність навчально-виховного процесу, а й на інтегральний, глибоко моральний феномен бачення свого ества, що базується на позитивній людській взаємодії. Проблема формування студента-гуманіста є актуальною для навчально-виховного процесу, особливо студентської молоді, від якої залежить не тільки майбутнє країни, а й окремо взятої особистості, яка є невід'ємним і важливим компонентом морально здорової нації. Наголошуємо на тому факті, що технократизоване сьогодення може стати тригером негативізму у процесі зародження основ гуманності, яка з трендів ніколи не вийде, оскільки є однією з основоположних фундаментальних практик людських стосунків та особливостей нашого співжиття. У нашій науковій розвідці прагнемо підкреслити важливість урівноваження двох понять: студент-гуманіст та діджеталізація суспільства і показати

можливості ефективності взаємодії вище згаданих аспектів. Процес діджиталізації або цифровізації охопив освітнє середовище цілком і повністю й надалі це триватиме, змінюючи форми або темпи. Сьогодні вищому навчальному закладу просто неможливо стояти осторонь і вести спостереження за процесом, він сам є активним учасником і причиною змін, створюючи цілі освітні платформи, проекти, мультимедійні навчальні програми, тощо. Діджиталізація має за основу усвідомлений підхід її учасників детальної трансформації навчально-виховного процесу з використанням цифрових технологій. Беручи до уваги такі особливості сучасності, переконані, що гуманістичні тенденції у вихованні є незмінними й незамінними, тому їм завжди приділялося досить уваги з боку педагогів і науковців.

Проблема формування студента-гуманіста у вищих навчальних закладах досліджується такими науковцями; Є. Березняк, С. Гончаренко, М. Клементович, М. Легкий, І. Наумович, І. Парасюк, І. Підласий, І. Синиця, М. Черпінський, М. Ярмаченко.

Коротка філософська енциклопедія [2] поняття «гуманність» визначає таким чином: людяність, людинолюбство, ідеал різноманітних течій гуманізму: головна мета: гармонійний розвиток притаманних людині ціннісних здібностей, почуттів і розуму, вищий розвиток людської культури і моралі та відповідної їй поведінки у ставленні до інших людей й до усього створіння.

Психологічний глумачний словник містить таке визначення поняття «гуманність»: це обумовлена моральними нормами і цінностями система установок особистості на соціальні об'єкти (людину, групу, живу істоту), представлена у свідомості співпереживанням і реалізована в спілкуванні й діяльності – в актах сприяння, співучасті та допомоги [4, с. 86].

Відомий філософ і богослов П. Абельяр був переконаний у тому, що узгодженість із власною совістю виступає критерієм моральності особистості. Коли людина йде на порушення моралі, всупереч совісті, вона глушить її голос у собі і виникає зло [1]. Це суперечить цінностям людини гуманної, яка моральні цінності ставить на перше місце. Він також написав книгу під назвою «Пізнай самого себе», короткий, але влучний шедевр духовності, в якому Абельяр проаналізував поняття гріха і прийшов до висновку, що людські вчинки не роблять людину краще або гірше в очах Бога, бо справи самі по собі є ні добрими, ні поганими [7]. Головне в справах – суть людських намірів, яка стає базовою для народження гуманних основ особистості. Якщо заглибитися у історію віків і розвиток гуманістичної думки різних епох, то чітко можемо побачити, що гуманістичним ідеям приділялося досить уваги, особливо в часи Відродження, але сучасність із елементами цифровізації також

сповідує аналогічні явища у вихованні та навчанні молодого покоління, оскільки гуманістична педагогіка – це неповторний та ефективний стиль педагогічного мислення і педагогічних дій, що орієнтується на утвердження гуманістичних ідеалів будь-якої особистості й відповідних їй цінностей і моральних якостей (порядність, тактовність, щирість, товариськість, почуття жалю, стриманість, повага...). У нашій науковій розвідці пропонуємо звернути увагу на наступні моральні якості, які слід формувати у студента, щоб категорія гуманності не стала йому чужою в умовах діджиталізації освітнього середовища: *лояльність, самовладання, відповідальність*.

Загалом, дефініція «цінність» характеризує соціокультурну значущість явищ дійсності, що містяться в ціннісних відносинах, за яких вони визначаються як орієнтири діяльності та поведінки людини за умови сформованої ціннісної свідомості, відносин, установок [3]. Ми ж акцентували свою увагу саме на цих трьох якостях, бо вважаємо їх необхідними для процесу формування студента-гуманіста в умовах діджиталізації освітнього процесу. Особистісні моральні якості нашаровуються на емоційно-душевний стан людини, який, в своє чергу, є обов'язковим елементом гуманістичної структури, яка орієнтує й регулює функції розвитку системи гуманістичних потреб. Важливим педагогічним завданням є те, щоб викликати у вихованця такі переживання, завдяки яким закріпились би вище згадані моральні якості особистості. Нами уточнено визначення цих трьох якостей і вважаємо, що *лояльність* – це моральна якість особистості, що характеризується прихильністю та розумінням іншого на основі доброзичливого ставлення до потреб і життєвих позиції оточуючих із обов'язковим елементом поваги до себе і своїх бажань. З іншого боку, видатний ірландський письменник і драматург Джордж Бернард Шоу писав про сліпий відданості: «Лояльність – це свобода від необхідності думати». З ним важко не погодитися. Дійсно, як правило, беззастережно довіряти чийсь або судження або кому-небудь з авторитетів, виконуючи всі накази, набагато легше і спокійніше, ніж міркувати, зіставляти факти і робити висновки, часом маловтішні [6]. Але у нашому випадку визначення з акцентами на позитивне бачення є актуальнішим.

*Самовладання* – моральна якість особистості, що забезпечує рівновагу між зовнішніми та внутрішніми чинниками для приборкання надмірності емоцій та імпульсів, що сприяє точній оцінці ситуації і є більшою гарантією успіху в вирішенні тих чи інших проблемних ситуацій. Самовладання – це така особлива риса, яка потребує копіткої праці над собою, з нею не народжуються, її розвивають, якщо є прагнення й намір.

Нажаль, не у кожного виникає така внутрішня потреба, багато хто, опинившись у зоні дискомфорту, губиться в потоках думок та вчинків і не може морально та фізично впоратися із факторами-подразниками, шукаючи наосліп, хаотично, як несвідомі кошенята, вихід із ситуації. В цьому випадку проблема залишається, а внутрішні ресурси пеуються й просто згорають, тому тут людина може обрати варіант втечі від труднощів. Ми ж прагнемо розвивати таку якість як самовладання. Цьому сприяють різноманітні ситуації, що виникають в навчально-виховному процесі. Головне, вчасно їх помітити і вміло використати з чітко окресленою виховною метою.

Підготували декілька слухних порад, що допоможуть керувати собою: подумки потрібно заспокоїтися (у кожного власний спосіб), а потім буде легше тверезо міркувати. Зопалу відповівши на зло тією ж монетою, собі плюсів не додаси і не полегшиш свій стан; прояви дипломатію – це незамінна майстерність побудови себе й стосунків із іншими, спробуй зрозуміти іншого, прояви емпатію, стань на його місце, якщо прояснити для себе всі обставини, то пробачати чужі помилки легше, матимеш внутрішній спокій та гармонію; наступна порада полягає в тому, щоб шукати допомоги в інших людей, які є близькими по духу і безсумнівно вислухають і вирішать ситуацію.

*Відповідальність* – це моральна якість особистості, яка виявляється у різноманітних життєвих ситуаціях, де людина здатна проявити старанність і дбайливість у досягненні власних цілей, зважаючи на ситуації та почуття інших. Відповідальність як етична категорія має декілька значень: за що людина відповідає та перед ким вона відповідає. В даному аспекті можна виділити відповідальність людини перед собою (здійснюючи вибір «вибираю сам себе» та несучи відповідальність), відповідальність за конкретні вчинки перед іншими людьми, відповідальність перед людством і світом (відповідаю за все). Бути відповідальним означає думати про інших і про наслідки своїх вчинків – чи не принесуть вони шкоди людям [5].

Оволодіння системою вище описаних гуманістичних якостей (лояльність, самовладання, відповідальність) озброює студентів знаннями про важливі, значущі ознаки гуманних якостей особистості в умовах діджеталізації освітнього середовища, дозволяє відкривати свої достоїнства та моральність інших. Студент-гуманіст проходить у своєму формуванні довгий шлях, і не завжди він є успішним та вдалим, але планомірне й покрокове становлення гуманної особистості робить її здатною осмислювати суть гуманності, визнавати її необхідність.

### **Література:**

1. Абеляр П. Історія моїх страждань. Львів: Літопис, 2007. 736 с.

2. Краткая философская энциклопедия. М. : Прогресс, 1994. 576 с.
3. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. Под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 2002. 426 с.
4. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Х.: Прапор, 2004. 640 с.
5. Відповідальність. URL: [https://pidru4niki.com/81038/etika\\_ta\\_estetika/](https://pidru4niki.com/81038/etika_ta_estetika/) (дата звернення: 22.01.2021).
6. Визначення поняття лояльності. URL: <https://real-life.kr.ua/termini> (дата звернення: 22.01.2021).
7. П'єр Абеляр. Біографія й філософія. URL: <http://bibliya-online.ru/per-abelyar-biografiya-i-filosofiya/> (дата звернення: 22.01.2021).

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-40>

## СПОРТИВНО-ІГРОВІ МЕТОДИ В СТРУКТУРІ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ, СПРЯМОВАНИХ НА РОЗВИТОК РУХОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

**Григоренко Г. В.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри методик викладання*

*спортивно-педагогічних дисциплін*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

**Григоренко Д. П.**

*асистент кафедри методик викладання*

*спортивно-педагогічних дисциплін*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

**Васильєв Ю. С.**

*здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

*м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

Організація фізкультурно-оздоровчої роботи освітнього закладу передбачає формування рухової активності учнів, розвиток та вдосконалення фізичних здібностей як основи зміцнення здоров'я. Спортивно-ігрові методи дозволяють школярам оволодіти та

вдосконалювати техніку виконання рухових дій, раціонально використовувати резерви організму, а вчителю – підвищити щільність уроку, корегувати навантаження, сприяти створенню позитивно-емоційного клімату. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю цілеспрямованого та системного фізичного виховання учнівської молоді, досягнення оздоровчих цілей, застосування дієвих методик розвитку фізичних здібностей, набуття міцного здоров'я та оптимізації їх рухової діяльності.

Наприкінці 2020 року в Україні були затверджені основні напрямки реалізації Національної стратегії безпечного і здорового освітнього середовища в Новій українській школі на 2021 рік, серед яких зазначено необхідність забезпечення «комплексного розвитку фізичної культури та посилення рухової активності дітей», зацентовано увагу педагогів на «використання здоров'язбережувальних технологій під час проведення навчальних занять з окремих предметів (інтегрованих курсів) і під час перерв між ними» [3].

Висвітленню проблем формування та вдосконалення рухової активності дітей на уроках фізичної культури присвячені наукові праці М. Віленського, Т. Круцевич, О. Лук'янова, І. Муравова, В.Санюк, А.Терещенко. Розвиток фізичних якостей учнів під впливом рухливих ігор досліджували О. Єременко, Ж.Твердохліб, В.Трофимов. Українські народні ігри у структурі уроку, як зазначають В.Жилюк, С. Мудрик, Я.Смаль, О.Чміль, А.Цьось, сприяють фізичному розвитку учнів, удосконаленню їх рухової активності, мають за мету виховання національних ціннісних орієнтацій.

Для визначення загальної характеристики інтересу учнів до уроків фізичної культури, як основної форми фізичного виховання, ми провели анкетування та отримали дані, які вказують на те, що 70,2% учнів регулярно відвідують уроки, вважають, що вони позитивно впливають на їх рухову активність й сприяють здоровому способу життя. 23,3% учнів зазначили, що несистематично відвідують уроки фізичної культури, не вбачають в цьому необхідності. Вони віддають перевагу відвідуванню спортивних клубів або несистемним заняттям з самовдосконалення. Ми звернули увагу й на те, що 6,5% учнів ігнорують будь які заняття фізичною культурою та ведуть малорухомий спосіб життя, але інколи пасивно проводять свій час у рекреації.

Отримана нами інформація дозволяє стверджувати, що педагогічні форми й методи розвитку фізичних здібностей учнів під час навчання та виховання повинні знаходитися в стані постійного удосконалення, модернізації та трансформування. З цією метою вчитель фізичної культури повинен системно здійснювати інтеграцію таких компонентів

фізичного виховання як: спеціальні фізичні вправи; рухливі, народні та спортивні ігри; різноманітні варіанти колового тренування; релаксація. Враховується й те, що організм школярів характеризується великою рухливістю нервових процесів, легкістю утворення й перебудови умовно-рефлекторних зв'язків, тому ефективним є використання ігрових методів, які спрямовані на розвиток рухових здібностей [1].

Створення ситуації успіху, отримання задоволення від фізичних вправ, отримані позитивні емоції мають велике значення у підвищенні фізичної працездатності, як важливої складової виховання фізичних здібностей учнів. Саме позитивний емоційний стан активізує їх фізичну активність на рівні вищої нервової діяльності. Формування цих здібностей можливе лише тоді, коли вчитель володіє не тільки загальними науковими позиціями про вікові особливості та закономірності розвитку школярів, але й має загальну характеристику учнів класу, де він працює, володіє сучасними педагогічними технологіями щодо їх формування.

Під час опитування ми з'ясували, що у різних частинах уроку учні позитивно сприймають естафети, ігри з елементами вправ з гімнастики, легкої атлетики, змагання, спортивні ігри, народні ігри тощо. До підготовки та проведення занять, в яких буде використано спортивно-ігровий метод, можливо залучення учнів. Вчитель при підборі ігор до занять повинен враховувати те, що одне й те саме завдання можна виконувати в різних варіантах (зміна або доповнення обладнання; уточнення до правил гри; введення додаткових елементів колективної відповідальності тощо).

Заняття, що проводяться спортивно-ігровим методом, сприяють не тільки розвитку та вдосконаленню фізичних здібностей, а й надають можливість закріплювати рухові навички, здобуті раніше в процесі навчання певним руховим діям. До спортивно-ігрового методу фізичного виховання учнів належить достатня кількість ігор, що можуть бути включені до структури навчальних занять, спрямованих на розвиток рухових здібностей школярів.

Плануючи урок з фізичної культури, вчитель враховує ступінь впливу обраної гри на формування та виховання певних рухових характеристик [4]. Основою рухливих ігор є фізичні вправи, в ході яких учні повинні досягти певної мети.

Методи фізичної вправи, що використовуються при організації занять, спрямованих на розвиток рухових здібностей школярів, структуровані на оптимальному співвідношенні таких її базових складових, як потужність (інтенсивність), обсяг, термін одноразового впливу, термін і кількість серій повторного впливу фізичних

навантажень, структура оперативного та кумулятивного відновлення психомоторних можливостей учнів (інтервали відновлення, поєднання рухових маніпуляцій з дихальними вправами, масаж, аутотренінг, спокій). Обов'язково враховується координаційна та морфо-функціональна структура фізичного навантаження (фізичні вправи силового, швидкісного, швидкісно-силового змісту), аеробної, анаеробної витривалості на спритність і рухливість у суглобах, комбіновані вправи, фізичні вправи полікомпонентної структури, координаційної реалізації механізмів управління руховою діяльністю людини.

При початковому етапі навчання учнів спеціальних вправ рекомендується використовувати ігрові вправи, комбіновані ігри-вправи, ігри-естафети, командні ігри-стрибки, ігри-метання, ігри-змагання, традиційні народні рухливі ігри. У рекомендованих іграх, спрямованих на розвиток сили, учні повинні подолати вагу обтяження, власну вагу або вагу супротивника: «Бій півнів», «Перетягування канату», «Ходіння в упорі на руках», «Перетягни за лінію», «Виштовхни з кола», «Перенесення у колоні (шерензі). Вправи та ігри для розвитку в учнів гнучкості: «Місток та кішка», «Біг по колу». Рухливі ігри та вправи, що спрямовані на формування швидкості та швидкісно-силових якостей: «Виклик номерів», «Стрибучий мисливець», «Боротьба за прапорці», «Ручний м'яч», «Мисливці та качки», «Квач» тощо [2, 5].

Результатом спільної роботи вчителя та учнів на уроках із застосуванням спортивно-ігрового методу є підсумковий урок-змагання, який проводиться після вивчення певного розділу програми з фізичної культури. Вчитель складає програму змагань, враховуючи при цьому рівень психосоматичного здоров'я, вік, стать учнів класу, особливості мікроклімату класу. Обов'язковою умовою є участь в змаганнях усіх учнів класу. Для вибору ігрових вправ для змагань необхідно враховувати ступінь засвоєння учнями певних рухових дій, спираючись на програмний матеріал уроків фізичної культури.

Застосування спортивно-ігрових методів, які було системно впроваджено у навчально-виховний процес мали суттєвий вплив на формування й вдосконалення рухових здібностей учнів, виховання позитивного ставлення до національних традицій з оздоровчої рухової активності як компоненту здорового способу життя. Наші висновки підтверджують і результативність активного творчого пошуку вчителя у підготовці до уроку. Позитивний результат, як оцінка педагогічного експерименту, полягає у практичних рекомендаціях щодо підбору, методичного та технічного забезпечення, педагогічного супроводу процесу виконання фізичних вправ. вирішення проблеми.



### Література:

1. Григоренко В. Г. Феномен психомоторних здібностей та психосоматичного здоров'я в процесі соціально-ціннісного самовизначання учнів загальноосвітньої школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць* за заг. ред. В. І. Сипченка. Слов'янськ, 2012. Вип. LIX, ч. 2. С. 192–206.
2. Ковальчук Н.М., Санюк В. І. Рухливі ігри на заняттях із гімнастики: методична розробка. Луцьк: Вежа-Друк, 2018. 92 с.
3. План заходів з реалізації Національної стратегії безпечного і здорового освітнього середовища в Новій українській школі на 2021 рік. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1668-2020>
4. Стасенко О.А. Організація фізкультурно-оздоровчої роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: шляхи та перспективи. *Молодий вчений*, 2016. № 9.1 (36.1). С. 151–157.
5. Твердохліб Ж.О., Погребенник Л.І. Рухливі ігри для сучасної школи: Методичні матеріали. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 62 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-41>

## ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА ЕМОЦІЙНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Добровольська Л. П.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи*

*Мелітопольський державний педагогічний університет*

*імені Богдана Хмельницького*

*м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

Сьогодні, у добу соціально-економічних перетворень в нашій державі й водночас на фоні глобального погіршення стану довкілля проблема екологічної освіти дитини, у майбутньому – дорослої людини, є конче важливою та потребує обміркованих рішень від держави, закладів освіти, сім'ї та громадських об'єднань. Низький рівень екологічної культури людей, прагнення їх до збагачення, ігнорування морально-етичними та правовими нормами експлуатації природних ресурсів, їх недоцілнені

використання спричинили кординальне порушення балансу у природному та соціальному довкіллі.

Доречно нагадати, що природне довкілля – це явище природи, жива і нежива природа, за якими спостерігає дитина. Предметне довкілля – це предметне середовище, в якому дитина живе, це предмети побуту (посуд, меблі, одяг тощо), мистецтво, транспорт тощо. Соціальне довкілля – це система взаємовідносин, що склалась у суспільстві, в конкретному соціумі; це люди, суспільство, певна спільнота [1, с. 12].

Доцільно відзначити, що складовою сучасної освіти є екологічний компонент, який включає: формування екологічної культури з наймолодшого віку шляхом опанування дітьми екологічними компетентностями й виховання на їхній основі гуманного ставлення до природного довкілля як до загальнолюдської цінності, набуття з раннього віку досвіду гармонійної взаємодії з природою [2, с. 4].

Цікаві погляди на природу як засіб виховання підкреслюються у спадщині вітчизняних педагогів К. Ушинського, С. Русової, Є. Водовозової, Є. Тихєвої та В. Сухомлинського. Методики ознайомлення дошкільників із довкіллям, зокрема й з природою, широко розглядалися в працях Г. Васильєвої, Н. Виноградової, К. Золотової, Т. Куликової, М. Лучич, Г. Мазуриної, М. Марковської, П. Саморукової, І. Хайдурової, Н. Яришевої та інших.

