

**Громадська організація  
«Київська наукова організація  
педагогіки та психології»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ  
НАУКОВИХ РОБІТ**

учасників міжнародної  
науково-практичної конференції:

**«СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ  
РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ  
ТА ПСИХОЛОГІЇ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ»**

3–4 вересня 2021 року

Київ  
2021

УДК [37.01+159.9](477+100)(063)  
С 76

**Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі:** матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 3–4 вересня 2021 року). – Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. – 112 с.

УДК [37.01+159.9](477+100)(063)  
С 76

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Організатори конференції не завжди поділяють думку учасників. У збірнику максимально точно відображається орфографія та пунктуація, запропонована учасниками.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

© Колектив авторів, 2021  
© Київська наукова організація педагогіки та психології, 2021

## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Васільєва П. А.**  
РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ІНШОМОВНОЇ  
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО  
ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОЛЕДЖІ ..... 6

**Зайченко Н. І.**  
СВОБОДА ЯК ЦІННІСТЬ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ  
В ІСПАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ ХІХ І ХХ..... 8

**Звєкова В. К.**  
ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТЬОГО  
ФАХІВЦЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ..... 11

**Карасєвич С. А., Карасєвич М. П.**  
ПРОФЕСІЙНА ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ КРИЗЬ ПРИЗМУ  
ТЕОРІЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ..... 15

**Мамренко М. А.**  
СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ  
У ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ..... 19

**Оранська Н. С.**  
ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЇ ГУМАНІЗМУ  
У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ ..... 23

### СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

**Баранюк І. Г.**  
ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ  
ЯК «УЧИТЕЛЬ УЧИТЕЛІВ» ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ..... 27

**Борисенко А. О.**  
ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ПІДХОДУ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМУ  
У НАВЧАННІ ..... 30

**Крикун Т. А.**  
ВПЛИВ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 34

**Передерій О. Л.**  
ВПЛИВ ІНТЕРНЕТУ НА ШКОЛЯРІВ ..... 38

**Порохня Д. С.**  
ВИЯВЛЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ ПОТЕНЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ  
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 40

<b>Середницька А. Я.</b> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ» .....	44
---	----

### **СЕКЦІЯ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Заболотна А. А.</b> ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО ЗАНЯТТЯ ДЛЯ ОСІБ З ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....	48
--	----

<b>Ілляшенко Т. Д.</b> ПОСДНАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО І СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ .....	50
---	----

### **СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

<b>Димар Н. М.</b> ВЕБІНАР ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ФОРМА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У МЕДИЧНИХ ВНЗ .....	55
--	----

<b>Невзоров Р. В.</b> МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ КООРДИНАТ НАЗЕМНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ В УКРАЇНІ .....	59
---	----

<b>Рудченко В. А.</b> ІННОВАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ .....	62
--	----

<b>Сорочан М. П.</b> ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ .....	66
--	----

<b>Тіщенко О. А.</b> СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ В МОРСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ .....	70
---	----

<b>Токарева А. В., Чижикова І. В.</b> ТЕРМІНИ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ .....	73
--	----

### **СЕКЦІЯ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Шиш Ю. С.</b> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ .....	76
---	----

## **СЕКЦІЯ 6. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ**

**Іванцев Н. І., Гаврилаш О. С.**

САМОТНІСТЬ ТА УСАМІТНЕНІСТЬ В ЖИТТІ

ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ..... 80

## **СЕКЦІЯ 7. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**Бозоян М. А.**

СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ ... 84

## **СЕКЦІЯ 8. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ**

**Велитченко Л. К., Кравцова О. Ю.**

СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ

МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ..... 87

**Єхалова Л. В.**

ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ЦІННІСТЬ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ ..... 91

**Радик І. В.**

АСПЕКТИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ ..... 95

**Спринська З. В., Хрущ Л. І.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ,

СХИЛЬНИМИ ДО АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ..... 97

## **СЕКЦІЯ 9. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ**

**Аймедов К. В., Корошніченко Д. М., Возний Д. В.,**

**Наумов В. Л., Чигринська Л. П.**

ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТЕЙ

ДО АДИКЦІЙ СЕРЕД ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ..... 102

**Колесник О. І.**

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ

У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ ..... 106

## СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Васільєва П. А.**, аспірантка кафедри англійської філології  
*Запорізький національний університет*  
*м. Запоріжжя, Україна*

### РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У КОЛЕДЖІ

У статті розглянуто рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у коледжі, виокремлено чотири основні рівні сформованості: високий, достатній, середній та базовий.

Погоджуємось з дослідницею Ю. Задунайською, стосовно того, що «рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів виступає визначальним фактором, що обумовлює рівень ефективності комунікативного процесу в цілому. Процес формування іншомовної комунікативної компетентності повинен бути спрямований на формування глибоко осмисленої, комунікативно-компетентної позиції майбутнього вчителя, що дасть можливість майбутньому фахівцеві самовизначатися й самовдосконалюватися в єдиному європейському освітньому просторі, брати участь у його вдосконаленні і творенні» [1, с. 10]. Саме інтеграція з європейським простором [2, с. 37] диктує нові задачі в підготовці майбутніх фахівців, зокрема вчителя початкової школи, саме від їх професійних дій та компетенції залежить фундамент майбутньої безперервної освіти впродовж життя кожного учня.

**Високий рівень.** Майбутній вчитель початкової школи має високу зацікавленість до безперервного іншомовного навчання, у повному обсязі засвоює навчальний матеріал, вільно оперує іншомовними термінами та поняттями, дає повні, розгорнуті та аргументовані відповіді на запитання, легко підтримує між особове спілкування іноземною мовою з проявом емпатії та співпереживання, володіє навичками та вміннями вести дискусію, глибоко та всебічно розкриває зміст завдань, аргументовано та логічно підтримує іншомовну комунікацію. Здобувач освіти дуже добре розуміє іншомовну інформацію на слух, правильно відтворює текстову інформацію за допомогою

процесу читання та промови, написання текстової інформації відповідає всім правилам граматики та лексики. Майбутній вчитель постійно розвиває індуктивно-дедуктивне мислення та комунікативну активність, володіє високим рівнем емоційного інтелекту. Студент логічно формулює висновки, творчо презентує роботи, володіє активною життєвою позицією при взаємодії з іншомовним середовищем, має адекватну самооцінку.

**Достатній рівень.** Студент має позитивне ставлення до опанування іноземної мови, проявляє помірну зацікавленість до безперервного іншомовного навчання, проявляє гуманістичне ставлення в між особовому спілкуванні, володіє розвинутим індуктивно-дедуктивним мисленням, має достатній рівень емоційного інтелекту. Майбутній вчитель початкових класів дає повні та розгорнуті відповіді на поставлені запитання, демонструє сукупність знань, вмінь та навичок, необхідних для іншомовної комунікації у професійній діяльності, вміє аргументовано та логічно висловлюватись, оформлювати роботи з використанням англійської мови, добре розуміє іншомовну інформацію на слух, правильно відтворює текстову інформацію за допомогою процесу читання та промови, написання текстової інформації відповідає всім правилам граматики та лексики, проте допускає окремі неточності (окремі помилки у відповідях). Здобувач освіти має активну життєву позицію, налаштований на комунікативні взаємодії, відображає ефективність обраного стилю спілкування.

**Середній рівень.** Здобувач освіти демонструє нейтральне ставлення до опанування іноземної мови, проявляє недостатню зацікавленість до безперервного іноземного навчання, між особове спілкування характеризується недостатнім гуманістичним ставленням та проявами емпатії, розвиток мислення достатній, комунікативна активність слабка, рівень власного емоційного інтелекту відповідає середньому рівню. Майбутній вчитель початкової школи частково володіє сукупністю знань, вмінь та навичок, необхідних для іншомовної комунікації у професійній діяльності. Студент частково розуміє іншомовну інформацію на слух, відтворює текстову інформацію за допомогою процесу читання та промови з окремими помилками, написання текстової інформації неповністю відповідає правилам граматики та лексики, допускає значні неточності (грубі помилки у відповідях).

**Базовий рівень.** Майбутній вчитель початкової школи проявляє нейтральне ставлення до опанування іноземної мови та низьку зацікавленість до безперервного іншомовного навчання, між особове спілкування студента характеризується низьким проявом гуманістичного ставлення та здатності до емпатії, розвиток мислення та емоційного інтелекту відповідає базовому рівню. Студент засвоїв більше

половини іншомовних комунікативних знань, вміння висловлюватись, обґрунтовувати, презентувати роботи, оформлювати звітність відповідають базовому рівні. Здобувач освіти розуміє фрагментарно іншомовну інформацію на слух, відтворює частково текстову інформацію за допомогою процесу читання та промови з помилками, написання текстової інформації не відповідає правилам граматики та лексики, допускає значні неточності (грубі помилки у відповідях).

На підставі критеріїв сформованості іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у коледжі виокремлено чотири основні рівні сформованості, а саме: високий, достатній, середній та базовий. Перспективами подальшого розвитку дослідження є вимірювання рівнів сформованості за допомогою діагностичних методик.

### Література:

1. Задунайська Ю., Формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/10/Стаття-3.pdf>.
2. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021 – 2031 рр. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>.

**Зайченко Н. І.**, доктор педагогічних наук,  
професор кафедри загальної та прикладної психології  
*ПВНЗ «Інститут екології економіки і права»  
м. Київ, Україна*

## **СВОБОДА ЯК ЦІННІСТЬ ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ В ІСПАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ XIX І XX**

3-поміж цінностей духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX вирізнялася цінність свободи особистості. Трактувалася вона по-різному, суперечливо, глибинно-філософськи. Свобода – найважливіша цінність духовного виховання, виходячи зі змісту іспанських педагогічних трактатів 1890–1910-х років.

«Свобода – найпрекрасніша якість, котрою Бог прикрасив розумну душу людини, тож вона – наслідок розуму та волі, відзнака істоти, створеною за образом і подобою Божими», – наголошував викладач філософії К. Парпаль Маркес (Cosme Pargal y Marques) [1, с. 4].

На погляд педагога М. Поло Пейролона (Manuel Polo у Peyrolon), «свобода – це здібність обирати за волею» [2, с. 64]; свobodною дією є «та, що чиниться за внутрішнім переконанням із розумінням мети не за необхідністю і без будь-якого примусу» [2, с. 65].

Педагог Л. Морено Бустаманте (Luis Moreno Bustamante) у «Курсі зі психології, логіки і філософії моралі» (Логроньо, 1892 р.) стверджував, що «свобода – то є влада людини над рішеннями її волі» [3, с. 94]. Розуміючи свободу таким чином, маємо визнати, що вона передбачає владу не тільки над рішеннями, але й над можливістю змінити їх.