Варто підкреслити, що зміст сучасної екологічної освіти дітей дошкільного віку формується відповідно до державних документів, які регламентують діяльність українського дошкільця (Концепції дошкільного виховання в Україні, Законі України «Про дошкільну освіту», Програмах розвитку дитини дошкільного віку, Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Національній доктрині розвитку освіти та Базовому копоненті дошкільної освіти). У них чітко означені базові засадти та виокремлено принципи екологічної освіти українських дошкільників. Це принципи гуманізації, природовідповідності, етнізації та неподільної єдності теорії з практикою пізнання довкілля і природокористування на науковій основі й автентичних народних традицій. Такі методологічні позиції співзвучні зі стратегією «Білої книги національної освіти України» [2, с. 5].

12 січня 2021 року було прийнято оновлений Базовий компонент дошкільної освіти, в якому означено освітні лінії. Однією з найважливіших є освітня лінія «Дитина в природному довкіллі», яка складається з природничо-екологічної компетентності та навичок, орієнтованих на сталий розвиток. Якщо у Базовому компоненті 2012 році компетентність полягала у обізнаності дитини з природним середовищем Землі і Всесвіту, як цілісною системою, в якій взаємодіють всі сили природи, Сонце, Місяць і людина та усвідомлені

їх значення для людей і для себе, сприймані природи як цінності, то в новому Базовому компоненті компетентність полягає у здатності дитини правильно реагувати в різних життєвих ситуаціях на основі емоційно-цілісного ставлення до природи та знанні її законів.

Н. Лисенко визначає зміст дефініції «екологічна освіта дітей дошкільного віку» як свідомо та доцільно спланована систематична і поетапна діяльність педагога з дитки задля реалізації завдань екологічної освіти за умови їх активної участі в різних видах діяльності. Саме вихователь з дошкільного віку вводить дітей у правовий контекст пізнання, використання і охрани природи відповідно до міжнародних угод і програм [2, с. 9-10].

Екологічна культура сучасного дошкільника – завтрашнього дорослого споживача природних багатств, повинна спрямовуватись на протидію з усталеними традиціями становлення до природи, боротьбу за альтернативні алгоритми вирішення екологічних проблем [2, с. 4].

Екологічний світогляд дітей дошкільного віку повинен формуватись шляхом екологізації в різних видах діяльності освітнього процесу закладу дошкільної освіти.

Д. Ушинський вважав логіку природи самою доступною для дитини. Організуючи спостереження, практичну діяльність вихованців під час екскурсій, педагог допомагає їм встановлювати причинні і тимчасові зв'язки, залежності між фактами і явищами оточуючої природи, порівнювати, робити узагальнення та висновки [4, с. 370].

В. Сухомлинський у книзі «Серце віддаю дітям» описує, з яким захопленням старші дошкільнята малюють те, що спостерігали на екскурсіях, наводить тексти вигаданих ними оповідань, казок про природу, працю людей. Безсумнівно, що такі заняття розвивають творчість, сприяють тому, що розуміння краси природи стає більш усвідомленим і глибоким [4, с. 373].

На думку відомого англійського культуролога і екофілософа Джона Раскіна, любов до природи – безумовно, саме здорове почуття, несумісне зі злими пристрастями: «Відсутність любові до природи не є безсумнівним недоліком, але наявність цього почуття – обов'язкова ознака доброго серця й справедливого морального відчуття, ступінь глибини цього почуття, ймовірно, визначає і ступінь шляхетності й краси характеру».

*Дошкільник надзвичайно чутливий, емоційно сприймає побачене та почуте, активно співчуває, переживає. Особливо його захоплює можливість долучитися до розв'язання проблем довкілля. І за умови системного педагогічного впливу в дітей формується почуття відповідальності, ототожнення себе з усією людською спільнотою. Дошкільнята мають навчитися дивитися на світ природи добрими*

очима. Коли дитина із самого дитинства усвідомить важливість природи в житті кожної людини, зрозуміє це розумом і серцем – вона стане справжньою Людиною.

Слід зауважити, що виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку неможливе без інтеграції роботи педагогічного колективу та сім'ї, оскільки сім'я й дитячий садок мають свою специфіку, особливості впливу на дитину, свої виховні засоби. Зрозуміло, екологічний розвиток дітей в закладі дошкільної освіти буде особливо ефективним, якщо він взаємопов'язаний з екологічним вихованням у сім'ї. Тому педагоги повинні спонукати батьків до створення сприятливих умов щодо еколого-розвивального середовища.

Сприйняття краси природи, звичайно, підсилює емоційне ставлення до неї дитини і тому є конче важливим виховним моментом. З погляду екологічного виховання, необхідно дати зрозуміти дитині, що зовнішній вигляд будь-якого організму – це результат його пристосування до життя у певних умовах, навчити розуміти красу як прояв доцільності, усвідомлювати необхідність існування будь-якого організму незалежно від наших симпатій і антипатій. Не обов'язково любити усіх тварин, усі рослини, але поважати ці форми прояву життя необхідно. Оцінні судження стосовно об'єктів природи повинні бути виключені з екологічної освіти дошкільників. З позиції біоцентризму (екоцентризму) живі організми не можуть бути гарними або поганими, корисними або шкідливими. Вони мають рівне з людиною право на існування, кожний з них грає свою, виняткову роль у природі. Догляд за живими організмами, турбота про них мають величезний емоційний вплив на дитину. Але при цьому вона повинна розуміти: у дикій природі допомога людини, якщо вона дійсно необхідна, повинна бути добре продуманою [4, с. 29-30].

Гармонія взаємодії людини з природним довкіллям як один із законів загальноосвітньої необхідності доводить доцільність якомога швидшого введення дітей у сутність системи «природа – людина – суспільство – природа» [3, с. 3].

Таким чином, природа є основним фактором існування людини, вона й людство невіддільні одне від одного. Безсумнівно, що особливості екологічного виховання та емоційного ставлення до природи слід починати з дошкільця. Саме в цей період дитина вперше знайомиться з природним довкіллям, проявляє пізнавальну активність, спостережливість, допитливість та продовжує формувати уявлення про природу та особливості природних явищ.

**Література:**

1. Богуш А. М., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі: підруч. для ВНЗ: Київ: Слово 2008. 408 с.
2. Лисенко Н. В. *Еко-око: дошкільник пізнає світ природи* : навчально-методичний посібник. Київ : Слово, 2015. 352 с.
3. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог. Навчально-методичний посібник для ВНЗ. Київ.6 Видавничий дім «Слово».2009. 400 с.
4. Горопаха Н. М.Методика ознайомлення дітей з природою. Хрестоматія. Київ, 2012. 432 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-42>

**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ  
У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**Дорошук М. Г.**

*аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти  
та управління освітніми закладами*

*Науковий керівник: Давидюк М. О.*

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління  
освітніми закладами*

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського*

*м. Вінниця, Україна*

Від початку розвитку людської цивілізації у різних типах спільнот – етнічних, територіальних, професійних – існувала нерівність між чоловіками і жінками. Об'єктивна нерівність складалася історично та інтерпретувалась до недавнього часу як на рівні побутового, так і в наукових наративах як належний порядок або як частина порядку Божественного (що підкріплювалося цитатами зі Святого Письма та інших культових книг). Упродовж тисячоліть ні чоловіки, ні жінки фактично не замислювалися над тим, що таке права жінок і дискримінація за статтю.

Фактично лише з початку XIX ст. у суспільному житті почалися пошуки рівноправності, коли фемінізм, відомий просто як «жіночий рух», заявив про себе. Наслідком чого стали три успішні хвилі феміністського руху на Заході, починаючи з 30-х років XIX століття [4]. Відтоді в наукових і публіцистичних дискурсах «природну» нерівність статей починають називати домінуванням чоловіків і дискримінацією жінок, вважати її несправедливою. Загострення гендерної теми відбулося у 70-90-ті роки XX ст., що призвело до нових напрямків досліджень. У 1968 р. Р. Столлер вперше окреслив відмінність між поняттями «стать» і «гендер». У 80-90 рр. гендерні дослідження були досить поширеним явищем, але вирізнялися різноманітністю [3, с. 80].

У сучасному суспільстві багатоманітні об'єктивні нерівності не лише усвідомлюються як такі, але й інтерпретуються з погляду ідеалу соціальної нерівності, тому й стають предметом обговорень і причиною конфліктів. Урегулювати подібного роду конфлікти покликане законодавство – юридичні норми, закони, правила, відображені в нормативно-правових актах різного рівня – державних, територіальних, галузевих тощо.

Мета нашої статті – визначити, яким чином конструюється правове поле гендерної рівності у сфері вищої освіти України.

Першим міжнародним актом, що однозначно закріпив принцип рівноправності чоловіків і жінок як необхідну умову соціального прогресу й поліпшення умов життя людства, є Статут ООН 1945 року. Одним зі своїх завдань, відповідно до його положень, ООН проголосила утвердження віри «в основні права людини, гідність та цінність людської особистості, рівноправність чоловіків і жінок, рівність прав великих і малих націй» [1].

Прийняття цієї норми є свідченням розуміння тогочасними лідерами держав-членів ООН неподільного зв'язку між прогресивним розвитком людства та забезпеченням рівноправності чоловіків і жінок. Конвенцію ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, яку було ухвалено 1979 року, Україна ратифікувала 1980 року. Її називають міжнародним біллем про права жінок. Але досі у сфері вищої освіти України, не зважаючи на значні правові досягнення останніх десятиліть, можна помітити вплив гендерних стереотипів, що виявляється як у конструюванні курікулуму, так і в корпоративній культурі ЗВО, в упереджених уявленнях про роль і функції жінки та чоловіка у вищій школі, в гендерній нечутливості змісту документів, що регулюють освітній процес і взаємини в колективах.

У сфері вищої освіти питання гендерної рівності регулюються нормативно-правовими актами і законами України – «Про освіту» та

«Про вищу освіту», а також нормами, що окреслюють процедури забезпечення якості вищої освіти – «Про доступ до публічної інформації», «Про захист персональних даних». Усі положення, статuti і правила, що розробляються локально в кожному окремому закладі вищої освіти і регулюють відносини, перебіг освітнього процесу, дотримання трудового законодавства, доступ до якісних освітніх послуг тощо, – розробляються на основі названих державних нормативних документів. Відповідно до статті 4 Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» та постанови Кабінету Міністрів України від 28 листопада 2018 р. № 997 «Питання проведення гендерно-правової експертизи», Наказом Міністерства юстиції України від 27 листопада 2018 р. № 3719/5 затверджено Методичні рекомендації з проведення гендерно-правової експертизи актів законодавства та проектів нормативно-правових актів. Згідно з цими документами, гендерно-правовій експертизі не підлягають внутрішні нормативні положення закладів вищої освіти. Між тим вважаємо, що відповідно до класифікації за ознакою гендерної нейтральності – гендерно нейтральний, гендерно чутливий, гендерно сліпий – такого роду документи мають враховувати наявність відмінностей між статями і різних стартових можливостей у чоловіків і жінок щодо отримання якісних освітніх послуг (здобувачами вищої освіти) і разом із тим для побудови наукової (та /або професійної) кар'єри на базі закладу вищої освіти. Як показав аналіз сайтів українських ЗВО III-IV рівнів акредитації, більшість нормативних положень, що стосуються функціонування закладу та взаємин у колективі, є гендерно нейтральними, і тому вони позбавлені будь-якого правового впливу на тих, хто з ними знайомиться – здобувачів ВО та науково-педагогічних працівників, тобто ключових фігур освітнього процесу у вищій школі. Доцільність такої експертизи пояснюємо також необхідністю подолання традиційних стереотипів про роль і функції жінки та чоловіка в освіті і науці (найпоширеніші – стереотип «скляної стелі» і «липкої підлоги»), що безпосередньо впливає в деяких ЗВО на рекомендації стосовно вибору елективних дисциплін, наукових студентських гуртків, напрямів позааудиторної роботи відповідно до статі здобувачів вищої освіти.

Як показав аналіз відкритих даних, розміщених на офіційних сайтах українських ЗВО, чоловіків серед керівників більшості закладів значно більше, ніж жінок, наукова діяльність студентів побудована таким чином, що формує диференційоване ставлення молоді до гуманітарних, природничих і технічних дисциплін: від юнаків, як правило, очікують більш високих результатів інтелектуальної діяльності, дівчат цінують за вміння виконувати аналітичну роботу щодо збору й класифікації

даних. На самореалізацію в науковій сфері орієнтовані переважно чоловіки (особливо в технічних і фізико-математичних науках), незважаючи на наближення до гендерного паритету в науці за останні роки і стійку тенденцію фемінізації вітчизняної науки. «Існує вертикальна гендерна сегрегація, яка виражена в тому, що частка жінок скорочується з підвищенням кваліфікаційного рівня. Жінки майже не представлені на керівних посадах у науці, не впливають на наукову політику та розвиток наукових організацій і науки загалом» [2, с. 83].

Найвні факти гендерної асиметрії і в неформальній науковій комунікації, як у закладах освіти, так і поза їх межами, що не може не позначитися на якості освітніх послуг і заохоченні студентської молоді – юнаків і дівчат – до активної участі в дослідженнях, грантових програмах, і це своєю чергою створює певні передумови для гендерної сегрегації у найбільш перспективних галузях наукового знання і професійної самореалізації у сфері вищої освіти.

Тому вважаємо за нагальну необхідність проведення певних заходів у сфері вищої освіти, що забезпечуватимуть дотримання рівних прав і свобод здобувачами вищої освіти, викладачами і науковцями, адміністративним працівниками обох статей, як-от: гендерно-правова експертиза внутрішніх нормативних положень закладу вищої освіти; обмін досвідом стосовно усунення конфліктів гендерної рівності між різними ЗВО, уведення до навчальних планів різних спеціальностей обов'язкових, а не лише вибіркових дисциплін, що розкривають питання гендерної проблематики у різних соціальних контекстах; формування правової культури усіх суб'єктів освітнього процесу ЗВО як запоруки недискримінаційної політики закладу і гендерної рівності.

#### Література:

1. Камінська Н. В., Чернявський С. С., Перунова О. С. Законодавче регулювання та міжнародні стандарти гендерної рівності. Київ, 2020. С. 23.

2. Ісакова Н. Б. Гендерний паритет у науці: тенденції в світі та в Україні. *Наука та наукознавство*. 2018. № 2. С. 68-90. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NNZ\\_2018\\_2\\_6](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NNZ_2018_2_6).

3. Паневич Ю. В. Історичні витоки питання гендерної рівності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету* : Серія: Право. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2013. Вип. 23. Ч. 1. Т. 1. С. 80–82. С. 80.

4. Рубчак Мар'яна. *Передмова до книги «Гендерний підхід: історія, культура, суспільство». Гендерний підхід: історія, культура, суспільство* / Л. Гентош, О. Кісь. Львів: ВНТЛ-Класика, 2003. С. 7.



DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-43>

## СТРУКТУРІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕХНОЛОГІЇ МАЙНДМЕПІНГ

**Дубовик І. Ф.**

*викладач-методист*

*Відокремлений структурний підрозділ*

*«Конотопський індустріально-педагогічний фаховий коледж*

*Сумського державного університету»*

*м. Конотоп, Сумська область, Україна*

Формування навчально – пізнавального процесу пов’язане зі створенням принципового нових методів навчальної діяльності. Одним з найбільш ефективних методів планування, конспектування, підготовки презентацій і написання текстів є майндмеппінг (mind mapping), або створення ментальних карт (mind maps). Саме цей метод сьогодні широко застосовується студентами й викладачами у всьому світі, а також співробітниками найбільших компаній і корпорацій, таких як Walt Disney, IBM, Boeing, De Beers, Apple та ін. Чому ж майндмеппінг користується такою популярністю? ...

*Ментальна карта (mind-map, mindmapping)* – це графічне відображення процесів багатовимірного мислення. Багатовимірність є природною характеристикою мислення людського мозку, тому ментальне картування є потужним візуальним методом, що надає універсальний ключ до розкриття потенціалу, наявного в мозку кожного [3].

Для створення ментальних – карт необхідно мати аркуш паперу та кольорові олівці (фломастери), або можна використати спеціальне програмне забезпечення і мережеві сервіси (Google – [www.coggle.it](http://www.coggle.it), BubblUs – [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us) та інші).

Людський мозок не настільки довго зберігає інформацію, яка була записана, прочитана або почута. Якщо отримані знання були занотовані у звичайному вигляді (стовпчиком або лінійно), мозку доводиться просто заносити цю інформацію у пам’ять. Але набагато простіше мозку оперувати з великим блоком інформації, якщо ці дані пов’язані якимось асоціативним рядом. Вчені та лікарі неодноразово доводили, що людина краще запам’ятовує інформацію, якщо вона представлена не тільки у структурованому вигляді, але й графічно зображена.

Майндмеппінг допомагає швидко запам'ятовувати і осмислювати інформацію, тому успішно застосовується на етапі вивчення нового іншомовного матеріалу. Презентаційні матеріали у вигляді ментальних карт не тільки демонструються, але і створюються (або наповнюються) разом зі студентами безпосередньо в ході занять. Після закінчення заняття студенти отримують в якості роздавальних матеріалів копії такої спільно створеної карти.

Інтелект-карти, ментальні карти або карти мислення (в оригіналі mindmaps) – це метод подання будь-якої інформації у комплексній, систематизованій, візуальній (графічній) формі. Вона відображає зв'язки (сміслові, асоціативні, причинно-наслідкові) між поняттями, частинами, складовими предметної сфери, яку ми розглядаємо. Це відображення на папері ефективного способу думати, запам'ятовувати, згадувати, вирішувати творчі завдання, а також можливість уявити та наочно висловити свої внутрішні процеси обробки інформації, вносити до них зміни, удосконалювати.

Ментальні – карти являють собою тривимірну реальність у просторі, часі й кольорі. Такі карта завжди базується навколо центрального об'єкта, кожне наступне слово і зображення за визначенням стають центрами чергової асоціації.

Основою їх створення є творче мислення – природна здатність мозку мислити асоціативно – «від центру до периферії», тобто це процес мислення, при якому в центрі знаходиться деякий об'єкт, що дає імпульс до утворення великої кількості асоціацій, які стають центральним образом вже для іншого асоціативного процесу. Таким чином, ментальні карти дозволяють залучати до процесу сприйняття та обробки інформації всі ділянки головного мозку. Також на основі поняття «гештальт», яке розкриває тривимірність процесу мислення (інформація розповсюджується по ділянках мозку найбільш передбачуваним шляхом), можна стверджувати, що ментальні карти дозволяють вивчати певний об'єкт цілісно, з різних боків. Таке вивчення інформації не доступне за класичним лінійним конспектом.

На Рис. 1 наведемо приклад форми ментальної карти з предмету геометрія для здобувачів освіти 10 класу та студентів I курсу ФПО. Центральним об'єктом даної схеми є «стереометрія», чергові асоціації – «основні поняття», «аксіоми стереометрії» та «способи задання площин» [1, с. 44 – 45].

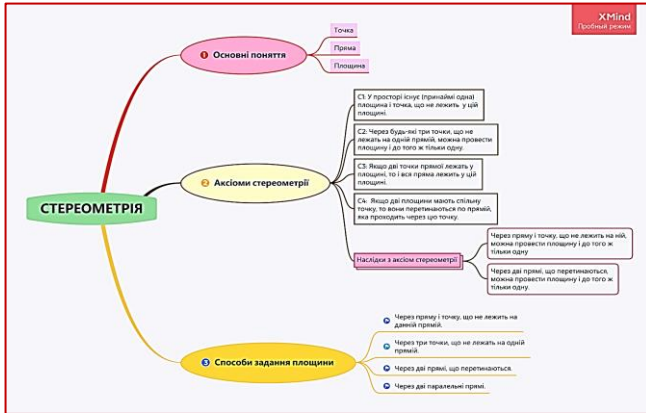


Рис. 1. Приклад зображення ментальної – карти

Таким чином, будучи відображенням творчого мислення, ментальні карти утворюють зовнішнє дзеркало, яке відображає те, що відбувається всередині вас. При цьому використовується потенціал як лівої півкулі (графічні знаки, символи), так і правої (образні картини реалізація, колір).

Ментальна карта має чотири базові відмінні риси:

- об’єкт уваги/вивчення сфокусований в центральному образі;
- основні теми та ідеї, пов’язані з об’єктом уваги, розходяться від центрального образу у вигляді ідей;
- гілки, що набувають форми плавних ліній, пояснюються і позначаються ключовими образами і словами. Ідеї наступного порядку (рівня) також зображуються у вигляді гілок, що відходять від центральних гілок і так далі;
- гілки формують зв’язну вузлову структуру (систему).

На рис. 2 представлено невеликий фрагмент ментальної карти, створеної в електронному вигляді за допомогою прикладної програми XMind, яка відповідає вищеперерахованим рисам [4, с. 10 – 11; 2, с. 49].

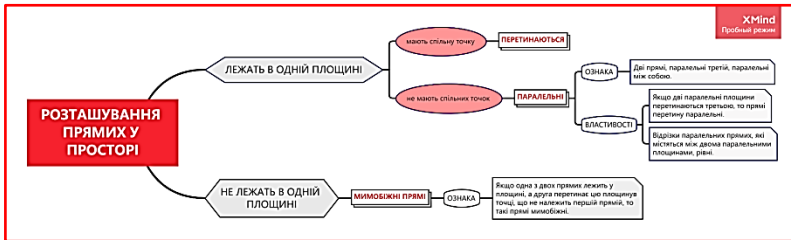


Рис. 2. Приклад зображення ментальної-карти

Отже, ментальні карти з предмету геометрія дозволяють графічно подати навчальну інформацію, що допомагає чіткіше визначати ключові поняття і зв'язки між ними. При цьому знижується імовірність пропуску або неправильної інтерпретації важливих понять. Вони є проміжним етапом на шляху від одновимірного лінійного логічного мислення, крізь латеральне мислення до багатовимірного, необмеженого мислення, і, відповідно, зручною технікою для структуризації навчально-пізнавального процесу з використанням технологій майндмепінг.

Технології майндмепінгу доцільно використовувати при структуризації навчально-пізнавального процесу у вивченні будь-якої навчальної дисципліни в закладах освіти.

### Література:

1. Геометрія: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл.: профіль. рівень / Г.П. Бевз, В.Г. Бевз, Н.Г. Владімірова, В.М. Владіміров. – К. : Генеза, 2012. – 232 с.: іл. – Бібліогр.: с. 221.
2. Єршова А.П. 10 клас. Академічний рівень: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл./А. П. Єршова, В. В. Голобородько, О. Ф. Крижановський, С. В. Єршов.-Х.: Вид-во «Ранок», 2010.-240с.
3. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей / Хорст Мюллер; [пер. с нем. В. В. Мартыновой, М. М. Дремина]. – М. : Омега-Л, 2007. – 126 с.
4. Погорелов О.В. Геометрія: Стереометрія: Підруч. для 10-11 кл. серед. шк. – К. : Школяр, 2006. – 128 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-44>

**ПРО «ВІЧНІ» ДУХОВНІ ЦІННОСТІ ПЕДАГОГІКИ  
(ЗА ІСПАНСЬКИМИ ДЖЕРЕЛАМИ МЕЖІ ХІХ – ХХ СТ.)**

**Зайченко Н. І.**

*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри загальної та прикладної психології  
ПВНЗ «Інститут екології економіки і права»  
м. Київ, Україна*

Теперішня освітня криза в Україні, викликана перманентними від часу політичних подій 2013 – 2014 років реформаторськими змінами у структурі освітньої системи й у змісті освіти, значно поглибилася унаслідок різних модифікацій в організації педагогічного процесу, чинених українським урядом через коронавірусну загрозу населенню. Українська педагогічна спільнота, зіткнувшись із новими викликами, за відносно короткої проміжок історичного часу мала не просто цілковито переорієнтуватися на інакші (інноваційні, переважно дистанційні, високотехнологічні) форми навчання, але й кардинальним чином самозмінюватися, передусім у сенсах світоглядних. У теперішніх умовах педагог перетворився на раба інформаційної стихії, він перебуває під постійним тиском хаотичного навального потоку інформації, яка здебільшого виявляється потрібною у реальності не більше, ніж на кілька тижнів. Практична необхідність постійного відстеження викладацьким загалом штучних новоутворень в українському правописі, не завжди виправданих переінакшень в історичному наративі, не обґрунтованих із позиції наукової доказовості свавільних заборон тих чи інших художніх творів змушує сучасних педагогів відволікатися від істотних, ключових питань освітньо-виховного процесу; і часто-густо це відволікання обертається утратою «ґрунту під ногами» – фундаментальної опори практичної педагогіки на «розумне, добре, вічне». Проте й у ХХІ столітті, незважаючи на складність «безпрецедентних» викликів часу, учитель має залишатися особистістю, що передбачає на елементарному рівні – усвідомлення і розуміння педагогом того, що він спричиняє власними словами та діями у життях вихованців, а на вищому рівні – творення із них людських істот. Маючи багатовіковий історичний досвід відстоювання і захисту освітянами різних країн правди духовної педагогічної традиції, українська учительська спільнота не повинна забувати ці приклади, а

брати їх на озброєння, щоби «вічно» цінне не затьмарювалося сьогохвилинною оманною у покликаних битися педагогікою серцях.

На межі XIX – XX ст. визначні іспанські педагоги доєдналися до регенераціоністського сподвижницького руху інтелектуалів за «нову Іспанію» – освічену, культурну, цивілізовану, а дехто з них (Хоакін Коста, Ніколас Сальмерон, Мігель де Унамун) – уособили цей рух. В іспанській пресі розгорнулася широкомасштабна полеміка стосовно народної освіти, залунали численні гасла про «єдину школу», «нову школу», «світську освіту», «народні університети» тощо. Народ має право на освіту, держава повинна забезпечити це право, коли вона прагне зберегти свою державність, – це провідна ідея іспанського інтелектуального регенераціоністського руху межі XIX – XX віків. Іспанські педагоги доводили, що міць освіти – у її правді, у її здатності відкривати людській душі об'єктивний світ, а у самій людині – розкривати духовну природу розуму.

У статті «Національна освіта» (1890 р.) Леон Вега зазначав, що тверде національне виховання необхідне в Іспанії передовсім для консолідації та зміцнення демократичних ідеалів. Саме народна освіта необхідна нині для досягнення справжньої свободи. «Наш дух, керований тривалий час деспотизмом та нетерпимістю, став упередженим і лакейським, скривдив наш розум, послабив волю і змінив характер», – констатував педагог [1, с. 1].

Нині першочерговим завданням держави є справа формування людей із вільним мисленням, для цієї гігантської справи – необхідна освіта. Ця освіта має розкривати людський талант, а не просто наповнювати учнів корисними знаннями. Школа як інституція виховна має забезпечити повноцінне розвинення усіх здібностей людини, вона має дати учням загальне виховання, духовне і гуманне. «Виховувати означає настановити на життєвий шлях, пробудити розум, направити волю, відчинити усі двері до доброго, істинного і красивого та повністю зупинити розвинення поганого, фальшивого, понівеченого», – підкреслював Леон Вега [1, с. 1].

У підручнику Пруденсіо Відаля Хіменеса стверджувалося про те, що виховання має на меті «підготувати покоління [людей] до суспільного порядку, в якому вони існуватимуть, і відповідно підготувати людину, щоб вона змогла повністю виконати своє призначення у житті, а також досягти останньої мети, задля якої вона була створена» [2, с. 9].

Ознакою правильного виховання стане те, що людина постійно спрямовуватиметься на добрі діяння. Результати правильного виховання – «спокій у цьому житті і щастя в іншому» [2, с. 13].

За педагогічним настановленням Пруденсіо Відаля Хіменеса, щастя полягає у тому, щоби робити якомога більше добра і не допускати лиха. Людина має діяти відповідно до того, як вимагає її свідомість, а свідомість виникає тоді, коли мораль впливає на дії людини. «Щоби досягти повного щастя, необхідно мати живу і чисту віру, а це означає цілковите слідування істинам християнської релігії, точне виконання її правил та ставлення із великим презирством до порушення традицій та безбожжя», – підсумовував педагог [2, с. 201].

Освітнянин Едуардо Санс Ескартін висловлював думку про те, що у виховному процесі недостатньо спиратися виключно на розвинення розуму, необхідно зміцнювати і дух особистості. А для цього першорядним стане формування моральної свідомості. «Не так важливо пізнавати багато, як пізнавати правильно. У навчальних предметах треба більше дбати про якість, аніж про кількість. Наука, яка не покращує наших прихильностей, яка не озброює нас для боротьби за життя, яка не направляє нас до добра, є наука фальшива і пагубна. Не є, як зазвичай вірять, народи сильніші тим, що багато освічені, але є сильніші тим, що краще освічені. І ця якість освіти визначається не тільки правильним спрямуванням пізнання, розуміння, гармонії теорії та практики, але й основним чином – морального елемента, який уможливує перетворення знання на дію, особистого інтересу на обов'язок», – проголошував педагог [3, с. 9].

Видатний іспанський педагог Педро де Алькantara Гарсія у науковій праці «Компендіум теоретично-практичної педагогіки» (Мадрид, 1891 р.) зауважував, що душа дитини не представляє собою *vaso vacío* (ісп. «порожній посуд») або *tabula rasa* (лат. «чиста дошка»), що необхідно наповнювати або на чому необхідно щось довго нашарувати. Виховання душі дитини полягає не в тому, щоб дати їй талант чи нав'язати добродійності, виховання – це праця, яка не робить нічого більшого за розвинення даного людині природою. Впливова сила виховання спрямована на перетворення людської природи. Виховання творить «другу природу», коли вступає у боротьбу з поганими нахилами, коли визволяє людську істоту з рабства тваринної істотності. Виховання – це спосіб олюднення – підготовки людини для виконання нею різних діяльностей, котрі в індивідуальному, родинному, суспільному модусах конституують людське життя [4, с. 3].

Педагог Грегоріо Еррайне у «Трактаті з антропології і педагогіки» (Мадрид, 1896 р.) застерігав: «Виховання не повинно переслідувати якісь часткові чи оманливі цілі, а прагнути до цілісної, справжньої, наміченої Вищим Майстром, мети – здійснення свого особливого призначення кожним із створінь, долі, яку людина не попіратиме святотатствено, а поважатиме, слідуватиме їй» [5, с. 12].

Викладач педагогіки Валенсійської вищої учительській школи Гало Рекуеро Гарсія називав «вічною» духовною цінністю педагогіки красу. За міркуванням педагога, краса може бути фізичною, розумовою і моральною. Перша – це краса матеріальних речей, вона сприймається відчуттями, наприклад, при спогляданні квітів. Розумова краса – в істині, яка пізнається розумом, а моральна – у величині добра, яке проявляється у благородних справах [6, с. 286–287].

«Краса, добро і істина – немовби промені світла, яке йде від трьох здібностей душі. <...> Любов до краси рівноцінна любові до добра. Та ж любов направляє нас іноді до морального героїзму і навіть патріотичного», – наголошував Гало Рекуеро Гарсія [6, с. 288].

Таким чином, відповідно до змісту іспанських джерел із педагогіки 1890 – 1910-х років іспанські педагоги на межі XIX – XX ст. рішуче захищали «вічні» духовні педагогічні цінності і доводили, що педагогіка має спрямовуватися на розкриття людського у людині, її талантів, її розумових, моральних, естетичних здібностей, даних людській істоті від природи. Усілякі нав'язування, перешкоджання і експериментування із людською природою матимуть негативні наслідки вже у недалекому прийдешньому. Педагогіка має передовсім вивчати закономірності розвитку людської природи і виховувати людину узгоджено з ними. Учитель – це поводитир душі, наставник розуму, натхненник добра. Віки плінні – істини вічні...

### **Література:**

1. Vega L. La educacion nacional. *La Justicia*. Madrid, Jueves 23 de octubre de 1890. № 1024, año III. P. 1.
2. Vidal Jimenez P. La aurora de la niñez. Libro moral de lectura para niños y niñas. Guadalajara : Establecimiento Tipografico de Antero Concha, 1908. 210 p.
3. Sanz y Escartin E. La educacion moral. Madrid : Imprenta de E. Raso Lopez, 1910. 60 p.
4. Alcantara Garcia P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Madrid : Libreria de la Viuda de Hernando y C., 1891. 440 p.
5. Herrainz G. Tratado de Antropologia y Pedagogia. Madrid : Libreria de la Viuda de Hernando y C., 1896. 565 p.
6. Recuero Garcia G. Pedagogia. Educacion General. T. 1. Valencia : Establecimiento tipografico «La Gutenberg», 1912. 363 p.



DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-45>

## ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ

**Івченко Т. В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувачка кафедри соціальної роботи*

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»  
м. Старобільськ, Луганська область, Україна*

Інтеграція України у міжнародне співтовариство актуалізує питання підвищення конкурентоспроможності національної економіки, оптимізації використання трудових ресурсів. Важливою умовою інтенсивного розвитку ринку праці є реалізація професійного потенціалу громадян країни, що значною мірою залежить від обґрунтованості їхнього професійного вибору. Сприяння у визначенні професії, реалізації здатності до праці, кваліфікаційному зростанню молоді покликана забезпечувати профорієнтаційна робота.

Важливість професійної орієнтації підкреслена у державних документах, зокрема, у Положенні про організацію професійної орієнтації населення (1995); Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається (1995); Концепції державної системи професійної орієнтації населення (1994, 2008); Постанові Кабінету Міністрів України «Про утворення Ради з питань професійної орієнтації населення» (2009); Положенні про надання соціальних послуг з професійної орієнтації у державній службі зайнятості (2011), а також – Законі України «Про зайнятість населення» (2012).

Професійна орієнтація в Україні як наукова проблема ґрунтовно досліджується в аспектах її становлення і розвитку (О. Олярник, М. Захаров, В. Симоненко, І. Назимов); теорії та методики профорієнтаційної діяльності, психолого-педагогічних основ професійної орієнтації (Є. Вірна, О. Вітковська, А. С. Довгаль, О. Капустіна, Т. Кухарчук, В. Люлька, О. Мельник Н. Отрошенко, М. Піддячий, Н. Побірченко, М. Тименко, І. Уличний, Б. Федоришин, М. Фіцула, Т. Становська та ін.); підготовки педагогічних кадрів до здійснення професійної орієнтації серед молоді (Л. Тимчук І. Чорна, Г. Шліхта, В. Харламенко).

Історію розвитку професійної орієнтації учнівської молоді в Україні досліджували такі вітчизняні вчені як: С. Золотухіна (профорієнтація в системі навчальної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів України кінця ХХ – початку ХХІ ст.); Л. Ваховський (розвиток профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю у 60–80-х роках ХХ ст.); А. Ткаченко (професійний розвиток і саморозвиток у творчій спадщині А. Макаренка); Г. Терещук (професійна орієнтація учнів у процесі занять трудовою діяльністю в другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.) [1, с. 7-11; 4, с. 180-193; 8, с. 209-215].

Мета статті: розкрити сутність професійно-орієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах та визначити її особливості.

Професійна орієнтація (далі скорочено профорієнтація) зазвичай розглядається як важлива складова суспільної діяльності, покликана забезпечити професійне становлення особистості, зростання її професіоналізму з урахуванням особистісних потреб.

У Концепції державної системи професійної орієнтації населення (затверджена Постановою Кабінету міністрів України від 17 вересня 2008 року, № 842) року професійна орієнтація визначається як «науково обґрунтована система взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізації здатності до праці особи, виявлення її здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії або на зміну виду трудової діяльності» [5, с. 3-5].

Відповідно до Концепції професійна орієнтація включає такі елементи: професійна інформація; професійна консультація; професійний відбір; професійна адаптація.

Зазначимо, що у психолого-педагогічній науці немає однозначного тлумачення професійної орієнтації, що зумовлюється розмаїттям підходів до розгляду цього комплексного явища.

Б. Федоришин визначає професійну орієнтацію як науково-практичну систему підготовки особистості до вільного і свідомого вибору професії [8, с. 215]. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка профорієнтація трактується як комплекс психолого-педагогічних і методичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді згідно з бажаннями, нахилами і сформованими здібностями та з урахуванням потреби в спеціалістах народного господарства й суспільства в цілому [2, с. 220]. Близькими є визначення цього поняття, наведені в «Енциклопедії освіти (2008) [3, с.1040], «Енциклопедії професійної освіти» [11, с. 60-77].

Існують різні підходи до трактування складових системи профорієнтаційної роботи. Проведений аналіз уможливив виділити складові, спільні для багатьох учених. Це – професійна інформація, професійна консультація, професійна психодіагностика, початковий профвідбір, професійна адаптація.

Поняття «професійна інформація» визначається як система організації і проведення навчально-виховної роботи, спрямована на засвоєння учнями необхідних знань про соціально-економічні та психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування в них уміння аналізувати вимоги різних професій до психологічної структури особистості, а також аналізувати свої професійно значущі якості, шляхи й засоби їхнього розвитку [2, с. 220].

За трактуванням С. Гончаренка, «професійна консультація» є науково організоване інформування про професії, призначене головним чином для молоді, яка закінчує загальноосвітню школу, з метою надання практичної допомоги у виборі професії з урахуванням нахилів, інтересів та сформованих здібностей, а також потреб суспільства, народного господарства [2, с. 220].

М. Фіцула під «професійною діагностикою» розуміє систему психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих властивостей і якостей [9, с. 208]. С. Гончаренко теж розглядає «професійну психодіагностику» як окремий структурний компонент профорієнтації, що визначається як система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її професійно значущих властивостей і якостей [2, с. 220].

Поняття «профвідбір» визначається С. Гончаренком як заключний етап роботи з учнями, у процесі якого обираються конкретна професія та профіль професійного навчання, що відповідають професійно значущим особливостям психологічної структури особистості учня [2, с. 220].

Досліджуючи особливості професійної адаптації, українські вчені Т. Кухарчук, І. Облес, М. Фіцула наголошують на тому, що це процес взаємодії особистості з конкретним середовищем професійної діяльності, під час якого формуються професійні знання, вміння, якості особистості, необхідні для її подальшого професійного розвитку [6, с. 20; 7, с. 8-19; 9, с. 208].

С. Чистякова звертає увагу на те, що професійна орієнтація є науково-практичною діяльністю соціальних інститутів (школи, сім'ї, базових установ, середніх спеціальних і вищих навчальних закладів, позашкільних установ), що спрямована на формування у старшокласників професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних

особливостей особистості учня та потреб народного господарства у кваліфікованих кадрах [10, с. 3-7].

Розкрито такі особливості системи професійної орієнтації та кар'єрного навчання як діяльнісна орієнтованість (набуття досвіду), особистісна орієнтованість (акцент не на кар'єрному просуванні в рамках організації або професії, а на прогресі у навчанні й роботі) та навчання протягом життя у контексті неперервного процесу та широких можливостей.

Таким чином, сутність професійної орієнтації виявляється в тому, є системою різноманітних взаємопов'язаних заходів, направлених на активізацію процесу професійного самовизначення, виявлення її здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії. У структурі профорієнтації виокремлюють професійну інформацію, професійну консультацію, професійна психодіагностику, профвідбір, професійну адаптацію. Особливостями профорієнтації в загальноосвітній школі є заємодія особистості з конкретним середовищем професійної діяльності, взаємодія соціальних інститутів (школи, сім'ї, базових установ, середніх спеціальних і вищих навчальних закладів, позашкільних установ) у здійсненні цього процесу, діяльнісна та особистісна орієнтованість. Урахування сутнісних характеристик та особливостей профорієнтаційної роботи в загальноосвітній школі дозволить забезпечити її результативність

### Література:

1. Ваховський Л. Методологія дослідження історико-педагогічного процесу: постановка проблеми / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2005. – № 2. – С. 7–11.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 339 с.
3. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Золотухина С. Т. Виховуюче навчання в період українського Відродження / С. Т. Золотухіна // Педагогіка та психологія. – 2014. – Вип. 46. – С. 180–193.
5. Концепція державної системи професійної орієнтації населення: проблема, на розв'язання якої спрямована Концепція: затв. Постановою Каб. Міністрів України від 17 верес. 2008 р. № 842 // Труд. підготовка в закл. освіти. – 2009. – № 1/2. – С. 3–5.
6. Кузів М. З. Професійна орієнтація учнівської молоді в Німеччині й Україні в умовах ринку праці (порівняльний аналіз): автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.01 / Кузів Марія Зіновіївна; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2011. – 20 с.