Педагог вказував на те, що з трьох здібностей душі, якими є відчуття, розум та воля, лише воля може бути свobodною. «Свобода є есенціальна умова волі», – зазначав Л. Морено Бустаманте [3, с. 94].

На думку педагога, свобода може бути метафізичною (психологічною); моральною; природною; соціальною (політичною). Метафізична свобода – це «основа всіх інших свобод»; це особистісна влада над рішеннями волі. Моральна свобода – то є «докладання метафізичної свободи до моральних вчинків». Природна свобода – це «психологічна свобода, переведена у зовнішні дії», а соціальна свобода – це «та, що походить із правильного устрою суспільства» [3, с. 95].

Х. Аролас (Juan Arolas Juanі) у праці «Елементарна філософія (психологія, логіка й етика)» (Барселона, 1896 р.) стверджував: «свобода – це спроможність людини обирати з рішенням передбачувану розумом мету» [4, с. 49].

Людська свобода буває двох видів: перший – свобода від примусу, вона виключає будь-який примус та насилля ззовні; інший – свобода від внутрішньої необхідності, вона повністю ототожнюється з волею, що стає керівницею всіх дій особистості [4, с. 49].

І. Діас (Isidoro Diaz) у книзі «Антропологія або філософія людини» (Мадрид, 1915 р.) констатував: «свобода – то є атрибут волі і навіть більше – атрибут людської особистості» [5, с. 207].

Вільна дія має чотири елементи: рішення, вибір, намір та виконання. Рішення – це первинна стадія вольової дії, тут працює розум, а не воля. На стадії вибору – до розуму підключається воля, адже здійснюється пошук засобів досягнення бажаної мети. Намір – це вже безпосереднє воління. Виконання – заключна стадія вольової дії, усі душевні здібності людини підпорядковуються волі, а точніше – свободі [5, с. 208].

Зазначав філософ і про те, що воля і свобода – це різні здібності людини. «Свобода полягає у відсутності або виключенні всякої необхідності, внутрішньої чи зовнішньої, у здатності особистості переважати над власною природою або ж володіти нею», – підкреслював І. Діас [5, с. 210].

На погляд філософа, свободу варто розглядати в трьох аспектах: по-перше, в аспекті суперечності – свобода виявляється як вибір між діями або без діями; по-друге, в аспекті специфічності – свобода постає як вибір між тим, щоби чинити саме це діяннн, а не інше; по-третє, в аспекті протилежності – свобода спрямовується або на добро, або на лихо [5, с. 210].

Ф. Далмау Гратакос (Federico Dalmau y Gratacos) в роботі «Елементи філософії. Психологія» (Барселона, 1912 р.) зауважував, що «вільна дія – не обумовлена; вона такої природи, що навіть задані необхідні її умови є опціональними, – чи воліє воля чи ні» [6, с. 259].

Мислитель звертав увагу й на те, що термін «свобода» не є синонімічним слову «незалежність». Свобода розуміється в моральному сенсі, вона означає, що людина є суб'єктом по відношенню до морального закону. «Справжня свобода полягає у прискореному віддаленні від можливості вчиняти погано», – наголошував Ф. Далмау Гратакос [6, с. 272–273].

На переконання іспанських педагогів, які творили на межі XIX – XX століть, свобода людини – найважливіша цінність духовного виховання, або ж виховання душі, особистості. Людська душа може розгорнутися на повну міць, коли виявлятимуться, розкриватимуться і вдосконалюватимуться душевні здібності – відчуття, розум та воля. Остання здібність душі людини – воля – унікальна, вона одна вможливорює свобідне людське діяннн. Не спрямовуючись до свободи, не здобуваючи її, особистість перешкоджає власній душі виконати земне доленосне призначення. Саме свобода, за судженням іспанських педагогів, вирізняє людину з-поміж інших живих істот, як наділену розумною душею, розумною волею. Свобідна людина вчинятиме морально, житиме за законом. За висловом педагога Г. Рекуеро Гарсії (Galo Rescuero García), «той, хто по волі й по праву покірний, ніколи не помиляється та не несе відповідальності у сфері моральності» [7, с. 264].

На думку славетного педагога П. де Алькantara Гарсії (Pedro de Alcantara García), висловлену у «Педагогічному трактаті» (Мадрид, 1896 р.), умовами особистісної свободи є самоусвідомлення та володіння собою. Без дотримання цих умов свобода перетворюється на свавілля й каприз [8, с. 138].

Отже, свобода людини – особлива цінність духовного виховання в іспанській педагогіці на зламі століть XIX і XX. Свобода – це розуміння людиною доленосного призначення своєї душі. Свобода є орієнтиром особистості до земного та вічного щастя. Свобода – це той Божий дар, яким людині найскладніше розпорядитися, однак саме свобода дає змогу індивідуальній душі втілювати в земному бутті духовну сутність, а не рабську.

## Література:

1. Parpal y Marques C. La libertad de enseñanza segun la ley fundamental de España. Memoria presentada al Sexto Congreso Catolico nacional celebrado el mes de julio de 1902 en Santiago de Galicia. Barcelona: Tipografia de la Casa Provincial de Caridad, 1903. 22 p.
2. Polo y Peyrolon M. Compendio de Psicologia, Logica y Filosofia moral. Valencia: Imprenta de Manuel Alufre, 1890. 280 p.
3. Moreno Bustamante L. Curso de psicologia, logica y filosofia moral. Logroño: Imp. y Lib. de D. Ricardo M. Merino, 1892. 464 p.
4. Arolas Juani J. Filosofia elemental (Psicologia, Logica y Etica). Barcelona: Imprenta Gutenberg, 1896. 555 p.
5. Diaz I. Antropologia o filosofia del hombre. Madrid: Imprenta de Candido Alonso y Compañia, 1915. 273 p.
6. Dalmau y Gratacos F. Elementos de Filosofia. Psicologia. Barcelona: Luis Gili Ed., 1912. 430 p.
7. Recuero Garcia G. Pedagogia. Educacion General. T. 1. Valencia: Establecimiento tipografico «La Gutenberg», 1912. 363 p.
8. Alcantara Garcia P. Tratado de Pedagogia. Madrid: Saturnino Calleja, 1896. 440 p.

**Звськова В. К.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри загальної педагогіки та спеціальної освіти  
*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*  
*м. Ізмаїл, Одеська область, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ ОСНОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ОСВІТИ**

Професійна підготовка майбутніх фахівців – це складний динамічний організаційно-педагогічний процес, складна багаторівнева педагогічна система, багатогранний феномен розвитку професійності, період завершення професійного самовизначення особистості. Визначальним при цьому вважаємо таке розуміння означеної дефініції: цілеспрямований процес організаційно– педагогічної взаємодії зі здобуття фахових знань, формування умінь, навичок, компетентностей та готовності до майбутньої діяльності в обраній галузі знань за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків (робіт), які виконує фахівець; розвиток світоглядних засад майбутньої професії та значущих особистісних якостей, набуття первинного спеціального досвіду. Якісна підготовка майбутніх фахівців за умов постійної

модернізації означеного процесу вимагає використання інноваційних інтерактивних технологій.

У контексті нашого дослідження вагомим є трактування про те, як Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті закріпила положення про те, що підготовка конкурентоспроможних фахівців є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики [2].

Важливим аспектом професійної діяльності кожного фахівця є постійне поповнення й оновлення знань. Обсяг інформації, необхідний для плідної роботи за фахом, невинно зростає. Вивчений матеріал швидко втрачає актуальність і потребує оновлення. Тому навчання, орієнтоване лише на запам'ятовування, не може задовольнити сучасні вимоги до фахівця [3].

Першочерговою є проблема формування таких якостей людини, які дають можливість самостійно засвоювати нову інформацію, розвивати вміння та навички, необхідні для виконання діяльності на високому професійному рівні.

Тому вітчизняна модель професійної підготовки, яка була спрямована в основному на передачу молодому спеціалістові необхідних знань, умінь і навичок, втрачає свою значущість [1].

Сьогодні великого значення набувають такі якості особистості, як соціальна відповідальність, адекватне сприйняття та мобільне реагування на нові факти, самостійність і оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, соціальних дій, включно із захистом своїх прав, здатність швидко адаптуватися до нових умов та інші складові конкурентоздатності особистості. Інтеграція предметів гуманітарного циклу сприяє вирішенню багатьох проблем: інформаційна перенасиченість, різні підходи до викладу матеріалу, нерозривність історичних і літературних процесів [3].

Міжпредметні зв'язки сприяють формуванню в учнів цілісного уявлення про події в минулому, допомагають їм використовувати свої знання при вивченні різних предметів, являються засобом оволодіння учнями культурного досвіду.

Формування компетентностей у дитини залежить від індивідуальної майстерності педагога, вміння спроектувати навчально – виховний процес, способи і характер взаємодії. Інтегровані уроки розвивають моральну культуру, творчі здібності учнів [4].

Цілісність інтегрованого уроку характеризується взаємозумовленістю цілей, змісту навчання, способів і засобів їх реалізації. Інтеграція в галузі природничих наук пов'язана, перш за все, з розширенням меж і мотивацій активної діяльності школярів, інтеграція в області гуманітарних дисциплін сприяє світоглядному

розвитку особистості, усвідомленню причинно – наслідкових зв'язків між явищами суспільного життя і мистецтвом.

Інтегровані уроки дозволяють розвивати аналітичні здібності, а також допомагають вибрати правильну особистісну позицію у складній соціальній ситуації, що сприятиме успішній соціалізації особистості. Визначені основні компетентності, які повинні бути у випускника школи [5].

Серед них виділяються найсуттєвіші, а саме :

- комунікативна;
- спосіб передачі інформації, здатність аналізувати і діяти з позиції окремої області людської культури;
- самоменеджмент;
- самоосвіта, самоорганізація;
- інформаційна;
- способи прийому, зберігання, засвоєння і передачі інформації;
- соціалізація як результат засвоєння компетентностей і виявляється – у здатності діяти, вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим, а також розвиток організаторських та лідерських якостей [2].

Формування компетенцій у дитини залежить від індивідуальної майстерності педагога, вміння спроектувати навчально– виховний процес, способи і характер взаємодії. Тут варто нагадати про особистий інструментарій педагога – педагогічні ідеї та технології, співвідносні з уже існуючими культурними аналогами, що є складовою педагогічної культури. Освітній процес вибудовується і технології навчання підбираються таким чином, аби кожен учень був задіяний в активну освітню діяльність в зоні його найближчого розвитку, незважаючи на залежність від своїх психофізіологічних особливостей і навчальних здібностей [2].

Звернення до духовно-моральних цінностей впливає із завдань розвитку національної державності, побудови цивілізаційного суспільства, національного і духовного піднесення українського народу. Інтерес до духовно – моральних цінностей дозволить предметніше скористатися досвідом минулого, враховуючи його уроки. Шлях до пізнання народу лежить через передачу та реконструкцію його духовно-моральних цінностей. Надбання цих цінностей дозволяє уникнути помилок при визначенні значущих проблеми сьогодення для подолання бездуховності, породженої наслідками тоталітарного суспільства, переходом до нових ринкових відносин та входженням у світовий і європейський простір [2].

Сучасна освіта повинна мати випереджувальний характер, бути гнучкою, відкритою системою, забезпечувати можливості для духовного, морального, інтелектуального, фізичного, соціального, розвитку всіх громадян України. Її перетворювальна роль має

сформувати суспільство, яке постійно навчається. Особистість здобувача освіти має прийняти історичну естафету вищих духовних надбань нації, жити і діяти на їх основі та примножувати їх з урахуванням викликів теперішнього часу.

### Література:

1. Вітюк В. В. Готовність педагогів до уміння в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа» / В.В.Вітюк // Педагогічний пошук. –2017. – № 2 (94). – С. 3-6
2. Духовна синергетика рідної мови : Лінгвофілософські нариси : монографія / Флорій Бацевич. Київ : ВЦ «Академія», 2009. – 192 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145 – VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/214519>.
4. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/pova-Ukrainska-shkola-compressed.pdf>;
5. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988 – р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text>
6. Помиткін Є. О. Духовний розвиток особистості як пріоритетне завдання освіти ХХІ ст. / Є. О. Помиткін // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. / за ред. Г. П. Шевченко. – Сєверодонецьк : СНУ ім. В. Даля, 2017. – Вип. 3 (78). – С. 180 – 186.

**Карасевич С. А.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри спортивних дисциплін  
*Уманський державний педагогічний університет  
імені Павла Тичини*

**Карасевич М. П.**, викладач циклової комісії  
фізичного виховання і методик  
*КЗ «Уманський гуманітарно-педагогічний фаховий коледж  
імені Т. Г. Шевченка Черкаської обласної ради»  
м. Умань, Черкаська область, Україна*

## **ПРОФЕСІЙНА ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ КРИЗЬ ПРИЗМУ ТЕОРІЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

*Поважайте дитяче бажання бути хорошим,  
бережіть його як найтонший рух людської душі,  
не зловживайте своєю владою, не перетворюйте  
мудрості батьківської влади в деспотичне самодурство.  
В. О. Сухомлинський*

**Мета статті:** розглянути погляди В. О. Сухомлинського на основні проблеми організації навчально-виховного процесу у закладах загальної середньої освіти з урахуванням здібностей та інтересів дитини, а також ідеї педагога-гуманіста щодо оптимізації змісту освіти.

«Інженером можна стати за п'ять років, учитись на людину треба все життя» – автор всім відомої фрази Василь Сухомлинський, засновник новаторської гуманістичної педагогіки, український радянський педагог, публіцист, письменник, поет, заслужений вчитель УРСР, кандидат педагогічних наук, член-кореспондент Академії педагогічних наук. Василь Олександрович написав понад 600 наукових педагогічних праць, серед яких – «Серце віддаю дітям», «Сто порад учителів», «Як виховати справжню людину».

Народився Василь Олександрович Сухомлинський 28 вересня 1918 р. в с. Васиївка, Олександрійської губернії у селянській родині. Умови, в яких зростав майбутній педагог, були дуже складними: революція, зміна урядів, громадянська війна, невдалі спроби колективізації, голодомор 1933 р. На обрання професії Василя Олександровича значною мірою вплинув той факт, що він зростав хворобливою дитиною, і це, з одного боку, привело до самореалізації, заглиблення в світ власних відчуттів і переживань, а з іншого – викликало його пильну увагу до тих, хто потребував допомоги, до менших, слабких, беззахисних. Він – автор багатьох монографій, методичних посібників і

статей, у яких викладено новаторські погляди на зміст, форми і методи виховання, навчання рідної мови у школі, успішно поєднував практичну роботу в школі з науковою діяльністю [4, С 380].

Основою концепції Сухомлинського є повага і довіра до дитини, визнання її унікальності та права на власний вибір. Проектування людини він вважає найголовнішим у педагогічній роботі. Методика такого проектування передбачає системи розвивального навчання, самостійність і самобутність життя дитини, її право на щастя, яке може дати родина, школа, найближче оточення. Як вважав Василь Сухомлинський, учіння має бути радістю, а не тягарем. Виховання дитини педагог-новатор розглядав у контексті різноманітних видів діяльності, спрямованої на всебічний розвиток особистості. Основу виховання має становити народна педагогіка та загальнолюдські цінності – добро, совість, честь, обов'язок, гідність. Чи не найважливішим засобом виховання Василь Сухомлинський вважав мистецтво спілкування з дітьми. Людяність, душевність спілкування – ключ, що відкриває дитячі та юнацькі серця [1, с. 388].

Василь Олександрович у своїй теоретичній і практичній діяльності йде від школи навчання, від спрямованості лише на розвиток інтелекту до трудової школи, як основи розвитку дітей і підготовки їх до життя, де основним засобом виховання виступала праця. Трудове виховання автор розглядає як гармонію трьох понять: треба, важко і прекрасно. Виховання в праці – це перш за все прищеплення любові до праці, зближення розумової і фізичної праці. Праця має згуртувати дитячий колектив, бути посиленою і радісною, до неї можна залучати дітей різного віку. Вони повинні бачити кінцевий результат, радіти йому, відчувати, що їхня праця – це частина праці дорослих. Старшим дітям треба давати більше самостійності та ініціативи – це підвищує їхню відповідальність за зроблене.

У своїх працях Василь Сухомлинський спонукав любити дітей, розвивати творчі сили кожної окремої особистості, звертатися до внутрішнього світу дитини, опиратися на її сили та у любові до природи виховувати справжніх особистостей. Він вважав, що природа – найважливіший засіб виховання почуття прекрасного і гармонії. Сухомлинський розвивав ідеї «радіості пізнання», тобто емоційне сприйняття процесу навчання. Педагог не просто вчив дітей спостерігати, але й спонукав помічати у звичайному – незвичайне, відчувати й емоційно переживати гаму різноманітних кольорів і відтінків.

Геніальний педагог розробив демократичні педагогічні засоби і методи навчання, виховання – це повага, заохочення до пізнання нового, опора на позитивне, а також моральне покарання. Особливу увагу він приділяє ідеї самостійності й неповторності, талановитості кожної дитини, вільному розвитку особистості в педагогічно продума-

них умовах, включенню соціального середовища в сферу педагогічних впливів, природному вихованню як головному чиннику формування людини – її розуму, почуттів, емоцій.

Новаторським за своєю суттю є положення педагога про гармонію суспільних та індивідуальних потреб у структурі особистості. У тогочасній педагогіці згадане положення зводилось до того, що особисті інтереси мають підпорядковуватися потребам колективу. Сухомлинський змінив домінуючий конформістський стиль (як всі, так і я) на нонконформістський, за яким дитина може виявляти свої найнеповторніші грані діяльності і поведінки. Суттєвим є те, що у системі В. Сухомлинського дитина наділялася значною автономією. Але вчений, розуміючи різницю в рівнях задатків і здібностей дітей, продовжує розвиток стилю взаємин і підсумовує, що саме у сфері формування моралі, поведінки школярі мають рівні можливості для свого гуманного, морального зростання. Загалом виховання гуманності, на думку педагога, починається з виховання любові до всього живого, до матері, бабусі, рідних. У програмі роботи школи із загальними категоріями етики (моральний ідеал, гідність, справедливість, чесність) достатньо реалізуються й такі, як щастя, радість, совість, співчуття, духовність. У школі поважали гідність дитини, оскільки без любові і поваги до вихованців, за переконанням В. Сухомлинського, будь-які розмови про гуманність і людяність стають порожнім звуком [2, с. 172-173].

Василь Олександрович Сухомлинський засуджує всездозволеність, розгнуданість поведінки і вчинків, наполягає на осмисленість поведінки, яка є проявом витонченості внутрішнього світу школяра. Яким має бути ставлення дітей до інших людей, як їм домогтися моральної виправданості й обґрунтованості своїх вчинків – вчать юне покоління моральні сентенції Сухомлинського, які є не забороною чи дозволом чогось. Це виплекані педагогом ширі мудрі поради, що йдуть від серця до серця, і породжують розумові, моральні, естетичні почуття. «Ти живеш серед людей. Не забувай, що кожний твій вчинок, кожне твоє бажання позначається на людях, що тебе оточують. Знай, що межа між тим, що тобі хочеться, і тим що можна. Перевіряй свої вчинки...Роби все так, щоб людям, які тебе оточують було добре» [3, с. 387].

Як педагог-новатор він розробив комплексну програму «виховання красою», ввів статеve виховання у структуру навчально-виховного процесу. Василь Олександрович, працюючи з дітьми, завжди враховував їх стать, спадковість, фізичний стан, рівень розвитку здібностей і міг знайти правильний професійний підхід до будь-якого учня.

Своєрідно і творчо Василь Сухомлинський використовував казку у вихованні дошкільнят і молодших школярів. «Через казку, фантазію,

гру через неповторну людську творчість – вірна дорога до серця дитини», – наголошував він. Глибокі за змістом казки Василя Олександровича – як свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки і мови. На його уроках діти самі склали казки, в яких їхня буйна фантазія поєднувалася з глибоким моральним змістом. У школі, де він працював педагог, було відкрито кімнату казок, а діти там могли поділитися цікавими думками, враженнями і переконаннями. Морально-психологічний аспект перевірки якості засвоєння матеріалу передбачав оцінку не лише знань, а й наполегливості дитини у подоланні труднощів. Оцінка, на думку педагога, має бути позитивним стимулом і ніколи не використовується для покарання.

Підсумовуючи, слід зазначити, що ми розглянули у не повному обсязі лише один із аспектів багатогранної наукової спадщини Василя Олександровича Сухомлинського в центрі якої є дитина, становлення і розвиток її особистості, а саме: питання організації навчально-виховного процесу у закладі освіти і пов'язані із цим проблеми розумового навантаження учнів, які, поза сумнівом, є гостро актуальними і для сучасних педагогічних працівників. Проте навіть невелике за обсягом дослідження дозволяє зробити висновок про необхідність і важливість використання здобутків величезного науково-практичного доробку визначного педагога, який залишається невичерпним джерелом розвитку сучасної педагогічної думки.