7. Ничкало Н. Г. Українські концепції професійної освіти: тенденції і перспективи / Ничкало Н. Г. // Наук. вісн. Миколаїв. держ. ун-ту: зб. наук. пр. Миколаїв. держ. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – Миколаїв, 2008. – Вип. 20, т. 1: Пед. науки. – С. 8–19.

8. Ткаченко А. В. Професійний розвиток особистості в контексті макаренківської педагогічної спадщини / А. В. Ткаченко // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2010. – Вип. 7. – С. 209–215.

9. Фисунова Н. В. Организация профессионального самоопределения учащихся общеобразовательной школы Германии: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Фисунова Наталья Викторовна; Белгород. гос. нац. исслед. ун-т. – Белгород, 2011. – 208 с.

10. Чистякова С. Н. Теоретические проблемы взаимодействия школы, семьи и общественности в подготовке учащихся к выбору профессии / С. Н. Чистякова, М. С. Савина // Профессиональная ориентация школьников. – М.: Педагогика, 1983. – С. 3–7.

11. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – С. 60–77.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-46>**

## **ІННОВАЦІЙНІ ЗМІНИ ЗВО США ЩОДО ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ СТУДЕНТІВ**

**Козьменко О. І.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
докторант кафедри педагогіки*

*Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля  
м. Северодонецьк, Луганська область, Україна*

Історично так склалося у вищій освіті, що заклади, які надають освітні послуги перебувають у процесі постійного розвитку та модернізації заради того, щоби задовольняти мінливі освітні потреби студентів. Однак, на сьогодні, ці зміни зумовлені не стільки бажанням

самих ЗВО, скільки змінами студентського контингенту та їхніми очікуваннями щодо вищої освіти. Вступаючи на перший курс, здобувачі вже прагнуть доступу до передового програмного забезпечення та комунікаційних ресурсів. Нове покоління студентів звикло до миттєвого отримання інформації та спілкування у реальному часі у глобальному масштабі. Цим студентам притаманно рішучість у прийнятті рішень та схильність до дій, готовність діяти інтуїтивно, не спираючись на теоретичні знання. Цілком можливо, що студенти, які з раннього віку мають доступ до передових можливостей та широких різноманітних знань, створили саме той імпульс до змін навчання, який випереджає здатність закладів освіти адаптуватися до нових вимог та змінитися на краще. Ці та інші проблеми притаманні і закладам вищої освіти США, проте вони мають певний досвід у розв'язанні актуальних для вищої освіти питань, включаючи необхідність дій щодо створення нових умов навчання студентів та підготовки їх до продуктивних ролей після закінчення навчання. Ці проблеми збалансовані тими ресурсами, які розробляються ЗВО щоби полегшити перехід від навчання до кар'єри, тому запозичення американського досвіду є корисним для системи вищої освіти України.

Зміни, на думку американських освітян, мають відбуватися у декількох сферах освітнього процесу: якість викладання, розробка кар'єрних шляхів, робота зі студентами, розвиток комунікаційних можливостей та використання технологій у навчанні, створення системи Центрів розвитку кар'єри, розробка освітніх альтернатив навчанню у коледжі [1]. Розуміючи необхідність впровадження цих змін в освітній процес, освітні інституції спрямовують їхню увагу на оптимізацію роботи факультетів та кафедр. Наприклад, залучають до роботи більше спеціалістів, які мають практичний досвід роботи з тих дисциплін, які вони викладають. Гарною інновацією є використання викладачів, які працюють за сумісництвом, можливо у деяких ЗВО одночасно [6]. Освітня спрямованість на майбутню самореалізацію передбачає різні форми виробничої практики, експериментальну роботу, сумісні з підприємствами проекти, використання інновацій у навчальній роботі [3]. Розвиток мотиваційних чинників передбачає заохочення студентів до активної роботи. «Студенти мають стати першовідкривачами, а не пасивними одержувачами знань <...> Традиційні методики викладання ... застарівають у світі, який спонукає людей мислити критично та творчо» [4, с. 1]. В інтересах покращення успіху студентів у досягненні цілей після закінчення ЗВО інституціям варто впроваджувати різноманітні можливості на всіх етапах, починаючи від концептуального та завершуючи етапом повної

імплементатії. Імовірно, запропоновані підходи можуть стати у нагоді під час трансформаційних змін та можуть бути інтегровані в майбутні освітні програми [2; 4; 5; 6].

Отже, це можуть бути такі підходи, як: інтерактивне навчання (interactive learning), емпіричне навчання (experiential learning), командне навчання (team learning), обслуговуюче навчання (service learning), інтернет-курси (MOOCS) (online courses (MOOCS), залучення експертів до навчання (industry expert input), програми, що засновані на компетенціях (competency-based programs), ігри, симуляції (games, simulations), незалежні проекти (independent projects), навчальні програми переходу від коледжу до кар'єри (college-to-career curriculum), ярмарки вакансій (career fairs), он-лайн співбесіди (online interviewing) [1].

Цікавим досвідом є використання такої форми роботи, як співпраця з роботодавцями, що передбачає різноманітність практик. Найбільш популярними є програми «Заробляй та навчайся» (Earn and learn programs), які пропонують студентам долучитися до світу тієї професійної діяльності за напрямом якої вони навчаються [6]. Студенти отримують можливість навчатися та одночасно стажуватися на виробництві, що також є корисною практикою для роботодавців. За даними досліджень, ті компанії, які інвестували в програми внутрішнього навчання та університетського стажування, зберегли 90% нових працівників через рік, а 73% залишилися після п'яти років роботи, рівень утримання студентів, які долучилися до цих програм підвищився на 10% і більше порівняно з тими студентами, які не мали досвіду стажування та участі у цих програмах [5.]

Поряд із можливостями, створеними традиційними технологіями, з'явилися нові форми навчання. Наприклад, зараз є можливість безкоштовного навчання в Інтернеті, яке доступне у різних формах: від відео на YouTube до офіційних онлайн-курсів. Зростання масивних відкритих онлайн-курсів (МООС) із застосуванням цифрових технологій, дозволяє студентам здобути частину необхідних кредитів за згодою зі ЗВО [7]. Такі форми безкоштовного навчання є корисним варіантом для малозабезпечених студентів або тих, хто бажає отримати освіту з мінімальним відривом від виробництва. Отже, з метою підвищення ефективності роботи американських ЗВО є доречним запропонувати такі інноваційні підходи до підвищення успіху студентів, як:

– впровадження курсів, які організовані для розвитку м'яких навичок у таких напрямках, як спілкування у командній роботі, підвищення рівня самосвідомості та самокерування, уміння

розв'язувати проблеми в контексті завершення робочих проєктів. Також ефективними є курси, які пов'язані з розвитком мовних навичок (особливо для студентів – іноземців), а зокрема, навичок мовлення, письма, усного виступу тощо. Актуальними є курси з розвитку необхідних для навчання особистісних рис характеру, а саме, витримка, наполегливість, уміння вирішувати конфліктні ситуації, критично мислити та аналізувати інформацію та ін.

– Розробка робочих навчальних програм із урахуванням потреб і вимог потенційних роботодавців, що також передбачають можливість стажування, навчання на виробництві, досвід практичної роботи та наставництво.

– Впровадження стандартизованих онлайн-курсів та розробка завдань для самостійної роботи, що охоплюють основні галузі знань, включаючи масові відкриті онлайн-курси (MOOCS).

– Створення мережі цілодобового спілкування в університетському містечку (кампусі), яка зосереджується на інтересах і/або потребах студентської спільноти, до роботи якої долучаються професорсько-викладацький склад, адміністрація, радники, персонал по роботі зі студентами, працівники центрів розвитку кар'єри та інші служби, що пов'язані з роботою зі студентським контингентом.

– Створення системи координації та відстеження заходів допомоги студентам у досягненні успіху та прогресу щодо завершення навчання.

– Впровадження інновацій щодо зменшення бар'єрів, спричинених непотрібними формальностями, які перешкоджають доступу студентів до ресурсів та інформації [1].

Заради досягнення результату інноваційних змін закладам вищої освіти потрібно визначити пріоритети та реалізувати необхідну політику та ініціативи, забезпечити виконання навчальних програм та програм підтримки, що підтверджують високі показники успішності студентів. Визнання пріоритету успіху студентів для деяких ЗВО може означати відмову від застарілого сприйняття закладу як установи, яка обслуговує студентів згідно з давніми традиціями на користь нових способів, що відповідають оновленому середовищу та новим стандартам досконалості. Також, впровадження позитивних трансформацій в освітній процес вищої школи США передбачає аналіз потреб студентів та створення умов для їхнього задоволення. Завдання закладів вищої освіти є навчитися слухати, чути та ретельно обмірковувати думки студентів із урахуванням різних контекстів. Внесення змін до роботи ЗВО, а також пов'язана зі ними складність, суперечливі пріоритети та рішення щодо розподілу ресурсів можуть



бути непростим завданням для освітніх інституцій, проте робота заради успіху студентів варта подолання цих складнощів та перепон на шляху до підвищення ефективності роботи закладів вищої освіти США [1].

### Література:

1. Arnold, W. W. (2018). Strengthening college support services to improve student transitioning to careers. *Journal of College Teaching & Learning*, 15(1), 5-26. doi:10.19030/tlc.v15i1.10198
2. Contomanolis, E., Cruzvergara, C., Dey, F., & Steinfeld, T. (2015). The future of career services is now. *NACE Journal*. Retrieved from <http://www.nacweb.org/career-development/trends-and-predictions/the-future-of-career-services-is-now/>
3. Garrett, G. (2016). *How business education will look in the future*. Retrieved from <https://www.linkedin.com/pulse/how-business-education-look-future-geoffrey-garrett>
4. Hainline, L., Gaines, M., Long Feather, C., Padilla, E., & Terry, E. (2010). Changing students, faculty, and institutions in the twenty-first century. *Peer Review*, 12(3). Retrieved from <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/chaing-students-faculty-and-institutions-twenty-first-century>
5. Hanover Research. (2014). *21st century recruiting and placement strategies*. Retrieved from <http://www.hanoverresearch.com/media/21st-Century-Recruiting-and-Placement-Strategies.pdf>
6. Lorange, P., Sheth, J. N., & Thomas, H. (2014). New models and the changing contexts of business school. *The European Business Review*. Retrieved from <http://www.europeanbusinessreview.com/newbusiness/models/and/the/changing/contexts/of/business/school-2/>
7. The Economist. (2014). The future of universities: The digital degree. Retrieve from <https://www.economist.com/news/briefing/21605899-staid-higher-education-business-about-experience-welcome-earthquake-digital>

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-47>

## **КАТЕГОРИЧНІСТЬ ЯК ПЕРЕШКОДА В РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ**

**Корнієнко Є. Г.**

*кандидат фізико-математичних наук,  
старший викладач*

*Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
м. Київ, Україна*

**Грицина В. П.**

*старший викладач*

*Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад  
«Київська дитяча художня школа № 7»  
м. Київ, Україна*

**Корнієнко В. І.**

*викладач-методист*

*Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад  
«Київська дитяча художня школа № 7»  
м. Київ, Україна*

Творчий підхід до справи необхідний не тільки митцям. Більшість професій потребують креативного мислення. Завжди цінилося нестандартне вирішення поставленого завдання, новий погляд на звичайні речі. Що перешкоджає свіжому світосприйманню? Що гальмує вільний розвиток творчої особистості? Проявам нестандартного мислення заважають: стереотипи, категоричність, переконання, ніби щось мусить бути тільки так і не інакше.

Категоричність у творчості – це непрофесіоналізм. Стримувати дитячу творчість не треба взагалі, буває так, що діти мислять творчо краще, ніж доросла людина. Чому так буває? Тому, що дітей ще не навчили, як потрібно робити «правильно», їхня фантазія ще не обмежена категоричними рамками «вірно виконаного завдання».

В освітній школі часто привчають учнів давати відповідь, очікувану вчителем, повторити раніше сказане. Там немає місця на висловлення власної думки дитини, головне запам'ятати готовий матеріал. До всього дається зразок, який потрібно тільки повторити. Не можна очікувати від дітей творчих поривів, загнавши їх у колію

категоричних суджень: вірно, чи невірно. Тести також не сприяють пошуку власних підходів до виконання завдань, стимулюють тільки до вгадування. Можливо, і в якійсь степені до розвитку інтуїції.

Ткаченко Л.І. зауважує, що для інтелектуально обдарованої особистості необхідними умовами розвитку є формування навичок розуміння, осягнення тексту (як отримання інформації), осягнення смислу через сприйняття і розуміння судження, що є когнітивною процедурою, а також породження тексту для передачі інформації та смислу. Ці комунікативні вміння набувають ознак творчості, коли здійснені як інтелектуальна дія. Досягнення повноцінної комунікації передбачає креативність у творенні тексту, щоб запобігти актам псевдо та квазікомунікації. Для особистості розвиток когнітивних здібностей визначається не накопиченням знання, а осягненням смислів [1, с. 17].

Дитяча творчість це взагалі унікальне явище. Якщо дитину навчати неправильно, прищепити їй догми і стереотипи, то потім прийдеться довго перенавчати. Часто цей процес важкий і болісний.

Завдання викладача направляти творчу думку учня, при цьому важливо зберегти те, що запропонував сам автор-дитина. Зокрема такий підхід застосовується в так званому «проблемному навчанні». Впродовж навчання викладач повинен враховувати особливості та індивідуальний ритм роботи учнів, їхню працездатність, ступінь підготовки. Створення творчої атмосфери на заняттях сприяє виявленню та закріпленню в учнів зацікавленості у власній творчій діяльності.

Варто звернути увагу, що зараз більшість учнів мають постійний доступ до інтернету. Часто, отримавши завдання, вони не вивчають предмети докільля, а шукають відповідь і готове вирішення з допомогою Google. Бачать світ через екран смартфона.

Кузіна Є.І. констатує, що сучасні технології, окрім очевидних переваг, тягнуть за собою певні негативні зрушення. Відтак психологи проголошують, що в когнітивній сфері вище цінується швидкість сприйняття, швидкість реакції та перероблення інформації без глибини пізнання [2, с. 191].

Але якраз розуміння суті предмета, а не пасивне запам'ятовування симулює креативність. Важлива навчальна діяльність оволодіння новими знаннями, поняттями, без обмежень, пізнання світу, психічні новоутворення. Власна пізнавальна активність, кооперація з однолітками, самоконтроль. Впродовж всього періоду навчання велике значення має самостійна робота учнів, розвиток в них спостережливості та вміння знаходити типове і нетипове в навколишньому середовищі, розкриття індивідуальних творчих здібностей.

В навчальному посібнику з філософії вказується: важливу роль в ціннісному ставленні до дійсності відіграють емоційні переживання, пристрасті. Завдяки емоційному переживанню відбувається внутрішнє освоєння життєвих ситуацій, надається їм особистісний смисл. Саме з емоційного ставлення виникає відчуття значимості явищ, суб'єктивне поцінування їх [3, с. 451].

Насправді кожна емоція потрібна і навіть необхідна, як і вміння конструктивно виражати власні емоції. Необхідно не стримувати, а розвивати емоційний інтелект. Звичайно, одночасно потрібно вчитися контролювати свої емоції. Дуже важлива самооцінка дитини. Потрібно дати можливість особистості бути стійкою та пластичною.

Ткаченко Л.І. посилається на експертів, які зазначають, що розвиток інформаційного суспільства створює загрози для фундаментальних механізмів самоорганізації «Я-людина». Відбувається втрата самоідентифікації внаслідок захоплення нав'язуваними ідентичностями віртуального світу ігрової та іншої продукції, широко пропонованої в Інтернет-середовищі. Інтернет, електронні ЗМІ нарощують «нові поверхи» віртуальної реальності. Людина живе в ній і нею. Будучи особливою формою буття, віртуальна реальність формує нові потреби, гедоністські орієнтації, фобії, ролі та пози, ігрові образи «власного Я» [4, с. 8].

Людина – продукт суспільства, а не тільки природи. Учнім необхідне спілкування з однолітками. Робота в групах, спільне вирішення поставленого завдання, дає можливість відірвати дітей від екрана смартфона, об'єднати їх навколо колективної проблеми. Часто буває, що хтось із учнів категорично старасться переконати інших робити так, як він бачив зроблене, бо так правильно. Обов'язок викладача розповісти про можливість різних підходів, кожний з яких може мати свої переваги, про авторське право і плагіат, направити творчість на пошуки свого власного. Важливою творчою зацікавленістю учнів є вміння дітей пристосування до конструктивно-виставкової діяльності, прийняття в обговоренні інших робіт своїх однокласників.

Провідна діяльність у роботі з творчою дитиною – це не стримувати її фантазію, дати простір для самовираження. Дати можливість дитині самореалізуватися у творчості. Потрібне постійне формування самоусвідомлення особистості, свідоме оволодіння новими знаннями, поняттями, визначеннями.

Ткаченко Л.І. помічає, що світосприйняття сучасних дітей і підлітків, їхнє інформаційне світобачення має формуватися за рахунок не заперечення, не відторгнення, а застосування Інтернет-технологій

у навчально-виховному процесі, що буде означати цілеспрямовану, керовану їх соціалізацію за допомогою Інтернету [4, с. 9].

Не розумно заборонити учням користуватися інтернетом, яким вони все рівно з часом будуть змушені оволодіти, і інформація звідти буде їм доступна. Необхідно навчити критично мислити, відкидати категоричні судження, мати свою власну думку на отриману інформацію, перевіряти надійність джерел, а головне самому безпосередньо вивчати довколишній світ.

Головним завданням викладача є підготовка учнів до творчої самореалізації. Навчання повинні здійснюватися диференційно, відповідно до індивідуальних здібностей учнів з урахуванням їх віку та інших особливостей. Важливо виходити з концепції самого учня, розвивати образне мислення учнів, не стримувати творчу індивідуальність.

### Література:

1. Ткаченко Л.І. Чинники розвитку інтелектуально обдарованої особистості. Педагогічні іновачії: ідеї, реалії, перспективи. 2015. Вип. 2. С. 15–20.

2. Кузіна Є.І. Інформаційна залежність в реаліях сучасного українського суспільства. Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: збірник тез наукових робіт учасників міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 29–30 січня 2021 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2021. С. 191–194.

3. Губерський Л.В., Надольний І.Ф., Андрущенко В.П., Розумний В.П. Філософія: Навч. посібник. 4-те видання / за ред. І.Ф. Надольного. Київ: Вікар, 2004. 516 с.

4. Ткаченко Л.І. Філософсько-освітні нотатки щодо соціалізації сучасних учнів в Інтернет-просторі. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2017. Вип. 9. С. 6–10.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-48>

**COMPETENCE APPROACH IN THE FORMATION  
OF CHILDREN'S MOTIVATION FOR MUSIC LESSONS  
IN PRESCHOOL EDUCATION**

**Kulikova S. V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Music Art  
and Methods of Music Education  
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University  
Kropyvnytskyi, Ukraine*

**Strelenko U. V.**

*Musical Conductor  
Kindergarten № 19 «Svitlachok»  
Smila, Cherkasy region, Ukraine*

In the pedagogy of recent years, there has approved a new approach to understanding the essence of learning in the system of preschool music education as a well-organized interaction of a teacher with a child, aimed at achieving this goal.

In the context of the studied problem, the concept of «motivation for music lessons» is considered by us as a special motivational area, which is a system of incentives, the source of which are the needs, interests aimed at satisfying and achieving the goal of music activity [3].