### Література:

1. Артемова, Л. В. Історія педагогіки України. Київ «Либідь», 2006. 421 с.
2. Левківський, Л. В. Історія педагогіки навчально-методичний посібник. Київ: «Центр учбової літератури». 2008. 190 с.
3. Любар, О. О., Стельмахович, М. Г., Федоренко, Д. Т. Історія української школи і педагогіки навчальний посібник. Київ «Знання», 2006. 477 с.
4. Сухомлинська, О. В., Антоненко, Н. Б. Українська педагогіка в персоналіях. Книга друга. Київ «Либідь», 2005. 548 с.

**Мамренко М. А.**, вчитель історії та правознавства,  
аспірант

*КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*

*м. Херсон, Україна*

## **СТАНОВЛЕННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ШКІЛ У ХЕРСОНЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Наукова школа є ефективною моделлю освіти, яка транслює, крім суто наукового змісту, культурні норми і цінності від старшого покоління до молодшого. Питання, пов'язані з формуванням та успішним функціонуванням наукових шкіл, їх внеском у вітчизняну та світову науку набувають особливого значення. Саме наукова школа є таким науково-освітнім середовищем, де інтелектуально зростають наукові кадри. Передача нагромадженого в школах досвіду, методів та стилю керівництва науковими колективами, створення в них сприятливого мікроклімату та моральних принципів, високого стандарту досліджень сприятиме успішному вирішенню завдань, поставлених перед сучасною українською наукою.

Діяльність науково-педагогічних шкіл в Україні завжди була актуальним питанням. Реформація освіти в період становлення незалежної держави та підвищення вимог до рівня кваліфікації педагогів призвели до того, що розвиток науково-педагогічних шкіл став першочерговою задачею.

Прикладом регіонального розвитку науково-педагогічних шкіл в Україні є Херсонський державний університет – багато-профільний науково-педагогічний, культурно-освітній центр півдня країни. В його стінах працюють понад 600 фахівців з високим рівнем знань, які забезпечують підготовку майбутніх спеціалістів на всіх рівнях освіти. Серед них – кандидатів наук, доцентів – 330 осіб, докторів наук, професорів – 60 осіб. Педагоги з великим навчальним досвідом, а також відомі автори багатьох наукових робіт в різних сферах діяльності людини.

В продовж багатьох років роботи в університеті, даними фахівцями були створені такі науково-педагогічні школи [2]:

1. Лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні аспекти дослідження тексту (очільник, доктор філологічних наук, Белехова Л.І.)

2. Філогенія, таксономія, різноманіття та охорона фіто-, бріо- та ліхенобіоти Північного Причорномор'я (очільник, доктор біологічних наук, Бойко М.Ф.)

3. Психологія соціальної мобільності особистості (очільник, доктор психологічних наук, Блинова О.Є.)

4. Комунікативно-діяльнісний підхід у формуванні мовної компетентності учнів (очільник, доктор педагогічних наук, Михайловська Г.О.)

5. Інноваційні технології викладання іноземних мов у середніх та вищих навчальних закладах (очільник, доктор педагогічних наук, Заболотська О.О.)

6. Теорія та практика кримінального процесу та криміналістики (очільник, доктор юридичних наук, Стратонов В.М.)

7. Соціалізація дитини в сім'ї: теорія, історія, практика (очільник, доктор педагогічних наук, Федяєва В.Л.)

8. Фундаментальні та прикладні проблеми освітньої галузі (очільник, доктор педагогічних наук, Слюсаренко Н.В.)

9. Технології формування комунікативно-професійної компетентності майбутніх фахівців гуманітарної сфери в умовах стандартизованої мовної освіти (очільник, доктор педагогічних наук, Пентилюк М.І.)

10. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті (очільник, доктор педагогічних наук, Співаковский О.В.)

У своїй роботі педагоги керуються положеннями про Наукову школу Херсонського державного університету [3]. Представники наукової школи ХДУ повинні: вносити персональний вклад в розвиток наукової школи (власні наукові праці); зберігати традиції та історичні дані наукового співтовариства; вербувати до участі в діяльності школи студентів, аспірантів; приймати участь у контролі захисту дисертацій на ступінь доктора за науковим напрямом школи; брати участь в наукових нарадах, конференціях за науковим спрямуванням школи. Проте головна відповідальність належить керівнику наукової школи. Згідно Положень, він повинен: керувати та організовувати діяльність наукової школи та нести відповідальність за результати роботи; раз на 3 роки звітувати на вченій раді університету про проведену роботу; робити запити на преміювання та нагороду членів співтовариства раз у звітний період.

Розглянемо діяльність деяких науково-педагогічних шкіл Херсонського державного університету.

Наукова школа «Соціалізація дитини в сім'ї: теорія, історія, практика» [4, с. 5]. Засновником та керівником школи є доктор педагогічних наук, Федяєва В.Л. Напрямами досліджень наукової школи є: пошук нових та покращення існуючих виховних методів: роботи з дитиною в сім'ї, готовності дитини до взаємодії з суспільством, роботи з внутрішніми конфліктами в сім'ї; створення концептуальної моделі становлення дитини за допомогою новітніх технологій виховання в умовах українського суспільства.

Під час роботи в науковій школі В.Л. Федяєвою були написані наукові статті, що здійснили значний вклад в роботу товариства. Назвемо основні з них: «Етнорегіональні особливості виховання дітей у сім'ї Півдня України XIX століття», «Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина XIX–XX століття)», «Концептуальні засади виховання дитини як мовної особистості в родинному середовищі» та ін.

Наукова школа «Філогенія, таксономія, різноманіття та охорона фіто-, бріо- та ліхенобіоти Північного Причорномор'я». [4, с. 6-7] Очільником школи являється доктор біологічних наук, Бойко М.Ф. Науковими напрями досліджень науково-педагогічної школи виступають: вивчення впливу фрагментації та ізоляції рослинного покриву на прикладі кургану підзони полинових степів; дослідження вищих судинних рослин з узбіч дороги та лісосмуг; аналіз стану зелених насаджень м. Херсона; впорядкування ліхенологічного, біологічного гербарію та гербарію вищих судинних рослин; сучасний стан фіторозмаїття в Північному Причорномор'ї; дослідження наявності типових та раритетних видів фіторізноманіття вищих рослин та лишайників та мохоподібних територій на півдні та сході України.

В роботу науково-педагогічної школи зробили значний вклад такі наукові роботи Бойко М. Ф.: «Основи фітомоніторингу», «Рослинний світ Херсонської області», «Лишайникові та мохові угруповання нижньодніпровських арен: синтаксономія та індикація дефляційних процесів», «Синантропна бріофлора України» тощо.

Наукова школа «Технології формування комунікативно-професійної компетентності майбутніх фахівців гуманітарної сфери в умовах стандартизованої мовної освіти» [5] Засновником школи є доктор педагогічних наук, Пентилюк М.І. Основними напрямками досліджень товариства є: стандартизація освіти за рівнями та основні підходи та методи до сучасної освіти; мовні особливості студентів; проблеми навчання мови в різних навчальних закладах; психологічні та психолінгвістичні засади навчання мови.

Члени наукової школи: Г. Берегова, О. Андрієць, О. Горошкіна, І. Ковтун, А. Нікітіна, О. Попова, Н. Тоцька, О. Божко, І. Кучеренко, Л. Мамчур, Л. Сугейко, Т.Окуневич та ін.

За редакцією М.І. Пентилюк більше 400 праць, які присвячені дослідженням підготовки майбутніх фахівців та мовній освіті. Відомими з них є: «Українська мова» для учнів загальноосвітньої школи (5-9 кл., 10-11 кл), «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах», «Практикум з методики навчання української мови», «Словник-довідник з української лінгводидактики» та багато інших.

Розвиток наукових шкіл являється пріоритетною задачею, не тільки Херсонського державного університету, а й усієї країни. Впродовж багатьох років в Україні робляться кроки до розвитку науково-педагогічних товариств. Важливими перспективами розквіту українських наукових шкіл є: запити суспільства щодо забезпечення впровадження у практику інновацій стосовно науково-педагогічних шкіл; взаємозв'язок науки й освітньої практики; збереження національних надбань педагогічної наукової думки; підтримка наукового наставництва.

Зазначимо, що в період існування Херсонського державного університету, він став відомим навчальним закладом, де відбувається підготовка кваліфікованих фахівців, створення наукових праць з дослідження різноманітних проблем суспільства та науки.

Представники науково-педагогічних шкіл Херсонського державного університету досліджують різноманітні теоретичні та практичні наукові проблеми. Представляють результати своєї роботи в наукових статтях та дисертаціях, які публікуються в відомих українських наукових збірниках, журналах, часописах. Публікаціями активно користуються в українських навчальних закладах.

Сьогодні відбувається активне залучення до співпраці з науковими школами університету студентів (денної та заочної форми навчання), аспірантів, інших викладачів. Спільна співпраця дозволить активно розвивати науково-педагогічні школи Херсонського державного університету та створювати інші.

### Література:

1. Дубасенюк О. Проблема становлення і розвитку науково-педагогічних шкіл. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Житомир, 17 жовтня 2012 р. Житомир, С. 65-72
2. Наукові школи ХДУ, 2021. URL: <http://www.kspu.edu/NewScienceActivity/ScientificSchools.aspx>
3. Про введення в дію Положення про наукові школи Херсонського державного університету: Наказ на підставі рішення вченої ради ХДУ від 31.10.2016 р. №4. 8 с.
4. Результати наукової та науково-технічної діяльності ХДУ за 2014 рік. URL: <http://www.kspu.edu/NewScienceActivity/reports.aspx>
5. Наукова школа М. Пентилюк. URL: <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/Наукова%20школа%20М.Пентилюк.pdf?id=75dccbb4-7190-4413-b7db-b69e0e058f6b>

**Оранська Н. С.**, студентка II курсу магістратури  
*Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
м. Вінниця, Україна*

## **ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЇ ГУМАНІЗМУ У ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ**

Соціально-економічний розвиток Української держави супроводжується кризовими явищами, які особливо яскраво відображаються на сфері моральності її громадян. Прагнення розв'язати проблеми соціальних негараздів спонукають реформування суспільних інституцій, а саме юридичних, політичних, економічних її структур, проте результати виявляються мінімальними, оскільки не вирішеним залишається питання визначення ціннісних основ, ідеалів та засобів їх здійснення в розвитку суспільства.