The methods of activity obtained in the process of music education at different ages will further lead to the formation of children's competencies (generalized methods of activity), which will be used in any other activity and as a result – to form their motivation for music lessons. Certain competencies in accordance with their role in education underlie the choice of teaching methods, and since the competency approach in the education of preschool children (in this case – in music education) involves the mastery of children's skills in the complex, then teaching methods must be rethought.

It is believed that the basis of the competence approach is the concept of «competence» and «efficiency», the definition of which creates problems, both for their understanding and for understanding the concept of «competence approach». It should be noted that in scientific research the concepts of «competence» and «efficiency» are either differentiated or considered identical (L. M. Bolotov, N. D. Nikandrov, M. V. Ryzhakov, etc.).

English psychologist J. Raven considers competence as a specific ability that is necessary to effectively perform a certain action in a particular subject area and includes specialized knowledge, skills, ways of thinking and understanding of responsibility for one's actions [6, p. 245].

I. A. Zumniy has a comprehensive classification of competencies, compiled on the basis of the category of activity, which the author divides into three groups:

- 1) related to a man as a person;
- 2) related to the social interaction of a man and the social environment;
- 3) relating to human activities.

There are several types of competencies in each group. The first group includes competencies: health; value-content orientation in the world of integration; citizenship; self-improvement, self-regulation, self-development, personal and subject reflection; meaning of life; professional development; language and language development; mastering the culture of the native language, knowledge of a foreign language. The second group contains the competencies of social interaction and communication. The third group includes competences of activity, cognitive activity and information technologies [4].

Thus, if competence is a requirement (norm) for educational training of a person necessary for his effective productive activity, then competence is already a quality (child's personality and minimum experience) [4, p. 35].

In the process of music education, children develop key competencies, the peculiarity of which is, in our opinion, that in preschool age the process of theoretical development of knowledge and its application is impossible to separate. This is primarily due to the fact that the formation of key competencies at this age should be based on activities, this requires more skills than knowledge of how to do it. According to O. M. Tubelsky, the essence of key competencies is in universal skills, which can be divided only conditionally into cognitive, communicative and activity [8].

Music lessons, which teach how to play musical instruments, are aimed at the aesthetic development of children. In the process of such classes, the inclusion of other activities is provided: listening to music, initial musical training, playing instruments solo and in an ensemble. It should also be noted that in the process of learning is the development of fine motor skills, psychophysical apparatus, breathing, sense of rhythm and musical hearing, which is very important for preschool children.

Getting pleasure in music lessons from the realization of basic needs of children (playing musical instruments, rhythmic movements, pantomime) promotes the harmonious development of the child, his emotional sphere, which determines personal self-improvement [8, p. 321]. The key competencies here mean a holistic system of universal knowledge, skills,

abilities, as well as experience of independent activity and personal responsibility of preschoolers.

The process of playing musical instruments (tambourine, rumba, harpsichords, bells, triangles, metallophone, derkach, maracas, rattles, etc.) is rightly correlated with the concept of «musical performance» – which is an activity related to understanding and interpreting the musical and artistic image, with mastery of special performing skills.

Regardless of the type of performance, the success of the performance will depend on the extent to which the preschooler has musical and performance competencies, free in the ability to understand and interpret the artistic image. This group of skills includes:

- the ability to emotionally perceive the musical image, which is manifested in the willingness to listen to music, emotionally respond to the nature of music, musical parts, sentences, phrases;

- the ability to understand (decode) a musical image, which is revealed in adequate emotional reactions to the nature of the musical work, in an effort to understand and feel the emotional color of the musical image;

- the ability to express an emotional attitude to the musical image, which is associated with the desire to reflect the results of perception of the musical image by available actions (verbally, in motion, while making music);

- the ability to interpret and create musical images in different types of musical activities, which is expressed in thinking about the nature of the future musical image, in search of adequate means of expression of the musical image [7, p. 252].

Thus, the formation of musical-performing competence in preschool children in the process of learning to play musical instruments should be aimed at the development of musical-auditory representations. When playing a melody on instruments, the child should have musical and auditory ideas about its pitch, rhythmic movement, remember it well, and so on. The result of the formation of musical performance competence should be the acquisition by children of knowledge, skills and abilities in subject areas: musical performance, theory and history of music, basic knowledge of the structure of classical musical forms and so on.

Thus, the competence approach in music education of preschool children affects the interdependence of increasing the level of motivation of children to music lessons from the level of formation of competencies in the field of music education.

### **References:**

1. Basic component of preschool education in Ukraine. Preschool education, 2020. № 12. P. 6–9.

2. Vovk T. Patriotic education of preschool children in music lessons. Music Conductor, 2015. № 3. P. 4–6.



3. Gogoberidze A.G., Derkunskaia V.A. Theory and methods of musical education of preschool children: textbook. manual for students. higher textbook routine. M.: Publishing Center «Academy». 320 p.

4. Zurnia I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcomes. Higher education today. № 5. P. 34–42.

5. Maslow A. Motivation and personality. SPb.: Eurasia. 478 p.

6. Raven J. Competence in modern society: identification, development and implementation. M.: Kogito-Center. 400 p.

7. Sobolkova Yu. S. Theoretical and methodological bases of formation of motivation of children to musical activity in preschool institutions. Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. № 3 (71). Pp. 251–256.

8. Tubelsky A. School of the future, built with children. Under. ed. A. Rusakov. M.: The first of September. 440 p.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-49>**

## **ДИСТАНЦІЙНА ФОРМА В МЕДИЧНІЙ ОСВІТІ. МОЖЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ МОРФОЛОГІЧНИХ ДІСЦИПЛІН**

**Литвиненко М. В.**

*кандидат медичних наук, доцент,  
доцент кафедри нормальної та патологічної анатомії  
Одеський національний медичний університет*

**Нарбутова Т. Є.**

*кандидат медичних наук,  
асистент кафедри нормальної та патологічної анатомії  
Одеський національний медичний університет  
м. Одеса, Україна*

Звичним явищем сучасності стали дистанційне навчання і дистанційна освіта. З огляду на ритм життя і рівень розвитку суспільства, рівень розвитку техніки і технологій, вимоги до підготовки фахівців, їх комунікабельності, здатності до постійного підвищення рівня кваліфікації та безперервного розвитку, а отже конкурентно-спроможності, дистанційне навчання стає невід'ємною частиною не тільки освіти, але також і професійної діяльності.

Поняття технології образно можна описати, як процес виробництва чого-небудь корисного на основі використання знань, а основною функцією технології назвати впровадження теорії в практику [1, с. 132]. Таким чином, дистанційне навчання – це, відмінна від звичної нам

академічної форми отримання освіти, технологія. А спосіб, шлях досягнення поставленої мети в процесі навчання визначається як метод.

Застосування мережевих та комунікаційних інтернет-технологій, «хмарних» технологій веде до фундаментальних трансформаційних процесів у таких консервативних та традиційних соціальних сферах, як сфера охорони здоров'я та медична освіта [2, с. 14, 17].

У зв'язку з епідемічною ситуацією, що склалася, медична освіта не стала винятком у використанні дистанційних методів навчання. Як відомо, вивчення клінічних дисциплін, у тому числі і патоморфології, вимагає наближення до клінічних умов. Цей факт вимагає максимальної візуалізації вивчаемого матеріалу. Основними методами в дистанційному вивченні морфологічних дисциплін можна назвати колективні он-лайн семінари, де всі учасники чують і бачать один одного; віртуальної лекції, де є можливість запису матеріалу для самостійного прослуховування і закріплення матеріалу; навчання з використанням технічних ресурсів, що забезпечуює самопідготовку та метод індивідуального навчання, як той, що максимально оптимізує навчальний процес.

Для дистанційного вивчення морфології можуть бути використані такі прийоми, як розповідь, демонстрація, ілюстрація, пояснення, опис макроскопічних та мікроскопічних змін органів та тканин (це є одним з головних прийомів у сукупності з візуалізацією об'єкту опису), бесіда, рішення клінічних завдань різної складності, заучування навчального матеріалу, письмова робота, повторення тощо. Всі ці прийоми застосовуються при використанні он-лайн навчання. Але можливості викладача і учня обмежені рівнем технічного оснащення, якістю і швидкістю інтернет з'єднання в обох учасників навчального процесу та часом, відведеним на вивчення кожної теми. Це унеможливило найдетальніше вивчення усіх без винятку тем програми і тотальний поточний контроль якості засвоєння. Таким чином, кількість тем, які вивчаються спільно з викладачем зменшується, але збільшується обсяг матеріалу призначений для самостійного вивчення. Все це вимагає від студента значно більшої самоорганізації, відповідальності, здатності правильно розподіляти свій час, оперативно здійснювати пошук, приймати рішення [1, с. 76].

Матеріал однієї і тієї ж теми може бути представлений декількома засобами навчання (друковані видання – підручники, атласи, фото– та відеоматеріали, ілюстративний матеріал і ін.). Кожне з цих засобів володіє своїми дидактичними можливостями. Викладач повинен знати ці можливості, вміти розподіляти навчальний матеріал різними засобами, формувати з них тематичні комплекти для найглибшого надання матеріалу. Форма подачі навчального матеріалу трансформуються в електронні носії інформації.

Ніколи до цього морфологічні дисципліни не вивчали дистанційно. Наш нетривалий досвід показав, що рівень підготовленості студента після закінчення курсу залежить не від форми навчання, а від рівня самомотивації студента, його цілеспрямованості, самодисципліни і самоконтролю.

### Література:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. – М. : МЭСИ. 1999. – 196 с.
2. Борщ В. І. Інтелектуалізація системи управління охороною здоров'я. *Актуальні проблеми клінічної та профілактичної медицини*. 2018. Т. 2. № 2-3. С. 11-20.
3. Марічерда В. Г., Рогачевський О. П., Борщ В. І. Кривцова Н. В. Сучасні технології підвищення якості медичної освіти. *Інтегративна антропология*. 2018. № 2 (32). С. 74-78.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-50>

## МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНІ ДИСЦИПЛІНИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

**Локарєва Ю. В.**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри музичного мистецтва  
та методики музичного виховання*

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

Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти характеризується актуалізацією ролі мистецьких дисциплін під час професійного становлення особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва. Музично-теоретична підготовка є основою процесу формування професійних компетентностей майбутніх педагогів-музикантів.

Проблема підвищення рівня професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва значною мірою залежить від музично-теоретичної підготовки, спрямованої на різні види музично-творчої діяльності, які є важливими для професійної підготовки студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

Вітчизняними дослідниками розроблено й упроваджено окремі вузькоспеціальні методики музично-теоретичної та музично-історичної

підготовки, важливі для професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва: формування в студентів звуковисотних уявлень (Ю. Гонтаревська); формування художнього світогляду в процесі музично-історичних дисциплін (К. Васильківська); музично-теоретична підготовка на історико-стильовій основі (І. Малашевська); формування окремих музично-теоретичних навичок студентів-режисерів (К. Станіславська); професійне становлення майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін (Ю. Локарева); диференційований підхід в музично-теоретичній підготовці майбутніх учителів музики (В. Юрчак), методика формування музично-теоретичної підготовленості студентів у вищих музично-педагогічних закладах України (Д. Байкал) та ін.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва передбачає наявність загальних психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-виконавських знань та навичок і тому являє собою нерозривну єдність педагогіки та музичного мистецтва. Існують два загальні напрямки фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: соціально-педагогічний (морально-політична, загальнокультурна, психолого-педагогічна підготовка) і спеціальний (музично-теоретична, інструментальна, вокальна, диригентсько-хорова, методична підготовка). Як бачимо, необхідною складовою процесу професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва вважається музично-теоретична підготовка [1, с. 45].

Центральне місце серед фахових дисциплін, необхідних учителю музичного мистецтва, займає комплекс музично-теоретичних дисциплін, які є фундаментом професійної музичної освіти. Вчителю музичного мистецтва потрібна виняткова музикознавча компетентність, яка досягається завдяки синтезу різних типів базових знань та вмій, що набуваються в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін.

У професійній музично-педагогічній освіті відбувся розподіл музикознавчих дисциплін на музично-історичні та музично-теоретичні. Кожний із цих напрямків включає сукупність дисциплін спеціального характеру: історичні (історію української, зарубіжної музики, музичний фольклор, сучасна українська музика); музично-теоретичні (сольфеджіо, теорію музики, гармонію, поліфонію, аналіз музичних творів, інструментоведення, аранжування). Цей комплекс дисциплін складає музично-теоретичну підготовку у вищих навчальних закладах [2, с. 135].

У вищому мистецькому навчальному закладі музично-теоретична підготовка вчителя музичного мистецтва є складною динамічною системою, яка виконує свої специфічні функції, має низку закономірностей (основними з яких визначають зумовленість музично-теоретичного навчання вимогами вокально-хорової та інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також завданнями шкільного предмета «Музичне

мистецтво») і ґрунтується на наукових принципах (системність і цілісність, професійно-педагогічна спрямованість, науковість, проблемність, систематичність і послідовність, зв'язок теорії з практикою, поєднання різних форм і методів навчання, свідоме засвоєння студентами знань і вмінь).

Музично-теоретична підготовка – це процес навчання студентів у системі навчальних занять з музично-теоретичних дисциплін, педагогічної та лекційно-виконавської практик, який характеризується певним рівнем професійного розвитку особистості вчителя та сформованістю комплексу знань, умінь та навичок і є багатогранною системою, яка поєднує відносно самостійні, але взаємопов'язані складові історико-теоретичних та музично-теоретичних дисциплін, необхідних майбутньому вчителю музики у подальшій професійній діяльності.

Учені наголошують, що музично-теоретична підготовка є фундаментом професійного становлення вчителя музичного мистецтва і підкреслюють її спрямованість на різні види музично-творчої діяльності: виконавську, вокально-хорову та диригентську, композиторську, просвітницько-лекторську, творчу – акомпанемент, аранжування, імпровізації, обробки, стилізації, знання епох, виконавської та словесної інтерпретації, вербалізації музичного змісту творів, музичних образів, художньо-педагогічного аналізу, а також розвитку спеціальних музичних здібностей, умінь орієнтуватися в історичних жанрово-стильових процесах, підвищення музикознавчої ерудиції та загального культурного рівня.

Комплекс музично-теоретичних дисциплін повинен забезпечувати формування музичного мислення студентів (зокрема, образно-асоціативного), розвиток відповідних аналітично-слухових навичок сприйняття, розширення кола слухових уявлень та слухового досвіду, художньо-естетичного світогляду, музичних смаків, особистісної музичної культури, творчого потенціалу. Музично-теоретичні дисципліни стають ключовою базою для професійного становлення майбутніх учителів, оскільки «вони є такою сферою музично-педагогічної освіти, в якій уможливлується оптимальна інтеграція музикознавчої, поліхудожньої та культурологічної інформації з методологією художньо-педагогічної діяльності [5, с. 221].

Викладання музично-теоретичних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах має свою специфіку, яка полягає в інтенсивному та всебічному розвитку музичних здібностей студентів і визначається своїм професійним спрямуванням, акцентуацією на формування професійно значущих знань та умінь, необхідних студентам у їхній майбутній професійній діяльності. Тому ракурс навчання має охоплювати універсальні за характером та комплексні за структурою методи, засоби та прийоми.

Специфіка музично-теоретичної підготовки, зумовлена завданнями професійної діяльності вчителя музичного мистецтва і вимагає її реформування, збагачення методичним аспектом, орієнтацію на комплексно-синтетичні засади, формування вмій транспонувати отримані знання та навички в практику художньо-естетичного виховання школярів, спрямування музично-теоретичної підготовки на музично-творчу діяльність, оновлення змісту музично-теоретичних дисциплін, технологізацію даного процесу.

Спираючись на дослідження сучасних теоретиків-музикознавців [2, 3, 4, 5, 6] окреслюємо основні функції музично-теоретичної підготовки з метою оптимізації процесу музично-теоретичної підготовки: 1) когнітивно-інформаційна функція – забезпечує формування комплексу музично-теоретичних знань та умінь, цілісного історично орієнтованого музикознавчого тезаурусу, які стають предметним підґрунтям музично-педагогічної діяльності вчителя музики; 2) практична – сприяє оволодінню майбутніми вчителями практичними методами, формами та видами з музично-теоретичних дисциплін; 3) творча – передбачає застосування набутих музично-теоретичних знань і умінь для творчого самовираження, креативного мислення, розвинутої самооцінки, потреби у саморозвитку та самовдосконаленні; 4) проєктивна – передбачає здатність до трансформації набутих знань у практичну діяльність.

Отже, аналіз досліджень дозволив виявити педагогічний потенціал музично-теоретичної підготовки для професійного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, багатогранні можливості музично-теоретичних дисциплін, продемонстрував багатофункціональність музично-теоретичної підготовки (когнітивно-інформаційна, практична, творча, проєктивна функції), довів необхідність її спрямування на музично-творчу діяльність, яка складається з різних видів (інструментально-виконавську, диригентсько-хорову, імпровізаційно-творчу, науково-дослідницьку, лекційно-просвітницьку, композиторську та інші) і впливає на всебічне розкриття та практичне втілення творчого потенціалу студентів вищих навчальних закладів мистецького спрямування.

### **Література:**

1. Калашник М. Уроки елементарної теорії музики: [навч. посіб.] / Марія Калашник. Харків: Фактор, 2004. 352 с.
2. Малашевська І. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, 2008. Вип. 16. С. 134–136.
3. Побережна Г. І., Щериця Т. В. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах. Вісник

Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2005. Вип. 21. С. 16–18.

4. Смаглій Г. А. Основи теорії музики: [підручник для муз. училищ] / Харків: Факт, 1998. 384 с.

5. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: [навч. посібник] / Київ: Заповіт, 1998. 368 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-51>

## СУЧАСНЕ УЯВЛЕННЯ ПРО ФІЗИЧНУ КУЛЬТУРУ ОСОБИСТОСТІ

**Луценко Л. С.**

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,  
завідуючий кафедрою фізичного виховання  
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого  
м. Харків, Україна*

**Бодренкова І. О.**

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту,  
доцент кафедри фізичного виховання  
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого  
м. Харків, Україна*

**Луценко Ю. М.**

*аспірант кафедри олімпійського та професійного спорту  
Харківська державна академія фізичної культури  
м. Харків, Україна*

Метою роботи є характеристика фізичної культури особистості як сфери загальної культури людини та її компонентів. У 2005 році було затверджене Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах України [8], де вперше на нормативному рівні закріплювалася основна мета фізичного виховання (всестороннє формування особистості) у сукупності та взаємозв'язку з реалізацією основного завдання системи – формування фізичної культури особистості. Дослідженню даного феномена присвячено роботи М. Віленського, Т. Кутек, Л. Лубишевої, В. Сутули, Б. Шияна та інших авторів. Вони характеризують фізичну культуру особистості як

одну зі складових загальної культури людини, яка виражається в усвідомленій діяльності, що пов'язана з використанням фізичних вправ і спрямована на підвищення рівня здоров'я і фізичного вдосконалення [2; 4; 5; 9; 10]. Так, В. Сутула визначає наступні компоненти фізичної культури особистості: характер ставлення людини до свого тіла як до цінності; ступінь орієнтації людини на турботу про своє здоров'я та різноманіття засобів, які людина використовує для досягнення цієї мети; рівень знань людини про свій організм та про свій фізичний стан; ідеалами, нормами, зразками поведінки людини, пов'язаними з турботою про своє здоров'я та фізичний стан, які реалізуються нею на практиці; уміннями й навичками, які використовує людина для вирішення особисто значущих завдань щодо поліпшення власного здоров'я та фізичного вдосконалення; організаційно-методичними вміннями людини щодо побудови самостійних занять фізкультурно-оздоровчого спрямування; веденням здорового способу життя та систематичністю занять фізичними вправами, спрямованими на всебічне вдосконалення людиною своєї фізичної природи [9].

На думку Л. Лубишевої, основними показниками фізичної культури окремої людини є турбота людини про підтримку в нормі свого фізичного стану (здоров'я, фізичні якості, рухові здібності та статура); різноманіття засобів, які використовуються людиною для досягнення цієї мети; пов'язані з турботою про тіло й фізичний стан ідеали, норми, зразки поведінки, які реалізуються людиною на практиці; г) рівень знань про свій організм, про його фізичний стан, ступінь орієнтації людини на турботу про свій фізичний стан; готовність допомогти іншим людям в їх оздоровленні та фізичному вдосконаленні [5].

Фізична культура особистості за В. Видріним [3] виражається як якісне, системне й динамічне новоутворення, що визначає освіченість, фізичну підготовленість і досконалість людини й проявляється в процесі фізкультурно-спортивної діяльності та в здоровому стилі життя. З точки зору М. Віленського, Г. Соловйова [2] особистісна фізична культура складається є соціально детермінованою сферою загальної культури людини, її якісний, системний, динамічний стан, який характеризує рівень фізичної досконалості, мотиваційно-ціннісних орієнтацій і соціально-духовних цінностей. При цьому, вказані автори за критерії сформованості фізичної культури особистості виділяють п'ять орієнтирів в структурі фізичної культури особистості. Перший – це поділ понять «індивід» і «особистість». Другий – діяльність, що становить динамічну систему взаємодії суб'єкта з навколишнім світом. Третій – мотиваційна складова особистості. Четвертий – сукупна характеристика структури



особистості. П'ятим орієнтиром служать структурні моделі фізичної культури особистості, які розроблені різними вченими. У підтвердження І. Малінський відзначає, що сучасне уявлення про фізичну культуру особистості не повинно обмежуватися поняттям здоров'я, розвитком фізичних якостей, морфофункціональними можливостями організму та руховими навичками. Наряду з переліченими фізіологічними характеристиками фізичної культури у персоналізованій формі, найважливішими її проявами стають світогляд, система цінностей, потребо-мотиваційна сфера особистості, широта та глибина знань в області фізичної культури, а головне – діяльнісний аспект реалізації фізкультурних цінностей [6]. Досліджуючи дану проблему, Т. Кутек [4] виділяє наступні етапи формування фізичної культури особистості: 1 етап – формування індивідуальної системи цінностей; 2 етап – удосконалення індивідуальної системи цінностей на основі формування власних інтересів, потреб, мотивів; 3 етап – «перетворення» абітурієнта з об'єкта соціально-педагогічного впливу в суб'єкта активної творчої діяльності – студента; 4 етап – стабілізація потреби у самовдосконаленні; 5 етап – вибір професійної діяльності; 6 етап – «висококваліфікований спеціаліст», який тісно взаємопов'язаний з кожним етапом формування фізичної культури особистості. Вказану результативність фізкультурної діяльності у рамках шкільного навчального процесу відзначають Б. Шиян та Т.Бондар. При цьому Б. Шиян уточнює, що фізична культура особистості є сукупністю властивостей людини (але не засіб), які набуваються у процесі фізичного виховання і виражаються в її активній діяльності, спрямованій на всебічне удосконалення своєї фізичної природи та ведення здорового способу життя [10]. Т. Бондарем конкретизується педагогічний результат фізичного виховання як форма соціальної поведінки людини, котрій притаманне систематичне та свідоме здійснення фізкультурно-спортивної, або пов'язаної з цим діяльності, яка спрямована на відтворення власного здоров'я та здоров'я оточуючих як інтегрального показника (фізичного, психічного, морального, соціального), що ґрунтується на розумінні фізичної культури, сформованих соціально-духовних потребах та мотиваційно-ціннісних орієнтаціях [1]. Таким чином, сучасна концептуальна основа фізичного виховання – всемірне сприяння формуванню людини з гармонічним розвитком фізичних і духовних сил на основі всебічного розвитку його особистісних здібностей в процесі фізкультурної діяльності як основи формування фізичної культури людини, з точки зору Ю. Ніколаєва [7] потребує використання нових засобів (такою становиться вже фізкультурна діяльність, де фізичні вправи будуть

являтися її головним елементом) і методів (фізкультурно-рекреаційних, фізкультурно-освітніх, фізкультурно-спортивних, фізкультурно-реабілітаційних, фізкультурно-адаптивних тощо) педагогічної роботи, які можуть бути на шляху до досягнення мети та вирішення задач системи фізичного виховання тільки на основі нових загальних принципів («цілісності людини», «реалізація фізичного як особистісного», «культуrowідповідного»). Все це повинно бути направлено на «навчання руховим діям», «розвиток фізичних здібностей» та «формування особистості».

Отже, у процесі активного наукового пошуку сучасних науковців, а також реформування системи фізичного виховання, почали оформлюватися її нові концептуальні основи та методичні шляхи їх реалізації. Стратегічною метою при цьому є формування фізичної культури особистості, тобто фізична підготовка учнів повинна базуватися на усвідомленій руховій діяльності та здійснюватися на ґрунті сформованих певних потреб та інтересів.

#### Література:

1. Бондар Т. С. Організаційно-педагогічна технологія менеджменту учнівських фізкультурно-оздоровчих клубів : дис. ... канд. наук фіз. вих. : 24.00.02. Харків, 2010. 232 с.
2. Виленский М. Я., Соловьев Г. М. Основные сущностные характеристики педагогической технологии формирования физической культуры личности. *Физическая культура : воспитание, образование, тренировка*. 2001. № 3. С. 2-7.
3. Выдрин В. М. Формирование культуры личности в сфере физической культуры (проблемы развития физической культуры молодежи) : сб. научн. тр. Воронеж : ВГАУ, 1992. С. 5-14.
4. Кутек Т. Б. Етапи формування фізичної культури особистості. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. Харків, 2013. № 3. С. 207-210.
5. Лубышева Л. И. Феномен спортивной культуры в аспекте методологического анализа. *Теория и практика физической культуры*. Москва, 2009. № 3. С. 10-13.
6. Малинський І. Й. Формування фізичної культури особистості в умовах гуманізації освіти: філософсько-педагогічний аспект. *Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2012. Вип. 97. URL : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Vchdpu/ped/2012\\_97/Malyn.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_97/Malyn.pdf).
7. Николаев Ю. М. Общая теория и методология физической культуры: контуры нового – человеческого измерения. *Теория и практика физической культуры*. Москва, 2005. № 11. С. 9-14.

8. Про затвердження Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах України : Наказ Міністерства освіти і науки України № 458 від 02.08.2005 р. URL : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>.

9. Сутула В. О. Базові ознаки фізичної культури особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. СНУ ім. В. Даля. Луганськ, 2012. № 6 (53). С. 186-192.

10. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Навчальна книга : Частина 1. Тернопіль : Богдан, 2007. 271 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-52>

## ВПЛИВ СУЧАСНОГО МЕДІАПРОСТОРУ НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

**Ляпунова В. А.**

*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького*

**Городничка С. В.**

*аспірант кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи  
Мелітопольський державний педагогічний університет  
імені Богдана Хмельницького  
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна*

Всесвітня організація ЮНЕСКО розглядає медіаосвіту як пріоритетний напрямок педагогіки XXI століття, а інформаційний фактор – провідним в процесі навчання.

Проблема використання людьми медіапростору особливої гостроти набула 2020 року у зв'язку з запровадженням у світі карантинних обмежень у пересуванні, спілкуванні та діяльності. Замкнуті у власних домівках люди перенесли значну частину свого життя у віртуальний простір. Світова освітня спільнота почала негайно шукати шляхи ефективного онлайн навчання та спілкування, можливі для

застосування до різних категорій учнів, особливо до дітей молодшого шкільного та дошкільного віку, які не спроможні вчитись самостійно.

Дошкільний вік – важливий період становлення особистості, в перебігу якого формуються громадянські якості, уявлення про людину, суспільство, та інше. Саме в період освітньо-виховного процесу дошкільника відбувається формування соціальних навичок, засвоєння моральних норм і правил людського суспільства, залучення до загальнолюдських цінностей та затвердження дитини як суб'єкта соціальної дійсності.

Формування сучасного освітнього медіапростору – це не зовсім новий напрямок діяльності для дошкілля, але зараз, як ніколи, важливий. Він активно розвивається не тільки в Україні, а й в багатьох країнах світу, які замислюються над проблемою використання медіапростору, як одного із засобів формування соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Нині в Україні, як і в інших країнах, це питання постало досить гостро, адже саме від якості отриманої інформації залежить наше майбутнє, у тому числі і майбутнє нашої держави [5].

У обігу часто використовуються два схожі терміни, які потребують розмежування: «медіасередовище» і «медіапростір». Медіасередовище ХХІ століття являє собою сукупність друкованого, аудіального і візуального простору і відповідає запитам сучасних споживачів інформації в силу її адаптивності, гнучкого реагування на запити ринку. Дженжебір О. дає таке визначення медіасередовища: «Це система соціальних інститутів, комунікаційних мереж і соціальних суб'єктів, що є частиною соціального простору, в якому відбувається соціальна комунікація, що втілена у діяльності будь-яких видів медіа з метою передачі інформації до широкого кола реципієнтів» [2]. Сьогодні медіасередовище є здебільшого доступним явищем, крім того, без медіа вже не уявляється можливим розвиток освіти.

Медіапростір – сукупність технічних і програмних медіазасобів для передання соціокультурного досвіду через засоби масової інформації.

Дослідженню впливу медіапростору на соціалізацію дітей дошкільного віку присвячено ряд праць українських та зарубіжних науковців (Верцинська Н., Гербнер Дж., Гордякова О., Квашук О.; Ломов Б., Маклоен М., Мертон Р., Онкович Г., Усов Ю., Федорченко Т., Феофанов О., Шрамм У., Юдіна О. та ін.).

Дошкільний вік є фундаментом розвитку базових соціальних компетентностей і навичок, необхідних людині протягом життя.

В результаті аналізу вітчизняних і закордонних наукових праць та нашого власного дослідження під поняттям «соціальна компетентність» будемо розуміти здатність особистості, що проявляється у відкритості до суспільства, навичках соціальної поведінки, готовності до сприймання соціально-спрямованих інформаційних повідомлень,

відповідальності перед іншими за свої вчинки та вміння вибудувувати свою поведінку в середовищі поєднаної реальності (реальному і віртуальному) у відповідності до соціальних норм і суспільних цінностей.

Обов'язковою умовою соціалізації особистості є соціальне середовище, а саме його компоненти: економічні, політичні, соціальні, духовні, які впливають на формування відповідних ціннісних орієнтацій та поведінки особистості.

Сформована соціальна компетентність дітей старшого дошкільного віку характеризує дитину як відкриту до суспільства особистість, що володіє навичками соціальної поведінки, готовністю до сприймання соціальної інформації, бажанням пізнати оточуючий світ. Тому необхідною умовою сучасних дітей є виважене і доречне використання педагогами медіапростору, як впливу на формування соціальної компетентності дошкільнят.

Медіасередовище є невід'ємним фактором впливу на дитину дошкільного віку, а оволодіння дошкільником вмінням використовувати пізнавальний, соціокультурний потенціал медіа має величезне значення. Однією з форм впливу медіасередовища на розвиток дітей дошкільного віку є перенесення і відображення інформації про оточуючий світ та унаочнення її в доступному для дітей форматі. Сьогодні сприйняття світу дитиною значною мірою залежить від того, як його подають медіа. Медіа надають різнобічну інформацію про світ та практичні наочні зразки певного стилю життя і діяльності людини, формують життєві цінності дитини дошкільного віку.

Особливе занепокоєння небайдужої (батьківської, педагогічно-виховної, наукової) громадськості викликає те, що сучасний медіапростір перенасичений найрізноматнішими «інформаційними забрудненнями», симулякрами й «інформаційно-психологічними» агресорами. Усе це позначається не лише на індивідуальному розвитку дітей, а й на якості їхньої соціалізації [3].

На нашу думку, процес здобування знань через медіа стане більш плідним і ефективним, якщо здійснювати його не спонтанно, а цілеспрямовано, відповідно до певної програми. Саме тому робота з інформацією та медіа стала важливим складником освітнього процесу в нашому дослідженні.

Оптимально організована медіаосвіта в закладі дошкільної освіти ґрунтується, перш за все, на загальнокультурному рівні вихователів та рівні їх власної медіаграмотності. Сучасне професійне медіасередовище значною мірою впливає на соціалізацію особистості як початківців, так і досвідчених педагогів; дозволяє розширити свої пізнання про світ та збагатитися фаховою інформацією більшою мірою,

ніж інші форми суспільної взаємодії. Виконуючи політико-управлінську функцію, фахове медіасередовище впливає на формування педагога в аспекті його професійного зростання і розвитку.

Грамотна організація освітнього медіасередовища для дошкільнят відкриває можливості для інтелектуального й особистісного розвитку, а також всебічно розвиває дітей, допомагає навчити їх усвідомлено сприймати, критично осмислювати інформацію та сприяє підвищенню інтересу до навчання у дітей та ефективності освітнього процесу.

Оновлений Стандарт дошкільної освіти в Україні (2021р.) серед інших соціальних компетентностей, які необхідно сформулювати у дошкільнят, визначає такі, як «бажання брати участь у дитячому середовищі; вмотивованість на цінності доброзесної взаємодії в Інтернет-просторі; обізнаність з правилами інформаційного світу та вміння за потреби захистити себе від інформаційних загроз, тощо» [1].

Таким чином, можна стверджувати, що медіапростір спроможний впливати на різних рівнях організації та діяльності закладів освіти, в тому числі і дошкільної. Медіа на сьогодні це лише один (хоч і надто впливовий) сет стратегії втручання, оскільки зростає розуміння суспільством і структурами держави значущості впливу мас-медіа, а відтак поширює розуміння поведінки у реальних та віртуальних соціальних системах. Педагогіка покликана враховувати виклики сьогодення і активно застосовувати медіапростір у власних виховних стратегіях.

### **Література:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти. 12 січня 2021 р.
2. Дженжебір О. М. Поняття «медіасередовище» у сучасній науці про соціальні комунікації. Українське журналістикознавство, 2013, Вип. 14. С. 75-79.
3. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ. 2017. 192 с.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) / за ред. Л. А. Найдьоновой, М. М. Слюсаревського. Київ. 2016. 16 с.
5. Панченко А. Модернізація освітнього процесу у ДНЗ в умовах інформатизації освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2012. № 1. С. 11-15
6. Петрунько О. В. Діти і медіа: соціалізація в агресивному медіа середовищі: Монографія: Полтава: ТОВ нВП «Укрпромторгсервіс». 2010. 480 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-53>

**ВИНАХІДНИЦЬКІ ЗАДАЧІ ЯК ЗАСІБ  
ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ  
МАЙБУТНЬОГО МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ**

**Майстренко Н. М.**

*аспірант кафедри професійної освіти та технології  
сільськогосподарського виробництва  
Глухівський національний педагогічний університет  
імені Олександра Довженка  
м. Глухів, Сумська область, Україна*

Експериментальне формування творчого стилю мислення пов'язане зі створенням принципової нової моделі навчальної діяльності, здатної розвивати творчі потенціали і формувати творчу особистість. Формуванню творчого мислення майстрів виробничого навчання переважно сприяє організація навчання. При цьому ми опиралися на фактори творчого мислення, розроблені А. Рахімовим. Він зауважує, що творчість – природна функція мозку, тому творчі потенціали закладені в кожній дитині і можуть бути розвинені в процесі цілеспрямованого виховання; про творче мислення він говорить не як про вид, а як про стиль діяльності, який необхідний в будь-якій галузі суспільного життя людини. Це положення можна назвати першим фактором творчості. По-друге, розвиток творчої особистості відбувається лише при відповідній організації навчальної діяльності: навчитися творчому стилю мислення студент може тільки в процесі практичного розв'язання творчих або винахідницьких задач, для чого потрібна особлива форма організації навчальної діяльності, де навчання повинно перетворитися на «квазидослідницьку діяльність» [3, с. 15].

В традиційній психології продуктивного мислення було встановлено, що головною, об'єктивно необхідною умовою, за якою розумовий процес набуває властивості продуктивності, є проблемність ситуації задачі, котру вирішує людина. Такий підхід дозволив розглядати дану умову або об'єктивну передумову як основний засіб педагогічного впливу на природний процес мислення з метою його розвитку. В деяких дослідженнях, проведених в межах цього підходу, процедури психологопедагогічних впливів обмежувалися лише підбором для досліджуваних поступово ускладнених проблемних

завдань. В інших дослідженнях робилися спроби активного втручання в природний процес творчого мислення за допомогою так званих евристичних прийомів розв'язання задач. Але навіть в другому випадку досягнути значного підвищення ефективності творчого процесу не вдавалося. Це пов'язано з тим, що процедури психолого-педагогічного впливу мали частковий характер, обмежувалися впливом на розумовий процес лише через варіювання різних зовнішніх факторів.

М. Махмутов зауважує, що залежно від характеру організації навчального процесу засвоєння знань відбувається різними шляхами: або репродуктивним з деяким мінімумом елементів творчості, або творчим з елементами репродуктивного засвоєння. На його думку, таким принципово новим типом організації творчого навчання може бути проблемне навчання [2, с. 251].

Винахідницькі задачі мають на меті суттєву зміну об'єкта виховання, досягнення бажаного ідеалу. Розв'язування таких задач спрямовуються на формування необхідних якостей майстра виробничого навчання під час організованої діяльності, що сприяють творчій діяльності.

Дослідження, які продилися на базі ВСП Конотопського індустріально-педагогічного фахового коледжу СумДУ свідчать, що розв'язування винахідницьких задач з фізики забезпечує формування професійної компетентності, якщо вони відповідають таким вимогам:

- зміст задач має відображати можливість задіяння знань з фізики у різних видах професійної діяльності;
- процеси і явища, описані в задачах, повинні бути актуалізованими у свідомості студентів;
- розв'язування задач має спрямовуватись на розвиток творчих здібностей;
- умови задач потрібно формулювати таким чином, щоб під час їх розв'язування студенти залучались до пошуку нових знань, фактів і методів;
- складність і проблемність завдань необхідно поступово підвищувати від заняття до заняття і в межах кожного заняття.

Важливо відмітити, що використання саме винахідницьких задач на практичних заняттях переконливо ілюструє зв'язок фізики з фаховими дисциплінами [1, с. 72]. У процесі розв'язування таких задач відбувається взаємна інтеграція фундаментальної та фахової підготовки студентів, у результаті чого створюються сприятливі умови розвитку творчого мислення. Крім того, розв'язування професійно зорієнтованих задач із фізики формує уміння закріплювати й узагальнювати засвоєні



знання, мотивує до їх подальшого здобування, що, знову ж таки, діє у напрямі зростання компетентності.

**Наведемо декілька прийомів для розв'язування винахідницьких задач для напрямку підготовки 015.31 Професійна освіта.**

**Будівництво та зварювання:**

*Прийом 1. «Зробити раніше».*

Приклад. При знятті гіпсу виникають деякі проблеми. Що можна зробити, аби уникнути цих проблем?

*Прийом 2. «Матр'юшка»*

Приклад. Всюдихід на надутих величезних гумових колесах рухається по Марсу. Але величезне каміння, провалля зменшують стійкість. Що робити?

*Прийом 3. «Об'єднання»*

Приклад. Скляні овальні заготовки товщиною 1 мм. При шліфуванні дуже ламаються.

*Прийом 4. «Зробити навпаки»*

Приклад. Треба зробити фільтр, 2 м висотою, 1м в діаметрі з 10000 дірочок.

Саме при розв'язування винахідницьких задач і методів технічної творчості розробляється система інтелектуального і психологічного розвитку, яка виховує в особистості стійкі компоненти творчого стилю мислення як інтелектуальної системи – вміння аналізувати будь-які проблеми, встановлювати системні зв'язки, виявляти протиріччя, знаходити для них розв'язки на рівні ідеальних, прогнозувати можливі варіанти розвитку таких розв'язків і т. д.

Відомо, що освоєння будь-якої спеціальності відбувається в результаті тривалого опрацювання комплексу вправ, які дають змогу виробити автоматизм для виконання необхідних операцій. Тому вправи для виховання навичок ефективного мислення мають бути проблемними ситуаціями, розв'язування яких виконуються за алгоритмом, тобто з дотриманням певної послідовності виконання розумових операцій.