Не дивно, що науковці відзначають залежність виникнення як світової кризи, так і стагнації вітчизняної економіки, недоліків, які мають місце в сучасному суспільстві, зокрема у дефіциті гуманізму [1]. Означене актуалізує проблему формування гуманістичних цінностей школярів, молодших зокрема.

Для переосмислення контенту формування гуманістичних цінностей молодших школярів у контексті розвитку ідеї гуманізму, що зумовлює необхідність її осмислення, ми звернулися до наукових праць учених, які здійснювали аналіз еволюційних змін поглядів на гуманізм, зокрема: І. Бех [2], К. Головешкіна [3], І. Кухар [4], А. Міняйлова [5], В. Пазенок [6] та ін.

У широкому розумінні гуманізм – своєрідна система ідей і поглядів на людину як найвищу соціальну цінність, створення необхідних суспільних умов для всебічного розвитку кожної особистості. У вузькому – прогресивна течія західноєвропейської культури епохи Відродження, спрямована на утвердження поваги до гідності й розуму людини, її права на земне щастя, вільний вияв природних почуттів і здібностей [3].

Відомо, що виникнення ідеї гуманізму бере свій початок у Стародавньому Світі. В епоху Античності та території Стародавнього Китаю, Греції та Риму зародились перші гуманістичні ідеї, які найбільш яскравого вияву набули у Конфуція, Протагора, Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля, Епікура, Лукреція, Цицерона, Марка Аврелія, Сенеки та ін.

Античні філософи Давньої Греції розмірковують щодо участі людини у створенні законів, висувають ідею природовідповідності у

вихованні, стверджують її розумність. Проте далеко не завжди ідея гуманізму розглядається в аспекті її розповсюдження на всіх людей.

Разом із тим необхідно взяти до уваги, що античних філософів можна зарахувати до лав теоретиків гуманізму з великою долею умовності. Адже в світоглядній культурі стародавніх греків та римлян ще не відбувається виокремлення особистості. З самого початку виникнення гуманізму, його ідеї теоретики втілювали у власну педагогічну практику. Адже за своєю суттю педагогіка є ніщо інше, як практична філософія, а гуманізм – її стрижневий принцип [6].

Епоха Середньовіччя на теренах Європи пов'язується з розвитком християнства, а суспільний розвиток набуває теоцентричного характеру. Мислителі епохи Середньовіччя тлумачать гуманістичні ідеали, виходячи з релігійного вчення. В цей історичний період переважає ідея зіпсованості, гріховності людини, хоча людина й розглядається як така, що створена Богом, є подібною до нього і повною мірою підкорюється йому.

Гуманістичні інтенції греко-римських філософсько-педагогічних шкіл знаходять розгорнуте і поглиблене тлумачення в діяльності видатних мислителів та діячів культури і освіти періоду Відродження (Ренесансу).

Саме з цього часу термін «гуманізм» починає вживатися у двох значеннях, а саме як літературно-художній напрям, що має на меті ствердження нового образу людини – високоморальної й освіченої, та філософсько-гуманітарне вчення, в основі якого розуміння людини як визначальної мети і вищої цінності. В такому аспекті ствердження ідеї гуманізму почало здійснюватися науками про людину. Розуміння людини як мірида всіх речей, героїчної, незалежної, всебічно розвинутої, здатної чинити опір у боротьбі церковно-феодалного пригнічення, поряд із вірою в розум і здібності людини – основні риси гуманістичних поглядів цього часу.

З епохи Відродження ідея гуманізму втілюється в освіту, що проявляється в появі шкіл, які зосереджуються на вихованні і формуванні гуманістичної особистості з притаманним їй ідеалом моральності, високої освіченості, активною громадянською позицією, прагненням до добрих вчинків. Проте цій епосі притаманні й певні суперечності у поглядах на людину, що проявляються у можливості реалізації гуманістичних ідеалів тільки для представників панівного прошарку суспільства.

Розвиток буржуазних відносин, притаманний Новому часу, супроводжується розвитком ліберально-демократичної теорії, сприяє висунуванню ідеї реалізації індивідуального, егоїстичного, особистого інтересу, досягнення успіху. Проте моральні й особисті здібності визнаються вже як такі, що притаманні кожній людині.

Епоха Просвітництва повертає людину до проблем живої практики людського життя, людського існування у світі. Постає проблема розуму (раціоналізму), а знання, які забезпечуються освітою, забезпечують здатність людини керувати не лише власною поведінкою, а й вдосконалювати суспільство.

Саме в цей час І.Кантом сформульований «категоричний імператив» – загальне необхідне приписання, яке має силу безумовного принципу поведінки людини, а також вищий освітньо-виховний принцип взаємовідносин людей: чини так, щоб завжди ти ставився до людства і в своїй особі, і в особі будь-якого іншого так само, як до мети, й ніколи б не ставився до нього тільки, як до засобу.

Філософами доби обстоюється ідея виховання гуманної, високоморальної особистості, здатної спрямувати своє особисте благо на «благо націй». З цього часу висуваються й актуальні педагогічні ідеї започаткування принципово нових гуманістичних типів шкіл, освітнього процесу, спрямованого на навчання й виховання дітей через розуміння, повагу і любов до них (Я.А.Коменський), гуманного ставлення до дитини, поваги до неї, визнання її цінності як особистості (Ж.Ж.Руссо, І.Песталоцці) і поряд з цим вміння підкоряти свої інтереси інтересам держави, дисциплінованості (Дж.Локк).

Ідеї гуманізму продовжують розвиватися у поглядах німецьких філософів XIX ст. Разом із тим, у працях Л.Фейєрбаха людина виступає як природна істота, яка тлумачиться суто матеріалістично, що призводить до спрощення її проблем, нехтуванню її духовним світом, а також обстоюється зв'язок розвитку людини у діалозі Я і Ти.

Своєрідним продовженням поглядів на втілення ідеї гуманізму попереднього століття в суспільне життя XX ст. є ідеї С.Френе щодо всебічного гармонійного розвитку дитини за умов здорового взаємовпливу особистості і суспільства. У XX ст. виникає ідея свободи вибору дитини, невтручання дорослих у розвиток їх здібностей та схильностей, які дитина має від природи.

Ідея гуманізму у XX ст. перетікає у психологію, виникає гуманістична психологія, засновником якої вважається А.Маслоу. Її головною метою визначається гуманістичний розвиток особистості, її самоактуалізація, відкритість для сприймання нового досвіду, здатність на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

У річищі реалізації ідеї гуманізму звучать думки Е.Фромма щодо подолання людиною вад, любові до ближнього та пошук істини, які є шляхом до гуманістичних цінностей. Науковець стверджує це, зазначаючи пріоритетність цінностей для сучасного суспільства влади над природою, торгівлі, конкуренції, які перешкоджають втіленню гуманістичних цінностей у життя.

Саме в ХХ ст. виникає рух «за новий гуманізм», основою якого є: осмислення людської долі у світлі можливостей і перспектив суспільного поступу; концентрація уваги на проблемах внутрішнього буття людини; виникнення проєктів гуманізації людських стосунків у суспільному житті.

Логічним продовженням такого підходу до тлумачення гуманізму можна розглядати його педагогічний аспект, розроблення нової антології людини, особистості, яка органічно поєднує потребу саморозвитку і самовдосконалення з усвідомленням власної відповідальності за загальний стан справ. На втіленні таких ідей має здійснюватися формування гуманістичних цінностей школярів.

### Література:

1. Александрова О.Ф. Формування гуманістичних цінностей у фаховій підготовці майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07/ Миколаїв. держ. ун-т ім. В.О.Сухомлинського. Миколаїв, 2010. 20 с.
2. Бех І., Ганнученко Н., Чорна К. Концепція виховання гуманістичних цінностей в учнів загальноосвітньої школи. Українське релігієзнавство. 2005. № 36. С. 265-281.
3. Головешкіна К.Є. Щодо визначення поняття «гуманістичних цінностей» в політології. Наукові праці. 2010. Том 131. Випуск 118. С. 69-72.
4. Кухар І.М. Теоретичні засади формування гуманістичних цінностей у старших підлітків. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць / Редкол.: О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех, А.Й. Сиротенко [та ін.]; АПН України. Київ: Ін-т проблем виховання, 2008. Вип.12, кн. 1. С. 173-180.
5. Міняйлова А.В. Еволюція поглядів на проблему гуманістичного виховання особистості в історико-педагогічному контексті. Науковий вісник Донбасу. 2012. № 2 [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2012\\_2\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_2_19)
6. Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. Філософія освіти. 2005. № 1. С. 52-73.

## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

**Баранюк І. Г.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти  
*Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка  
м. Кропивницький, Україна*

### **ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ЯК «УЧИТЕЛЬ УЧИТЕЛІВ» ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ (На матеріалі «Книг аналізу відвідуваних уроків»)**

1. Поява книжки «Відлуння доброти» [1], в якій містяться спогади учителів, які працювали в Павлівській школі в часи, коли її директором був Василь Сухомлинський, дає уявлення про видатного педагога як про учителя учителів. Як директор школи, він цілеспрямовано працював з кожним учителем з метою розвинути в нього професійні якості. Марія Миколаївна Верховиніна, яка працювала в Павлівській школі у 1946–1970 роках, згадує: «З учителями молодших класів він працював постійно, вважаючи, що у початкових класах закладається фундамент успішного навчання учнів у середніх і старших класах. Василь Олександрович вимагав від класоводів бездоганного знання теоретичного матеріалу, високої майстерності у проведенні уроків (...). А для цього він сам в окремих класах проводив показові уроки, систематично вчив нас педагогічної майстерності, стежив, щоб ми поповнювали свої теоретичні й методичні знання, цікавилися педагогічними новинками в пресі, укомплектовували свої бібліотеки» [1, с. 128].

Відомо, що видатний педагог приділяв особливу увагу відвідуванню уроків учителів. Робив це систематично, як правило, щодня намагався відвідати два уроки. І робив це не так з метою контролю, як з метою сприяти професійному становленню учителя. Записи велися ретельно, вони засвідчують, що кожний урок детально обговорювався з вчителем. В архіві Павлівського меморіального музею Василя Сухомлинського знаходиться безцінний скарб – десятки «Книг аналізу відвідуваних уроків». Віриться, що з часом, коли все-таки ці матеріали будуть видані та відповідним чином прокоментовані, наша педагогічна громадськість отримає справді безцінний скарб – зібрання спостережень та висновків методико-дидактичного характеру, зроблених одним із кращих педагогів ХХ століття.

2. Зараз у зв'язку з потребою оновлення навчально-методичного озброєння, що викликане реформаційними процесами, що викликані потребою втілювати у життя концепції Нової української школи (НУШ), активізувалися пошуки інноваційних способів навчання. Цей процес відбувається настільки активно, що виникла загроза розриву між традиційними, уже перевіреними практикою, методами навчання та інноваційними технологіями. І цю загрозу необхідно усвідомлювати, пам'ятаючи, що в дидактиці існують перевірені часом «золоті правила» навчання, які можна і потрібно пристосовувати, адаптувати до нових умов, але ігнорувати їх неможливо. Все це обумовлює актуальність звертання до напрацювань Василя Сухомлинського, як аналітика навчального процесу.

3. Знайомство з «Книгами аналізу відвіданих уроків» – це знайомство з *класикою практичної дидактики*, яка зустрічається дуже рідко, бо де ще можна знайти такі вичерпні аналізи конкретних уроків, котрі були здійснені видатним педагогом, який був не тільки видатним теоретиком, а й практиком учительської праці. Головна особливість такої класики (як будь-якої іншої мистецької чи наукової класики) полягає в *режимі оптимальності*, в якому вона виконана, і яка є головною засадничою умовою її довголітньої, а в окремих випадках і вічної затребуваності.

Класика – це основа, яку можна модернізувати, але яку не можна ігнорувати, бо така зухвалість веде до поразки. Ставлення до класики є дуже точним свідченням рівня культури, в тому числі і культури педагогічної. Ось чому професійне озброєння педагога, яке не ґрунтується на класиці, як правило, є позірним, таким, що досить швидко себе компроментує, засвідчуючи свою недосконалість.

4. Нотатки Василя Сухомлинського, зроблені під час відвідування уроків учителів Павлівської школи, – це величезний ресурс, який стосується усіх основних навчальних дисциплін. Саме тому ми звужуємо об'єкт дослідження, а саме: зосередимося лише на аналізі кількох (з дуже багатьох!) записів, здійснених директором Павлівської школи під час відвідування уроків, проведених учителями початкових класів. Особливу увагу звернемо на уроки, на яких учителі навчають основних навичок та умінь, які стосуються читання та письма.

5. Аналізуючи результати контрольного диктанту в 4 класі (учителька В.П. Новицька, 26/XI – 55 р.), Сухомлинський записав:

*«Диктант писали 29 учнів.*

*Одержали оцінки – «5» – 12 чол.*

*«4» – 12 чол.*

*«3» – 4 чол.*

*«2» – 1 чол.*

*У роботах допущено помилки на такі правила:*

*1. Правопис м'якого знака – 7 помилок (7 учнів написали: пісьля).*

2. *Ненаголошені голосні – 4 помилки.*
3. *Подвоєння приголосних – 3 помилки.*
4. *Сполучення ЙО – 2 помилки.*
5. *Правопис прийменників – 2 помилки.*
6. *Правопис префіксів – 3 помилки.*
7. *Правопис букв і описки – 9 помилок.*

*Учні в цілому задовільно справилися з роботою. Один учень (Бардаш) написав диктант незадовільно, допустив багато помилок».*

Приводимо приклад цього запису з подвійною метою. По-перше, вражає дуже високий рівень грамотності випускників початкової школи – майже 83 % показали відмінний і добрий результат! І цей результат директор школи оцінив як *«в цілому задовільно»!* По-друге, не можна не звернути увагу на *глибину проникнення* в проблему – Учитель учителів детально проаналізував усі допущені учнями помилки.

Такий результат був досягнутий завдяки цілеспрямованій роботі вчителів ще з першого класу. Усі «Книги аналізу...» засвідчують, що перший рік навчання дітей у Павлівській школі супроводжувався дуже щільною методичною опікою Сухомлинського. Він був справжнім Учителем учителів. Його вимогливість, сказати б, була розумною, бо ґрунтувалася на глибокому аналізі навчального процесу, на основі якого вироблялися оптимально вивірені методичні поради. Все це забезпечувало досягнення «кінцевого результату», який полягав у тому, щоб діти наприкінці першого року навчання володіли навичками біглого – як виразного, голосного, так і мовчазного, про себе – читання та відносно швидкого письма.

6. Засадничі навички, набуті учнями в першому класі на уроках читання і письма, закріплювалися та продовжували розвиватися у другому класі. І саме зараз Василь Олександрович увиразнює перше «золоте правило», якого мають дотримуватися вчителі в початковій школі – вони стосуються необхідності розвивати в учнів потребу у читанні. Серед рекомендацій, зроблених Сухомлинським під час аналізу уроків читання, постійною залишається така: *«Треба домовитися з кожним батьком, з кожною матір'ю про те, щоб кожен учень щодня читав дома вголос не менше півгодини»* (Урок читання, учителька М. М. Верховиніна, 7.Х. – 69 р.). Зауважимо: «вголос» і «не менше півгодини». Вочевидь, домашнє читання вголос було ефективним саме тому, що учень *слухав себе*, своє читання, і це само по собі сприяло кращому розрізненню ним букв / звуків, що дуже важливо для розвитку навичок грамотного письма і, водночас, для розвитку виразного читання.

7. Аналіз лише кількох записів, зроблених Василем Сухомлинським на відвідуваних ним уроках вчителів молодших класів Павлівської школи, дав можливість познайомитися з ним як з видатним учителем

учителів. Його поради з повним правом можна вважати «золотими правилами» дидактики, знання яких має входити в методичний арсенал сучасного вчителя. Нами проаналізовано лише кілька записів. Насправді ж їх – сотні. І зроблені вони як на уроках з усіх навчальних дисциплін в початковій школі, так і на уроках мови і літератури, історії, математики, географії, природознавства в середніх і старших класах. Маємо величезне багатство, що складається з аналітичних спостережень та чітко сформульованих, системно продуманих методично-дидактичних концептів, спрямованих на успішне здобування учнями під керівництвом учителя знань, умінь та навичок, необхідних їм у дорослому житті.

Проте поки що це багатство використовується дуже мало. Для того, щоб ця класика дидактичної думки активно входило в навчально-виховну практику сучасного вчителя, необхідно здійснити величезну роботу як з видання «Книг аналізу відвіданих уроків...», так і з коментування та систематизації методично-дидактичних концептів, здійснених видатним педагогом.

### Література:

1. Скалько С. Л. Відлуння доброти / С. Л. Скалько. – Кропивницький : ТОВ «Імекс-ЛТД», 2018. – 256 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 3. – К. : Рад. школа, 1977. – 670 с.
3. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1983. – 494 с.

**Борисенко А. О.**, аспірант, викладач методик початкової освіти  
Науковий керівник: **Якименко С. І.**, доктор філософії в галузі  
освіти, професор, завідувач кафедри початкової освіти

*Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна*

## **ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ПІДХОДУ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМУ У НАВЧАННІ**

Світ постійно змінюється та вдосконалюється. Так, процес навчання також зазнає таких змін. Відповідно до вимог Болонського процесу та регламентуючими його документами, обов'язковим для вищих навчальних закладів є створення сприятливого навчального середови-

ща. Воно повинно бути орієнтованим на студента, розвивати його особистісний та професійний потенціал, стимулювати самостійність і самоконтроль, забезпечувати свободу вибору. При цьому студент виступає партнером процесу навчання, активним учасником всього, що відбувається. Надалі необхідно більш детально розглянути процес студентоцентризму та проаналізувати його переваги та недоліки для ефективності навчання студентів [8].

Перш за все важливо брати до уваги, що студентоцентризм є досить складне, багатопланове явище і процес. Студентоцентризм – це активна реакція освітянського середовища на мінливі потреби ринку праці, потреби формування загальних і фахових компетентностей, необхідних не лише для якісного виконання професійних обов'язків, а й для розв'язання життєвих проблем, ситуацій, нагальних проблем державотворення. Основна мета студентоцентризму – створення сприятливих умов для якісного засвоєння знань, формування професійних умінь і навичок, компетентностей, при збереженні свобод здобувачів вищої освіти для досягнення культурних і освітніх цілей [3].

Викладачі – не єдині, хто мають змінити бачення себе та роль, яку вони відіграють. Студенти теж зміняться, не тільки в тому, як вони бачать своїх учителів, але і в тому, як вони бачать себе [2].

У навчальному середовищі, орієнтованому на студента, студенти приймають те, що їхні вчителі в першу чергу сприяють навчанню, а не просто надають інформацію з енциклопедії. Студенти беруть на себе більшу відповідальність за власне навчання та не покладаються виключно на вчителя. Вони визнають важливість кожної навчальної діяльності, яку вони вивчають. Їм не потрібно говорити, що і коли робити, адже студенти самостійно приймають рішення, працюють на результат. Їх заохочують шукати істину та творити сенс.

Студенти отримують повноваження у навчанні. Важливим є також те, що студенти усвідомлюють, що вони здатні самостійно приймати рішення – вони знають, коли прийняти чи відхилити ідеї. Але вони також беруть на себе провину за небажанні результати навчання. Вони усвідомити, що разом зі свободою і вибором приходять відповідальність і перед собою та перед іншими [1].

Принцип студентоцентризму включає ідею, що студенти мають вибір щодо того, що вивчати та як саме навчатись. Навчання, орієнтоване на студента, орієнтоване на його потреби, здібності, інтереси та стилі навчання студента, а викладач, відповідно даного підходу, виступає як фасилітатор навчання. Викладачі дають студентам доступ до матеріалу, щоб учні могли легше отримати знання. Вчителі також повинні допомогти їм досягти мети, заохочувати їх оцінювати своє навчання, допомагати їм працювати разом у групах та бути впевненим, що вони знають різні способи пошуку та використання джерел

інформації та засобів навчання. Учні в такому підході відіграють головну роль, оскільки вони стають центром навчального процесу. Матеріал, відповіді не надається викладачем безпосередньо, але студенти зараз мають достатньо джерел інформації тому досліджують матеріал самостійно [9]. У підході, студентоцентризмі, студенти конструюють знання шляхом збору та синтезу інформації та інтеграції її із загальних досліджень, спілкування, критичного мислення, вирішення проблем тощо [7].

Принцип орієнтування на студента, зосереджений на тому, що не лише вчитель, а й учні обирають відповідну стратегію навчання. Ключові рішення щодо навчання приймають учні шляхом переговорів з учителем.

Коли група працює з матеріалом, за принципом студентоцентризму, учні та викладач поділяють фокус. Замість того, щоб слухати виключно вчителя, учні та вчитель взаємодіють однаково. Заохочується групова робота, а учні вчаться співпрацювати та спілкуватися один з одним, розвивається вміння працювати в команді, в колективі заради досягнення спільної мети [5].