У сучасній школі виховання практично витіснене освітою, а сама освіта побудована таким чином, що не вельми сприяє розвитку творчих здібностей. Як правило, під впливом нетворчого виховання й освіти мислення дитини обтяжується стереотипами, поступово втрачає свою гнучкість і системність сприйняття світу. Тому нині назріла необхідність планомірного виховання і розвитку творчих здібностей дітей на всіх етапах формування зрілої людини і саме з використанням теорії розв'язування винахідницьких задач.

Практика показує, що формальне засвоєння знань з будь-якого предмету, зокрема, і з фізики, значної користі людині не приносять. Під

час навчання учень ще може вирішити звичайні текстові задачі, особливо, коли потрібні лише підстановки зазначених в умові значень фізичних величин у відповідну формулу і наступних математичних операцій з ними. Такі задачі мало відрізняються від математичних і можуть вирішуватися формально, без глибокого усвідомлення змісту описаних в умові фізичних явищ і процесів.

Життя з часом вимагає в колишнього учня чи студента сформованого певним чином фізичного мислення і особливого дієвого підходу до вирішення реальних фізико-технічних задач. До того ж в багатьох випадках задач *творчих*, вирішення яких потребує особливого творчого уявлення і такого ж рівня мислення.

Очевидно, що розвивати творчу діяльність можна лише під час вирішення творчих задач, до категорії яких у повній мірі можна віднести і **винахідницькі задачі**.

#### Література:

1. Кузьменко Г. М. Контекстний підхід до проведення занять з фізики як чинник формування пізнавального інтересу у студентів факультету технологій та дизайну / Г. М. Кузьменко // Зб. наук. пр. Полтавського держ. пед. ун-ту ім. В. Г. Короленка. – Серія «Педагогічні науки». – Полтава : Техсервіс, 2008. – Вип. 4 (62). – С. 69-76.
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории. / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
3. Рахимов А. З. Сущность творческого мышления учащихся / А. З. Рахимов // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности. – Уфа, 1985. – С. 15-98.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-54>

## ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ОСНОВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

**Максименко Н. В.**

*здобувач*

*Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України*

*м. Київ, Україна,*

*вчитель-логопед*

*Комунальний заклад «Навчально-виховне об'єднання № 35  
«Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів, позашкільний центр  
Кіровоградської міської ради Кіровоградської області»  
м. Кропивницький, Україна*

В останні роки проблема формування компетентності з основ безпеки життєдіяльності стає все більш актуальною. Їй приділяється найпильніша увага в освітніх установах всіх видів і рівнів. Найбільш вразливою категорією, схильною до різних видів небезпеки є діти з порушеннями інтелектуального розвитку. В силу своїх фізичних і інтелектуально-особистісних можливостей, вони не здатні оцінити небезпечну ситуацію, але при цьому вони як ніколи відкриті новому досвіду, сприйнятливі до впливів, що дозволяє формувати у дитячій основі безпеки.

Питаннями безпеки життєдіяльності людини займалися багато дослідників та науковців. Так, у загальній педагогіці це: А. Грабовський, Ю. Кіт, В. Кузнєцов, В. Лапін, В. Лук'янчиков, Р. Луцик, Н. Малишева, І. Міценко, Г. Пістун, В. Піщенко, А. Платонов, Е. Римська, В. Сапронов, Л. Стрій та ін.

У спеціальній педагогіці вивченню даної проблематики (окремих аспектів) присвячували свої праці І. Богданов, В. Бондарь, Л. Вавіна, Л. Дробот, Г. Дульнев, О. Вержиховська, А. Висоцька, І. Гладченко, І. Єременко, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, В. Левицький, Г. Мерсіянова, С. Миронова, В. Синьов, Н. Стадненко, С. Трикоз, О. Хохліна, О. Чеботарьова, С. Яковлева, Н. Ярмола та ін.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження виділено особливості формування компетентності з основ безпеки життєдіяльності в учнів початкових класів з порушеннями інтелектуального розвитку, які передбачають реалізацію

механізму, що включає: 1) формування знань з безпеки життєдіяльності; 2) формування емоцій, почуттів, стосунків, і на їх основі суджень про правила безпеки життєдіяльності; 3) формування дій і вчинків в певних ситуаціях.

Найефективніше даний процес буде здійснюватися при використанні спеціальних способів і засобів таких як:

«Занурення» в моделююче середовище це «така подумки яка надається або матеріально реалізована система, яка в процесі пізнання, аналізу заміщає реальний об'єкт (систему), зберігаючи найважливіші для дослідження риси, причому її вивчення дає нову інформацію про об'єкт» [3, с. 48].

«Занурення» у віртуальне середовище – це «технологія безконтактного інформаційної взаємодії, що реалізує за допомогою комплексних мультимедіа-операційних середовищ [1, с. 96]. Засобами, за допомогою яких може реалізовуватися спосіб занурення у віртуальне середовище, є більшість мультимедійних засобів, таких, як графіка, текст, відео, фотографія, рухомі образи (анімація), звукові ефекти, високоякісний звуковий супровід».

Інструментарієм дослідження стали наступні методи збору даних: педагогічне спостереження за процесом організації та проведення уроків за діяльністю учнів та вчителів; опитування усне та письмове, анкетування, бесіди; аналіз документальної бази та змісту навчання (навчальних програм, підручників, робочих планів вчителів, посібників).

Відсутність єдиної системи критеріїв і показників, які дозволяють оцінити рівень знань, умінь, навичок спонукала нас до розроблення власної методики дослідження.

При розробці методики констатувального етапу ми виходили з того, що під безпекою життєдіяльності слід розуміти систему знань про захищеність життя і діяльності особистості, суспільства і життєвого середовища від небезпечних факторів природного і штучного характеру.

Дослідження сформованості стану компетенції з питань безпеки життєдіяльності в свою чергу передбачало визначення компонентів та показників, які його характеризують (когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінковий) [2].

З метою визначення наявності теоретичних знань учнів з порушеннями інтелектуального розвитку (1 та 4 класів) з основ безпеки життєдіяльності, що характеризують *когнітивний компонент*, використовувалась адаптована методика Р. Стеркіної. Учням було запропоновано дати відповідь на запитання анкети, яка складалася із запитань щодо визначення у житті школярів, до кожного запитання

пропонували три варіанти відповідей. Пропонувалося обрати відповідь, яка б на думку учня найбільш підходила до запитання.

Методика дослідження сформованості *поведінкового компонента* базується на суб'єктивних судженнях особистості: умінні сприймати, аналізувати, умінні зрозуміти ситуацію і підпорядкувати свою поведінку відповідно.

Розроблена методика констатувального дослідження, дозволила з'ясувати рівень сформованості компетенцій з питань безпеки життєдіяльності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку 1 та 4 класів. Так, у більшості школярів, виявлено низький рівень сформованості компетентностей з питань безпеки життєдіяльності – 78,6% і 72,6% учнів 1 і 4 класів; середній рівень виявлено у 17, 6% та 22,3% учнів 1 і 4 класів; достатній рівень компетенції за визначеними вимогами та критеріями виявили 3,6% та 6,3% учнів відповідно

У багатьох школярів було зафіксовано низький рівень знань з безпеки життєдіяльності, їм притаманна низька культура спілкування, більшість з досліджуваних не можуть самостійно аргументувати власні думки щодо повсякденних ситуацій, оцінювати й аналізувати власні вчинки та вчинки однолітків, робити аргументовані висновки щодо запропонованих життєвих ситуацій, що свідчить про низький рівень сформованості знань з безпеки життєдіяльності.

Таким чином, підтверджено необхідність цілеспрямованої роботи з формування основ безпеки життєдіяльності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для коректності організації формуючого експерименту ми розділили досліджувану вибірку на експериментальну і контрольну групи. У формуючий етап експерименту були включені тільки діти експериментальної групи. Формування компетентності з безпеки життєдіяльності в учнів передбачало реалізацію змісту ОБЖ, що складалося з семи розділів: «Дитина і побут», «Дитина та природа», «Дитина у школі», «Дитина на дорозі», «Здоров'я дитини», «Свої і чужі», «Безпека в інтернеті».

Робота по кожному з розділів починалася з першого, мотиваційного етапу. Його мета: мотивування на майбутню діяльність. Зміст цього етапу передбачає введення дитини в проблему небезпеки, використовуючи приклад героя художнього твору.

Мета другого етапу – це формування дій і вчинків дітей в різних небезпечних ситуаціях. На цьому етапі ми впроваджували в навчання проблемні ситуації та дидактичні ігри.

На третьому етапі «занурювалися» у віртуальне середовище. Тут ми підібрали цикл мультфільмів, в яких показані приклади зустрічаються небезпек. Після перегляду мультфільму проходила бесіда з дітьми.

Четвертий, заключний етап, включав в себе роботу по утриманню стендів, альбомів і т.п. з досліджуваної проблеми (небезпеки). Тут ми використовували метод «занурення» в моделююче середовище. Доречним в даному випадку ми порахували використання можливостей образотворчої діяльності (малювання, аплікація, ліплення)

Таким чином, на основі проведеної дослідно – експериментальної роботи з формування компетентності основ безпеки життєдіяльності в учнів початкової школи з порушеннями інтелектуального розвитку можна зробити висновок про те, що виявлені нами і реалізовані способи і засоби формування основ безпеки життєдіяльності є ефективними.

### **Література:**

1. Воронов, А.И. Философский анализ понятия виртуальная реальность [Текст] / А.И. Воронов – СПб.: 2004. – 56 с.
2. Запорожець О. Як згортається навчання з питань охорони праці / О. Запорожець, А. Русаловський, О. Цибульник // Охорона праці. – 2009. – № 8. С. 14–16.
3. Мамаева, З.М. Введение в моделирование [Текст] / З.М. Мамаева. – Н. Новгород: ННГУ, 2005 – 145 с.
4. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-55>

## **ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОЄКТУВАННЯ БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

**Місяк Ю. В.**

*викладач кафедри педагогіки, психології, початкової освіти  
та освітнього менеджменту*

*Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна*

Трете тисячоліття характеризується новою хвилею реформ у системі вищої освіти. Оновлення змісту освіти України ґрунтується на засадах

упровадження сучасних освітніх технологій, виховання національної свідомості, нового бачення мети і змісту навчання, виховання та розвитку молодого покоління.

Сучасній Україні потрібні конкурентноспроможні фахівці. Особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителів нової генерації, які повинні бути не лише компетентними на фаховому рівні, а й бути високоморальними та відповідальними. Формування гармонійно розвиненої особистості як фахівця – основна мета сучасної системи освіти [1, с. 26].

Нині організація освітнього середовища забезпечується як на рівні держави (закони України «Про освіту» [2], «Про повну загальну середню освіту» [3], «Про вищу освіту» [4] тощо), закладу освіти (посадові інструкції, інструктажі з питань охорони праці та безпеки життєдіяльності тощо), так і на рівні науково-педагогічних та педагогічних працівників із метою формування в них активної ролі у створенні безпечного освітнього середовища.

Із метою модернізації шкільної інфраструктури, створення умов для надання якісних та доступних освітніх послуг в умовах децентралізації та реформи Нової української школи, ініційований Міністерством регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України проєкт Новий Освітній Простір, реалізується спільно з Міністерство освіти і науки України та органами місцевого самоврядування. Новий освітній простір забезпечує сукупність умов, засобів та технологій, що утворюють безпечно та доступне освітнє середовище із застосуванням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів та технологій у процесі здобуття освіти, у тому числі новітніх технологій енергоефективності, новітніх технологій дизайну, архітектури будівель, споруд та територій закладів освіти [5].

Дослідженням проблеми формування безпечного освітнього середовища займалися зарубіжні (І. Баєва, Є. Величко, Л. Гаязова, Г. Коджаспірова, В. Пилипенко, М. Чесноков та інші) і вітчизняні (В. Білоус, І. Обозова, Н. Цікановська, Л. Шевченко та інші) дослідники в галузі педагогіки і психології.

Осмилення умов, за яких освітнє середовище буде безпечним, розглядали В. Воронцов, Ю. Мануйлов, В. Слободчиков, Ю. Песоцький, В. Ясвін та ін.

Над проблемою соціально-психологічної безпеки освітнього середовища працюють В. Баєва, Е. Лактіонова, А. Журавльов, Н. Іванова, М. Кашапов, О. Марченко, В. Рубцов та ін.

Проблеми організації освітнього середовища висвітлені у працях багатьох дослідників (В. Ясвін, І. Баєва, А. Каташов та ін.).

У психолого-педагогічній літературі безпечне освітнє середовище школи часто розглядається й описується як «ефективне», «комфортне», «гуманне», «оптимальне», «сприятливе» для діяльності, стосунків і гармонійного особистісного розвитку його суб'єктів. На думку І. Баєвої психологічно безпечне освітнє середовище закладу – це середовище, вільне від проявів психологічного насильства у взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значимість середовища та забезпечує психічне здоров'я учасників освітнього процесу [6].

Л. Сидорова під безпечним освітнім середовищем розуміє середовище прогнозування, виявлення та усунення на різноманітних рівнях небезпек та ризиків досягнення якості освіти [7].

Варто зазначити, що проблема побудови структури безпечного освітнього середовища мало досліджена.

Одним із небагатьох авторів, які досліджують питання саме безпечного освітнього середовища є О. Обозова, яка виділяє такі його компоненти:

– матеріально-технічні умови праці та навчання (архітектурно-естетична організація життєвого простору суб'єктів освітнього процесу);

– змістовно-методичні умови (концепція функціонування закладу освіти; система виховної роботи; освітні програми; технології, форми, методи організації діяльності освітньої установи);

– стосунки «педагог – педагог», «педагог – учень», «учень – учень»;

– безпечна особистість (знає про існування різних джерел небезпек; розуміє, що є передумови для виникнення і подолання небезпек; виступає як активний суб'єкт, здатний запобігти небезпечним ситуаціям або вийти з них без шкоди для себе та інших людей) [8, с. 5].

Ми погоджуємось із думкою Г. Костецької, яка вбачає важливою умовою формування безпечного освітнього середовища усвідомлення адміністрацією та працівниками закладу освіти сутності та структури такого середовища, врахування педагогами в процесі професійної діяльності взаємозв'язку між його компонентами. Дослідниця наголошує, що саме педагогічний колектив виступає ключовим ресурсом становлення і розвитку в закладі освіти безпечного освітнього середовища [9, с. 49-51].

Ураховуючи сучасні соціально-політичні й економічні зміни в українському суспільстві стає зрозумілим наскільки важливими є питання формування безпечного освітнього середовища в закладах освіти, збереження та примноження психічного й психологічного здоров'я здобувачів освіти і учителів. Освітнє середовище повинно



бути безпечним для усіх його суб'єктів, оскільки без цього неможливе функціонування закладу освіти загалом.

### Література:

1. Гаркович О. Л. Педагогічне проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя хімії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2015. Вип. 37. С. 26–28.

2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII (із змінами № 978-IX від 05.11.2020 р). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.01.2021).

3. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463-IX (із змінами № 764-IX від 13.07.2020 р). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text> (дата звернення: 16.01.2021).

4. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (із змінами № 849-IX від 02.09.2020 р). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 16.01.2021).

5. Новий освітній простір. Інформаційний посібник. 1 липня 2019 р. URL: [https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2019/06/NOP\\_Energoefektivnist.pdf](https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2019/06/NOP_Energoefektivnist.pdf)

6. Рубцов В. В., Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника. *Безопасность образовательной среды: сб. статей*. 2008. Ч. 1. С. 5–11.

7. Сидорова Л. З. Проектирование педагогических ситуаций как средство организации безопасной образовательной среды педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Іркуцьк, 2008.

8. Обозова О. Психологічна безпека освітнього середовища. *Психолог*. 2011. № 10 (442). С. 3–6.

9. Костецкая Г. А. Средовый подход в образовании: безопасная образовательная среда современной школы. *Молодой ученый*. 2014. № 18.1. С. 49–51.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-56>

**МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ  
М. ЛЕОНТОВИЧА В КОНТЕКСТІ  
НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ**

**Пшемінська Л. О.**

*аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Черкаська область, Україна*

Докорінне реформування та розбудова національної системи освіти в Україні, стрімкі процеси відродження духовності нації, її культурної та мистецької спадщини зумовлюють необхідність поглибленого розвитку інтелектуального, духовного потенціалу учнівської молоді шляхом оновлених підходів до їх вирішення. Пріоритетність даного напрямку виховання зазначено у ряді освітянських документів: Національній доктрині розвитку освіти України, Національній програмі патріотичного виховання, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту». Збереження власних духовних, національно-патріотичних та естетичних орієнтирів, вивчення історії, рідної мови, пісні, звичаїв та обрядів набувають актуальності у досягненні високої мети – виховання національно свідомого громадянина України.

Особливості національно-патріотичного виховання були предметом вивчення Я. Коменського, Г. Сковороди, І. Франка, П. Чубинського, К. Ушинського, В. Сухомлинського та інших видатних педагогів. Про важливість у виховному процесі уроків музики і співів зазначав у своїх працях В. Сухомлинський, підкреслюючи, що «музика й співи в школах – не тільки навчальний предмет, а й могутній засіб виховання». [4, с. 554].

Серед плеяди талановитих педагогів к.ХІХ – поч. ХХ ст. вирізняється постать Миколи Леонтовича – видатного українського композитора, диригента, збирача пісенного фольклору, майстра обробки народної пісні, музично-громадського діяча, внесок якого в розвиток теорії і практики вітчизняної музичної освіти неоціненний. В основу своєї педагогічної системи педагог ставив ідею виховання національно-патріотичних почуттів та естетичного розвитку учнів засобами музичного мистецтва, через українську народну пісню та

хоровий спів, вивчення рідної мови, історичного краєзнавства, звичаїв та обрядів.

Аналіз наукових праць свідчить, що творча та педагогічна діяльність М. Леонтовича були предметом наукових пошуків таких вчених, як М. Гордійчук, М. Грінченко, В. Довженко, В. Дяченко, А. Завальнюк, В. Іванов, Л. Іванова, Н. Кріль, В. Кузик, Б. Луканюк, С. Орфєєв, Я. Юрмас та ін. Інтерес до вивчення педагогічного та творчого доробку М. Леонтовича не вщухає, проблема національного виховання у педагогічній спадщині митця досліджена А. Хоменко [5]; у працях І. Барановської, М. Вацьо, А. Владимирової, А. Ковтуна, С. Якимчук проаналізовано впровадження принципів виховання митця в практику сучасної української школи.

Українську народну пісню М. Леонтович вважав «джерелом невичерпної краси» [3, с. 35], рушійною силою формування національної самосвідомості, духовності особистості, її морально-етичного розвитку. Музична та поетична мова української народної пісні була еталоном для митця, вона завжди культивувала кращі риси української ментальності – справедливість, чесність, доброту, працелюбність, свobodолюбство, трепетне ставлення до рідної природи. Через народну пісню відбувалося засвоєння рідної мови, (яка до 1917 року була заборонена в освітньому процесі) прищеплювалась любов не тільки до фольклору, а й формувалась мовленнєва культура учнів, утверджувалась їх гуманістична моральність. М. Леонтовичу окрім церковного співу, географії, літератури, Закону Божого довелося викладати й українську мову (1917 р.). За спогадами учениці Тульчинського жіночого єпархіального училища О. Сусловської дізнаємося: «Микола Дмитрович прийшов у наш клас... й оголосив, що крім співу, він викладатиме нам рідну мову. А щоб підкреслити красу й музикальність української мови, Леонтович почав декламувати переклад «Лісового царя» Гете...» [3, с. 47]. Працюючи учителем Тульчинського жіночого єпархіального училища (1908-1918 рр.), педагог часто практикував уроки на природі, відвідуючи з учнями історичні місця старовинного містечка – суворівські криниці, музей декабристів, парк польського магната С. Потоцького. Уроки ці супроводжувались цікавими розповідями про видатних історичних діячів та легендарних героїв подільського краю. У процесі виховання учнів М. Леонтович надавав великого значення підбору репертуару, до складу якого входили патріотичні українські пісні («Ще не вмерла», «Про Нечая», «Прощай, село») [1, с. 4] та пісні інших країн. З цього приводу Н. Снігурська, учениця єпархіального училища, згадує: «Микола Дмитрович розучив з нами гімни Сербії, Англії, Франції.