Так, можна визначити основні принципи навчання, відповідно до принципу студентоцентризму, такі як:

- студент несе повну відповідальність за своє навчання;
- залучення та безпосередня участь студента необхідні для навчання;
- стосунки між студентами є більш рівними, сприяючи зростанню та розвитку;
- вчитель стає фасилітатором та ресурсною людиною;
- студент бачить себе по-іншому в результаті навчального досвіду.

Зважаючи на розглянуті особливості принципу студентоцентризму, важливо виокремити й переваги та недоліки навчання, орієнтованого на студента [7, с. 22]. Навчання, за принципом студентоцентризму, має переваги для обох сторін, як для студента так і вчителя. Учні розвивають вміння навчатися та інші навички, отримують знання, які допоможуть їм протягом усього життя. Студенти розуміють, що навчання цікаве. Студенти є більш уважними та готовими брати участь у роботі в класі. Використання даного підходу, як правило не погіршує ефективність навчання, а навпаки покращує, що й відображають оцінки студентів.

Щодо переваг можна узагальнити такі:

- учні засвоюють важливі комунікативні та спільні навички за допомогою групової роботи;
- студенти вчаться керувати власним навчанням, ставити запитання та самостійно виконувати завдання;

– учні більше зацікавлені у навчальній діяльності, коли вони можуть взаємодіяти між собою та брати активну участь [9, с. 92].

Тепер зверніть увагу на деякі недоліки. Одним з недоліків є те, що є студенти, які не ставляться відповідально до навчання. Аналізуючи оцінки класу, зазвичай, близько 5% студентів мають оцінки вище середнього, близько 15% нижче середнього, інші відповідають середньому рівню [4].

Крім цього, варто відзначити:

– оскільки учні розмовляють, аудиторії часто зайняті, галасливі та хаотичні;

– викладачі повинні намагатися керувати всіма діями студентів одночасно, що може бути складно, коли студенти працюють на різних етапах одного проекту;

– оскільки викладач не дає інструкцій усім учням одразу, деякі учні можуть пропустити важливі факти;

– деякі студенти вважають за краще працювати поодиноці, тому робота в групах може стати дещо складною для них.

Таким чином, навчання, відповідно до принципу студентоцентризму, ставить студента у центр всього процесу. Саме навчання прагне прищепити студентам радість від процесу як всередині та поза аудиторією. Для цього необхідно змінити певні парадигми, що склалися протягом тривалого часу, щодо ролі викладача та студента. Разом з цим, було розглянуто переваги та недоліки запровадження принципу студентоцентризму.

### **Література:**

1. Алиева В.Б. Ценностные ориентации личности в современной парадигме развития профессионального образования. *Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество*, 2017. № 3, С. 15-21.
2. Змеев С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. *Педагогика*. 2012, № 5. С.69-74.
3. Ільченко А.М. Студентоцентризм як базовий принцип організації освітнього процесу у вищій школі URL: <http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/bitstream/123456789/8105/1/Тези%20Ільченко%20А.М..pdf>
4. Ковалюк Т. В. Моделювання розвитку вищої освіти на базі компетентнісного підходу та особистісно орієнтованих освітніх траєкторій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 5. Т. 61. С. 245–260.
5. Космачева Л. М. Студентоцентрированное образование как условие реализации основных образовательных программ. *Вестник РМАТ*, 2011. № 2. С. 96-99.

6. Мартинчук О. В. Студентоцентризований підхід до підготовки фахівців з інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2015. № 5. Т. 1. С. 203–218.
7. Attard A. Student-Centred Learning – Toolkit for students, staff and higher education institutions 2010. 82 p. URL: [https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2017/10/SCL\\_toolkit\\_ESU\\_EI.compressed.pdf](https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2017/10/SCL_toolkit_ESU_EI.compressed.pdf)
8. Hurynovich T. Student-centered approach in foreign language teaching. *BSAT University*. 2020. № 1. P. 147–151.
9. Maldom K. Advantages and Disadvantages of Student Centered Learning. *Daymalyn*. 2009. № 13. P. 91–95.

**Крикун Т. А.**, викладач першої категорії

*Новобузький коледж  
Миколаївського національного аграрного університету  
м. Новий Буг, Миколаївська область, Україна*

## **ВПЛИВ ВИКЛАДАЧА У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

В умовах вузу головним фактором виховання майбутнього фахівця є навчання. Тому виховна робота не обмежується діяльністю кураторів, які виконують важливе завдання, але не можуть замінити роботу колективу викладачів. Крім того, в наш час відбувається відхід молоді від впливів сім'ї, школи, громадських організацій, що зменшує її можливості у процесі соціалізації особистості. Тому соціалізація особистості – це важлива сфера діяльності педагогів, пов'язана із спілкуванням, взаємодією особистості та колективу.

Разом з тим, до викладачів висуваються нові вимоги: вони мають не тільки глибоко знати свій предмет, вміло передавати знання студентам, а й забезпечувати оптимальне поєднання навчальних та виховних моментів, тобто повинен здійснюватись принцип виховуючого навчання.

Надзвичайно важливим є те, щоб викладач умів виховувати студентів своїм предметом. Тому оволодіння майстерністю виховання студентської молоді є одним з найважливіших завдань педагога.

Викладач має виховувати студентів перш за все своєю особистістю, власним прикладом. Тут слід пам'ятати, що духовність і висока моральність робить викладача особистістю. Як зазначав К.Д. Ушинський, дух навчального закладу живе не в стінах і не в папері, а в характерах більшості викладачів, а звідти переходить у характери

вихованців. У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вчителя, оскільки виховна сила впливає лише з живого джерела людської особистості.

### *Студентське самоврядування*

На основі аналізу літератури і власних досліджень ми дійшли висновку, що педагогічними умовами формування студентського колективу є функціонування дієвого студентського самоврядування як у групі, так і на курсі, у вузі; спів орієнтація офіційної і неофіційної структури групи; педагогічне керівництво діяльністю студентського самоврядування. Студентське самоврядування – це складне соціально-педагогічне явище, яке в центр навчально-виховного процесу ставить особистість студента. Основним виховним мікросередовищем для кожного студента є студентська група, розвиток і гуртування якої значною мірою залежить від забезпечення зазначених вище педагогічних умов.

В історичному плані самоврядування (як учнівське, так і студентське) з'явилося у 20-х роках 20 століття завдяки працям А.С. Макаренка, В.М. Коротова, С.А. Черніка та інших. А.С. Макаренко покладав на своїх вихованців організаторські функції. Вони планували, виконували і контролювали здійснення задуманого. На основі ідей і досвіду А.С. Макаренка В.М. Коротов розробив теорію і практику учнівського самоврядування, яке довгий час діяло поряд з комсомольською та піонерською організаціями. «Самоврядування – могутній важіль виховної діяльності, який у багато разів збільшує її силу і ефективність».

Разом з тим, однією із особливостей аграрних вузів є те, що тут готують спеціалістів, які у майбутньому будуть керівниками сільсько-господарських підприємств. Вони повинні вміти самостійно вирішувати всі питання, пов'язані із спеціальністю, а також керувати колективами, бути їх членами. Тому участь студентів у самоврядуванні, робота з гуртування студентських груп потрібні студентам вищих аграрних закладів освіти як майбутнім керівникам та членам колективів.

Необхідно визнати, що самоврядування потребує кваліфікованого педагогічного керівництва, яке передбачає готовність педагога до роботи у ньому. Готовність педагога – це не тільки високий рівень загально педагогічної підготовки, а й знання закономірностей процесу управління, оволодіння вміннями прогнозування, аналізу та діагностики, створення умов для нормального функціонування самоврядування.

Студентське самоврядування – це складне соціально-педагогічне явище. Для того, щоб воно позитивно впливало на формування студентського колективу, повинні забезпечуватись його принципи: самоврядування – це не простий спосіб керування людьми, а спосіб навчити їх розумно жити й працювати; основа справжнього самовряду-

вання – спільна праця; форми самоврядування не повинні нав'язуватись; вся робота із самоврядування має проводитись спільно з наставником. Дослідники виділяють напрями діяльності студентського самоврядування: вирішення учбових задач; створення здорових міжособистісних взаємин; покращення умов навчання і проживання; вдосконалення розкладу і навчального плану; організація дозвілля. Важливою умовою організації самоврядування є оптимальне співвідношення між педагогічним керівництвом і процесом саморегуляції, який властивий групі.

Психологи стверджують, що ефективність функціонування студентського самоврядування, та й взагалі діяльності групи багато в чому залежить від активу групи, до якого входять її лідери.

До критеріїв розвитку самоврядування у студентській групі часто відносять: наявність дієздатного активу групи; організованість і дисциплінованість студентів; відповідальність за результати діяльності; участь студентів у організації навчально-виховного процесу; належність до органів студентського самоврядування, студентських організацій; співробітництво з іншими групами, адміністрацією. При правильно організованому самоврядуванні студентів розв'язуються такі завдання: відбувається формування студентського колективу; поліпшується структура міжособистісних взаємин; спільна діяльність стає більш ефективною; розвивається співробітництво, взаємодопомога і підтримка; група стає більш організованою і дисциплінованою. Крім того, участь студентів у самоврядуванні забезпечить якісне формування їх готовності до майбутньої професійної діяльності, оволодіння досвідом управління, що важливо для випускників вищих аграрних закладів освіти.

### **Психологічний клімат і психологічна єдність групи**

Питання інтелектуальної єдності групи розвивалось з самого початку встановлення колективу та його побудови куратором. В групі на даний час стан такий, що студенти добре знають один одного і розуміють. Вони детально знають можливості кожного члена колективу, знайомі з його сімейними обставинами.

Студенти чітко знають цілі групи, їх місце серед інших, знайомі з результатами спільної навчальної діяльності. Вони швидко знаходять спільну мову при вирішенні групових завдань, в групі є колективна думка про свої можливості і недоліки. Недоліки критично осмислюються з прагненням до їх виправлення, критичні зауваження з боку викладачів, вихователів, студентів групою приймаються доброзичливо, самокритично.

Існує вимогливість один до одного в організації самоконтролю.

Загальна інтелектуальна атмосфера в групі добра, здорова. В групі переважає завжди здоровий життєвий тон, доброзичливість, уважність і

чуйність один до одного, спільні переживання життєвих явищ. Успіхи і невдачі в групі переживаються досить емоційно, в критиці є схвалення, доброзичливість і підтримка. Вибір способів виконання спільних дій здійснюється колективно або при допомозі куратора. Студенти вміють стримувати свої почуття, коли цього вимагають інтереси справи. В групі існує атмосфера постійної готовності до подолання труднощів.