А якось (це було 1 травня 1917 р.) ми пройшли вулицями Тульчина з французьким гімном» [3, с. 55]. Так виховувалась повага до національних символів та толерантне ставленням до пісенної культури інших народів.

Отже, в основі методики М. Леонтовича щодо формування національно-патріотичних почуттів учнів було комплексне використання на уроках таких організаційних форм, як:

- аналіз і виконання школярами народних пісень, у яких відображено кращі риси української ментальності;

- включення до учнівського репертуару вітчизняних та зарубіжних патріотичних пісень і гімнів,

- прослуховування на уроках національної музики, яка є найбільш зрозумілою і доступною для учнів, оскільки сприймається ними просто і природно на генетичному рівні;

- проведення патріотичних бесід про життя і творчість вітчизняних композиторів, зосередження уваги учнів на дитячих роках того чи іншого митця, які для школярів є найбільш зрозумілими;

- впровадження уроків історичного краєзнавства, використання нової форми проведення занять – на природі;

- залучення дітей до запису народних пісень та обрядів та їх інсценізацій із застосуванням танцювальних елементів, музично-театральних постановок тощо (фрагменту опери М. Лисенка «Коза-дереза», п'єси Т. Шевченка «Назар Стодоля»);

- згуртування учнів у творчому середовищі (хоровому колективі, театральних постановках, концертах хорової музики, музичних ранках).

Використовуючи у педагогічній діяльності такі принципи національно-патріотичного виховання учнівської молоді як гуманізм, дитиноцентризм, врахування вікових та індивідуальних особливостей, принцип національної спрямованості, полікультурності, історичної і соціальної пам'яті, М. Леонтович закладав основи національної музичної педагогіки. Перспективним напрямом подальшого наукового вивчення є з'ясування та виокремлення ідей національно-патріотичного виховання у творчій музично-педагогічній спадщині інших відомих вітчизняних педагогів з метою їх узагальнення та порівняння.

### Література:

1. Вігуржинський В. Миколу Леонтовича вбили за виконання Гімну України? *Тульчинський край*. 2017. 22 груд. С. 4.

2. Леонтович М. Практичний курс навчання співу у середніх школах України.– Київ : Музична Україна, 1989. 134 с.

3. Микола Леонтович. Спогади, листи, матеріали / упоряд. В.Ф. Іванов. – Київ : 1982. 238 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в п'яти томах. Київ : Радянська школа. 1977. Т. 3. 649 с.
5. Хоменко А. Національне виховання особистості у педагогічній спадщині М. Д. Леонтовича. *Педагогічні науки*. Полтава. 2014. Вип. 60. С. 58-65.

DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-57>

## РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТА КОМУНІКАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

**Рапава Р. Б.**

*викладач кафедри англійської мови*

*Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,*

*аспірантка кафедри педагогіки*

*Харківський національний педагогічний університет*

*імені Г. С. Сковороди*

*м. Харків, Україна*

Використання сучасних інформаційних і комунікаційних педагогічних технологій (ІКПТ) в навчанні є нагальною потребою і одночасно проблемою в системі освіти. Активно розвиваються процеси інформатизації освіти, які служать засобом для збільшення продуктивності праці викладачів і учнів, раціональним способом підвищення ефективності та інтенсифікації навчання і самонавчання, механізмом забезпечення якісної освіти.

Сучасний педагог повинен бути підготовлений до застосування засобів інноваційних педагогічних технологій (ІПТ) в професійній діяльності в якості як засобів навчання, так і організації своєї діяльності. І така підготовка одна з основних задач післядипломної освіти педагогічних кадрів будь-якого профілю.

Існуюча в даний час система підвищення кваліфікації (ПК) і методичної підтримки викладача в галузі інформатики та ІКПТ не завжди здатна забезпечити готовність вчителя до активного

використання існуючих інформаційних ресурсів, нових засобів ІКПТ у своїй професійній діяльності, що затримує підвищення якості навчання. Новий підхід до організації підвищення кваліфікації викладача в області ІКПТ повинен спиратися на принцип «майбутнє для теперішнього» [3].

Метою процесу підвищення кваліфікації при такому підході є задоволення освітнього запиту вчителя, здійснення методичної підтримки у вирішенні ним завдань професійної діяльності на основі засобів ІКТ та ІКПТ, надання допомоги в оволодінні вміннями, які сприятимуть вирішенню певних життєвих проблем педагога. Результативність цих процесів визначається викладачем спільно з тим хто навчається і відображає ступінь реалізації запланованої спільної діяльності по реалізації програми підвищення кваліфікації.

Серед основних напрямків підвищення кваліфікації педагогів слід особливо відзначити навчання їх роботі в умовах телекомунікаційного середовища, що дозволить їм у професійній діяльності здійснювати доступ до інформації на сучасному рівні. Комп'ютер, підключений до мережі Інтернет, являє педагогам такі можливості [2]: організувати спільну навчально-дослідну діяльність з учнями і педагогами всього світу; під'єднуватися до світових бібліотек, баз даних; використовувати в своїй діяльності більш широкий спектр навчальних і методичних матеріалів; підвищувати свою кваліфікацію шляхом навчання в вищих навчальних закладах, що пропонують мережеві програми дистанційного навчання; підтримувати професійні контакти з колегами, з методичними установами та т. д.

Одним з можливих шляхів впровадження телекомунікаційних форм взаємодії педагогічного колективу, що сприяє ефективному творчому спілкуванню педагогів, є цілеспрямоване формування системи підтримки освітнього процесу засобами інтернет-технологій, що включає в себе, зокрема, створення веб-ресурсу як інструменту повсякденному навчально-методичної та організаційної діяльності викладача, а також теоретико-практичну підготовку педагога вузу до участі в створенні вузівського веб-ресурсу і його використання в ході повсякденної професійної діяльності.

Переваги використання інформаційних технологій в освітньому процесі пов'язані з тим, що вони допомагають слухачам здійснити процес комунікації та взаємодії, надати доступ до інформаційних ресурсів в найбільш зручному форматі, а також підвищити мотивацію до здійснюваної діяльності. Для педагога використання інформаційних технологій надає широкі можливості проектування навчального середовища, реалізації принципово нових форм і методів навчання,

розвитку особистості учня, творчого пошуку і організації спільної роботи дітей, розробки і вибору оптимальних форм навчання.

Інформаційні технології дозволяють використовувати комп'ютер в декількох якостях: джерела інформації, пов'язаної з новітніми науковими відкриттями і технічними досягненнями; пристрою, за допомогою якого можна переглянути і відібрати для навчальних занять комп'ютерні демонстрації дослідів і явищ, навчальні програми для моделювання процесів; засоби відбору та складання навчальних програм для відпрацювання певних умінь і підготовки тестів для діагностичного (первинного), проміжного, тематичного, підсумкового контролю (Самоконтролю). Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання: придбання нових знань, умінь, навичок, їх закріплення, контролю. при цьому він може виконувати різні функції: педагога, наочного посібника (з можливостями мультимедіа і телекомунікації), робочого інструменту, об'єкта навчання, ігрового середовища, тренажера і ін [1, с. 90].

У нових умовах роль учня як споживача навчальної інформації змінюється. Учень, приймаючи рішення, з одного боку, надає керуючий вплив на систему, а з іншого боку, він сам є об'єктом управління. Учень отримує можливість для самостійної інформаційної діяльності: пошуку та аналізу інформації, її обробки, продукування і передачі.

#### **Завдання інформатизації освіти.**

Найважливішими завданнями інформатизації освіти є:

1. Підвищення якості підготовки фахівців на основі використання у навчальному процесі інформаційних технологій.
2. Упровадження активних методів навчання, підвищення творчої та інтелектуальної складової.
3. Інтеграція різноманітних видів навчальної діяльності.
4. Адаптація технологій навчання до індивідуальних особливостей студентів.
5. Розробка нових технологій навчання, що сприяють активації пізнавальної діяльності всіх, хто навчається, підвищують мотивацію на основі засобів і методів інформаційно-комунікаційних технологій до їх використання у професійній діяльності.
6. Забезпечення неперервності і наступності в навчанні.

Як показують практика і спеціальні дослідження, швидкі темпи розвитку техніки і технологій призводять до постійних змін структури, видів навчальної діяльності та форм інформаційної взаємодії освітнього призначення між учнем, учителем і засобами ІКТ. Однак ефективність використання засобів навчання, що функціонують на базі ІКТ, залежить від того, наскільки широко реалізовані в них дидактичні

можливості сучасних технологій, а також від кваліфікації вчителя, рівня готовності учнів до застосування цих засобів, наявності методичної документації [4, с. 88].

Узагальнюючи сказане, можна зазначити, що головною метою підвищення кваліфікації вчителів є розвиток та удосконалення їх інформаційно-комунікаційної компетентності, а цілі та завдання підвищення кваліфікації вчителів підпорядковані цілеспрямованому поглибленню та розширенню знань, практичних умінь та навичок, набуттю професійного досвіду, що обумовлений особливостями освітньої діяльності вчителів та потребами інформаційного суспільства.

У контексті неперервного професійного розвитку вчителів, подальшого дослідження потребує запровадження інноваційних технологій навчання дорослих, технологій дистанційного навчання та організаційних форм неформальної освіти в післядипломну педагогічну освіту, створення інформаційно-освітнього середовища підвищення кваліфікації вчителів і тощо.

#### **Література:**

1. Алешко, Р.Ф. Роль и место компьютерных технологий в системе общего среднего образования / Р.Ф. Алешко // Образовательные технологии в современной школе: материалы респ. науч.-практ. конф., 31 окт. 2003 г. I редкол.: Н.К. Катович и др. – Минск: НИО, 2004. – С. 89-91.

2. Маркова Л.А. Формы и методы изучения ИКТ в системе повышения квалификации педагогов // Информатика и образование. № 10. 2009. С. 125.

3. Пак. Н.И. Проективный подход в обучении как информационный процесс: Монография/ Краснояр. гос. пед ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008.

4. Захар О. Г. Інноваційні педагогічні технології в системі підвищення кваліфікації вчителів / О. Г. Захар // Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали V науково-практичної конференції. м. Львів, 18–20 листопада 2014 року / Відп. за випуск Л. Д. Озірковський. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – С. 87–93.



DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-58>

## НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІСТОРИЧНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

**Тимошенко М. О.**

*аспірант кафедри педагогіки вищої школи*

*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

*м. Слов'янськ, Донецька область, Україна*

Поширення інтеграційних процесів у різних сферах суспільного життя торкнулося й системи освіти, що проявилось в модернізації її структурних, змістовних і технологічних аспектів. Унаслідок глобального характеру перетворень особливого значення набуває аналіз досвіду розвитку освіти, виявлення основних тенденцій і закономірностей, позитивних і негативних аспектів, форм і способів взаємозбагачення національних педагогічних культур, реалізації гуманістичних принципів освіти.

Концептуальні ідеї та положення щодо вдосконалення й розвитку професійної педагогічної освіти в умовах світових глобалізаційних викликів було відображено в законах України «Про освіту» (1996), «Про вищу освіту» (2002); у Національній доктрині розвитку освіти (2002), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013); у рекомендаціях III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти (2011) та Форуму міністрів європейських країн «Європейська школа ХХІ століття: Київські ініціативи» (2011); у Педагогічній Конституції Європи, прийнятій на II Форумі ректорів педагогічних університетів європейського простору (2013) та інших документах і нормативних актах.

Теоретико-методологічні основи вивчення теорії і практики навчання та виховання розробляли Ю. Бабанський, І. Бех, О. Вишневський, Н. Волкова, І. Зверева, Л. Пироженко, Н. Побірченко, Г. Пустовіт, Л. Редькіна, О. Савченко, М. Скаткін, М. Сорокін, С. Ткачов, І. Харламов та ін. Теоретико-методологічні засади історико-педагогічних досліджень, зокрема з проблем педагогічної персоналістики, педагогічних ініціатив представлено у працях О. Адаменко, Н. Дічек, Т. Завгородної, В. Лугового, З. Нагачевської та ін. Характеристику предмета, завдань, структури історіографії історичної та

педагогічної наук висвітлено Л. Голубничою, Н. Гупаном, О. Дзевєрїним, Е. Днєпровим, Я. Калакуром, І. Колєсником, І. Кулик, Н. Побїрченко, Д. Раскїним, О. Сухомлинською та їн.

Завдання дослідження полягає в реконструкції цілісного «історїографїчного образу» історїї розвитку вищої педагогічної освіти в Українї, що відображено в історико-педагогічній та різнопрофільній літературї, яка з'явилася в Українї наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., з'ясуванні теоретико-методологічних, інституційних та інших аспектів розгортання історїографїчного процесу за новїтній період. Особливого значення при цьому набуває аналіз властивих цьому періодовї наукових парадигм, які базувалися на цивїлізаційних, плїуралїстичних, національно зорїєнтованих цїнностях. Але були складні трансформації у світоглядї вчених, пошук нових методологічних концептів, що на тлі стрїмкого нарощування фактографїчної бази та розвитку комп'ютерних технологїї уможливило їстотну їнтенсїфікацію науково-дослїдницького процесу. На якїсть педагогічних студїїї неоднозначно вплинуло формування нової прагматично налаштованої генерації науковцїв.

Наше історїографїчне дослідження визначається характером розгортання історїографїчного процесу від «загального» до «конкретного» та «особливого». Логїка стосується як форматування його загальної структури, так і осмислення наукового доробку з окремих проблем. З'ясування контроверсійних позицій учених щодо розвитку вищої освіти формує історїографїчне тло для вивчення літератури, окремим галузям її напрямам розвитку педагогїки. У такому контекстї паралельно проаналїзовано проблеми дидактики, розкрито стан дослідженостї розвитку теорїї і практики виховання, громадсько-педагогічних їнїціатив, напрацювання з педагогічної персоналістики в регіональному вимїрі.

Наголошуємо на тому, що змістову структуру дослідження визначав наявний масив праць з окресленої проблематики, а вже потїм – логїка досліджень з історїї педагогїки чи її окремих галузей. За такого підходу виникали труднощі градації та групування наукової літератури, зумовленї синкретичним характером студїїї з окремих педагогічних проблем, адже вони органічно поєднують комплекс питань, пов'язаних із функціональними особливостями освітніх систем, розкриттям теорїї, практики навчання та виховання, детермінуванням і персоналізацією освітньо-педагогічного процесу тощо. У процесї синтетичного аналізу кристалїзувалася культура історїографїчного дослідження, увиразнювалася потреба вдосконалення його теоретико-методологічних та інституційних засад.

На думку І. Стражнікової, вітчизняна історико-педагогічна наука у висвітленні ретроспективи освітньо-педагогічних процесів повинна відходити від україноцентризму та розглядати їх через призму поліетнічності. Це актуально для історико-педагогічної рецепції всіх регіонів України, де сторіччями мешкали представники різних етнічних спільнот у сталому міжкультурному контакті, що позначалося на їхньому світобаченні, ментальності. Відбувався постійний обмін освітньо-виховними інноваціями, але водночас не втрачалася етнічна самоідентичність [2].

### **Література:**

1. Кравченко Д.М. Розвиток професійної підготовки вчителя історії у педагогічних інститутах України (1934–1958 рр.): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / НАПН України Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2013. 22 с.
2. Стражнікова І. Джерельна база історико-педагогічних досліджень Західного регіону України. Педагогічний дискурс: збірник наукових праць / гол. ред. І.М.Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 687-691.

**DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-59>**

## **НАУКОВО-ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ – ДІЄВИЙ ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ STEM ОСВІТИ**

**Шубіна О. П.**

*заступник директора з навчально-виховної роботи  
Житомирський міський центр науково-технічної творчості  
учнівської молоді  
м. Житомир, Україна*

Сьогодні рух світового освітнього простору спрямований на запровадження та підтримку STEM освіти. В Україні щорічно видаються Методичні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах України. У серпні 2020 року кабінет міністрів України затвердив Концепцію розвитку природничо-математичної (STEM-освіти) [1, с. 1]. Якщо

заклади загальної середньої освіти ще тільки розробляють заходи по запровадженню STEM-освіти, то у закладах позашкільної освіти сьогодні створені досить сприятливі умови для функціонування STEM-середовища та популяризації такого типу освіти. Особливо така тенденція прослідковується в закладах науково-технічного напрямку.

Центри науково-технічної творчості та станції юних техніків сьогодні забезпечують своїм вихованцям зв'язок між теоретичними шкільними знаннями та практичним їх застосуванням для виготовлення конкретних продуктів, що закладено в основі STEM-освіти.

Мережа гуртків у закладах таких напрямів зазвичай складається з гуртків таких профілів [2, с. 6]:

- початково-технічного (юний конструктор, початкове технічне моделювання тощо);
- художньо-технічного (сувенірний, юний фотоамастор, дизайн, народних промислів і ремесел, художньої обробки металу, різьблення по дереву, ковальства тощо);
- спортивно-технічного (автомодельовання, судномодельовання, історико-технічне стендове моделювання, конструювання повітряних зміїв тощо);
- предметно-технічного (юний фізик, юний хімік, юний математик, економіка, загальна біологія тощо);
- дослідницько-експериментального (юний винахідник, основи науково-дослідницької діяльності);
- інформаційно-технічного (цікава інформатика, основи візуального програмування, основи традиційної та комп'ютерної анімації, робототехніка тощо);
- виробничо-технічного (токарів, столярів, автослюсарів, кухарів, перукарів, швачок, ремонту побутової техніки тощо).

Саме такі напрями в освіті поєднують теоретичні знання, з природничо-математичних дисциплін, які надають дітям в школі та показують як саме практично можна їх застосувати.

Виходячи з концепції природничо-математичної освіти, сьогодні в освіті наявні такі проблеми, як зниження зацікавленості до природничо-математичних дисциплін, викладання предметів вчителями іншого фаху, недосконалість підручників та ін.

На противагу цьому, педагоги, які працюють на посадах керівників гуртків зазвичай мають достатньо ілюстративно-наочного матеріалу, зразків виконаних робіт, необхідних інструментів, обладнання та постійно вдосконалюють свій професійний рівень за рахунок того, що фактично щодня працюють з дітьми, використовуючи необхідне обладнання. Окрім цього, завдяки засобам інтернету пошук інформації

зараз досить доступний, керівник гуртка за необхідності може розробити свою навчальну програму, яка дозволяє максимально задіяти матеріальну базу гуртка і відповідає освітнім запитам учасників освітнього процесу.

Починаючи з молодшої школи (гуртки початкового освітнього рівня) діти опановують найпростіші навички, оволодівають конструкторським мисленням та здатністю до просторової уяви різних об'єктів.

Учні середнього шкільного віку, навчаючись в гуртках основного освітнього рівня, продовжують вдосконалювати свої уміння і вже працюють з більш складними технологіями, матеріалами, виготовляючи складніші конструкції.

Вихованці гуртків вищого освітнього рівня зазвичай опановують уміння та навички, які є базовими для продовження своєї кар'єри в напрямі обраної професії та спеціальності.

Висновок: для ефективного розвитку природничо-математичної (STEM) освіти в Україні необхідно поєднання зусиль закладів загальної середньої освіти та закладів позашкільної освіти науково-технічного напрямку.

### **Література:**

1. Про затвердження Положення про центр, будинок, клуб науково-технічної творчості учнівської молоді, станцію юних техніків: наказ Міністерства освіти і науки від 16.04.2003р. № 238, URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0356-03#Text> (дата звернення 13.02.2021).

2. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): Розпорядження Кабінету Міністрів від 05.08.2020 р. , № 960-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text> (дата звернення 12.02.2021).

NOTES

NOTES

International scientific and practical conference «Pedagogy and Psychology  
in the Modern World: the art of teaching and learning»

February 26–27, 2021

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

---

Iespiests tipogrāfijā SIA «Izdevniecība «Baltija Publishing»  
Parakstīts iespiešanai: 2021. gada 26. marts  
Tirāža 100 eks.