### Література:

1. Активізація навчання у сільськогосподарському вузі / П.Г. Лузан. К.: ІАЕ УААН, 1996. 188 с.
2. Алексеевко Т.А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01./ Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1995. – 25 с.
3. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 48-50.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М., Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 528 с: (Серия «Мастера психологии»).
5. Варламов И.И. Педагогика. – М.: Высшая школа, 1990.
6. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1995.-237с.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
8. Давидюк К.С., Проблеми активізації творчого потенціалу особистості // Науковий вісник Чернівецького університету імені Юрія Федьковича. Серія: Педагогіка і психологія. – 1999.– Вип. 43.– С. 127-130.
9. Закон України «Про освіту». – К.: Науково-методичний центр аграрної освіти, 2002. – 36 с.
10. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. – 1997. – 302 с.
11. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті. К.: Шкільний світ, – 2001. – 24 с.

**Передерій О. Л.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти  
*КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»*  
*м. Дніпро, Україна*

## **ВПЛИВ ІНТЕРНЕТУ НА ШКОЛЯРІВ**

Ера інформаційних технологій дала змогу забезпечити людство більш тривалим, комфортним і безпечним життям, тому зараз важко уявити світ без різних гаджетів, які впевнено увійшли в різні сфери нашого життя. Та чи завжди інформаційні технології мають позитивний вплив на життєдіяльність суспільства.

Все більше й більше педагогів, психологів, соціологів, лікарів, філософів досліджують проблему впливу комп'ютерної мережі Інтернет на життєдіяльність школярів. Небезпека полягає в тому, що школярі поступово переходять на підтримання мозкової активності технологічними засобами прогресу, опрацьовуючи інформацію, яку черпають з глобальної інформаційної бази – Інтернету, що призводить до скорочення інноваційних ідей і самостійних розумових процесів, а тому школярі, в основній масі, виступають пасивним інформаційним споживачем.

Отримання величезної кількості інформації призводить до дефіциту часу на її обробку, і, як наслідок, мозок дитини перенавантажується і вона перестає логічно мислити, в результаті чого настає так званий інформаційний невроз.

Дослідники також доводять, що використання *соціальних мереж* сприяє тому, що школярі надають перевагу спілкуванню у власному мікросвіті з присутністю тільки віртуальних співрозмовників, що призводить до проблем у спілкуванні в реальному світі з реальними людьми, а це, в свою чергу, до порушення духовного та емоційного зв'язку між людьми.

Проте, на думку певних дослідників, існують і позитивні сторони використання Інтернету, адже він дозволяє розповсюджувати інформацію досить швидко, надає можливість вільної комунікації між людьми, що живуть на різних континентах, покращує пам'ять та покращує периферійну увагу, дозволяє розвивати критичне мислення, адже користувачеві потрібно приймати рішення на основі аналізу багатьох джерел [1], [3], [4].

На думку цілої низки дослідників, до негативних наслідків використання Інтернету належать :

– використання Інтернету *призводить до залежності*: розробники відео-ігор, соціальних сайтів, відео-блогів намагаються змусити

школярів проводити якомога більше часу на своєму власному сайті. Крім того, прихована реклама товарів та послуг змушує школярів купувати шкідливу їжу або непотрібно товари.

– використання інтернету *погіршує* пам'ять, адже школярі впевнені, що будь-яку інформацію можна знайти в просторах Інтернету і не потрібно її запам'ятовувати. А це призводить до погіршення пам'яті та нездатності запам'ятовувати навіть необхідну інформацію, що значно погіршує мисленнєву діяльність та здатність опановувати навчальний матеріал.

– використання Інтернету зумовлює розвиток *депресивних станів* у школярів, адже Інтернет містить багато негатива та жорстокості. Надмірне читання такої інформації створює депресивний настрій, безперервний режим паніки [1], [2], [4].

Саме тому, вважаємо, що педагоги та батьки повинні довести до своїх дітей думку про те, що постійне листування в соціальних мережах, перегляд різних веб-сторінок і просто перебування десь на просторах Інтернет-ресурсів може мати досить негативний вплив на психо-емоційний стан та соціальну адаптацію. Крім того, дослідження вчених доводять, що збільшення обсягу інформації і прискорення її обробки може згубно вплинути на розвиток розумових здібностей дитини.

Таким чином, в сучасному освітньому середовищі грамотне використання ресурсів мережі надає школярам перевагу перед тими, хто не використовує або слабо використовує ресурси інтернет-середовища.

З огляду на те, що вплив Інтернету на школярів може бути як позитивним, так і негативним, необхідно навчити їх керувати цією технологією з належною безпекою для запобігання негативним наслідкам. Ні негативна, ні позитивна сторона Інтернету не превалює над іншою, адже кожна людина, що користується Інтернетом, сама визначає, в якій мірі і як це буде впливати на неї.

### Література:

1. Апостолова Г. В. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 9–10. С. 1–3.
2. Бондаровська В. М., Пов'якель Н. І. Людина у світі інформаційно– комунікаційних технологій. *Психолог*. 2005. № 25 (169). С. 5–9.
3. Шахов Л. М. Положительное и негативное влияние интернета на социализацию молодежи. *Социально-экономические и демографические аспекты реализации национальных проектов в регионе: сборник статей X Уральского демографического форума*: в 2-х т. –

Том II. – Екатеринбург: Институт экономики УрО РАН, 2019. С. 429-435.

4. Laurențiu-Mihai Treapăt. The influence of mass media upon students' education, a two-edged sword. *European Journal of Business and Social Sciences*. 2017, № 6. P. 1-18.

**Порохня Д. С.**, студентка II магістратури  
факультету дошкільної і початкової освіти  
імені Валентини Волошиної

*Вінницький державний педагогічний університет  
імені М. М. Коцюбинського  
м. Вінниця, Україна*

## **ВИЯВЛЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ ПОТЕНЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Здатність творчо мислити – це не лише дар окремих особистостей, це природна здатність усіх людей. Творче мислення можна розвивати. Дана публікація включає теоретичний та практичний матеріали, які розкривають питання виявлення та активації творчих здібностей учнів початкової школи та активізації креативності і творчого підходу до вирішення проблем.

Учні в початковій школі вчать генерувати оригінальні ідеї, підходити до проблем нестереотипно, використовувати уяву та фантазію в розумовій роботі та шукати нові, різноманітні рішення. Практика творчого мислення різноманітна, характеризується тим, що відволікає учнів від повсякденного життя, вводить елементи нестандартності, оригінальності, що, безсумнівно, робить уроки з учнями більш привабливими для останніх.

Національна та зарубіжна педагогічна, психологічна спільноти впродовж останніх десятиліть особливо багато уваги приділяють вивченню феномену ненасильницького розвитку особистості [5; 6]. Вважається, що сучасна школа вчить здавати тести, диктанти, контрольні роботи, але не вчить тому, як навчатися самому, як ефективно керувати собою та приймати відповідальні рішення щодо найближчого та далекого майбутнього. Учні набувають найнеобхідніших знань та навичок поза школою, використовуючи метод проб і помилок. У процесі пізнання себе, побудови іміджу Я, що є умовою формування і розвитку ідентичності, діти покладаються виключно на себе. Відтак, значна частина авторів вважають, що у вихованні учнів молодшого

шкільного віку однією з найскладніших і найсуттєвіших, але довгий час нехтуваних сфер виховного впливу були, так звані, «м'які навички» (Soft Skills) та, як наслідок, самооцінка.

Проблеми свідомої участі дитини у молодшому шкільному віці в процесах власного розвитку та спільного створення власного життєвого шляху продовжують розроблятися в сучасній педагогіці. Труднощі спостереження, а тим більше запису та аналізу результатів процесу самотворчості роблять судження на цю тему у великій мірі апріорними та інтуїтивними, в меншій – емпірично підтвердженими. Слід також зазначити, що лише з останніми реформами в національній освіті, прийняттям Концепції «Нова українська школа» та їх системним впровадженням освітня діяльність почала сприяти розвитку автотреативних настроїв учнів [1; 2; 3; 4]. Творчі здібності необхідні і важливі для будь-якої людини, тому формувати увагу, образне та креативне мислення потрібно з дитинства. Активуючи сенсорні канали та віддаючи перевагу формуванню навичок мислення та пам'яті, вчителі іноді ігнорують творчий потенціал дитини – і марно. Процес викладання шкільних предметів в початковій школі буде набагато ефективнішим, якщо до нього підійти творчо – тобто використовувати творчі можливості самих учнів. Результат – необхідний творчий розвиток дітей, а також їх інтелектуальний та фізичний розвиток.

Що містить концепція основи творчих можливостей учнів початкової школи? Це складний аспект, що включає: відкритість до знань та відкриттів, ініціативність, фантазію, інтуїцію, образно-логічне мислення, проактивну діяльність, використання теоретичних навичок на практиці. Розвиток творчих здібностей у дітей починається з народження, що пробуджує здатність мислити і говорити (експерименти з усім, що потрапляє до рук, пізніше – питання, що починаються з «Чому ..?», далі – в початковій школі – готовність досліджувати світ усвідомлено). Тому до прояву творчого потенціалу варто ставитися з належною серйозністю, адже перед нами не лише весела, активна, рухлива зростаюча людина, а потенційний геній.

Творчий потенціал дитини включає: схильність до вигадування та фантазування, оригінальні рухи під музику, малювання та створення незвичайних картин, римування та копіювання тощо. У дитячому віці формується основа особистості, тому найбільш чітко розкривається творчий потенціал. Дитина дуже допитлива, а пам'ять вибіркова і базується на мовленні та абстрактному мисленні. Їй притаманні жорсткість у досягненні цілей, зацікавленість, фантазія та висока емоційність. Дитина відчуває великий інтерес до нових знань та навичок, а також готовність використовувати будь-які засоби творчого розвитку. У віці 6 років дитина йде до школи здобувати освіту і їй доводиться співвідносити свої природні творчі пориви з регламентом шкільного життя. Творчість на цьому етапі залежить від обставин навчання та

спілкування. У цей період дитина прагне здобувати знання самостійно, бути дослідником і відкривачем, потребує чуйного професійного супроводу вчителя, а не тотального керування. Аби у віці 11-14 років дитина не лише продукувала пізнавальні питання, але й проводила свідомі дослідження, експерименти або самостійно висувала гіпотези, шукала відповіді на серйозні філософські запитання, наприклад: У чому сенс життя? Для чого я живу? Яке призначення людини? В чому феномен людини?

Існує багато способів розвитку творчих здібностей дітей на уроках читання. Розглянемо найпоширеніші з них: *Розмова про світ*. Бесіди про все, що оточує дитину, є їй близьким і знайомим. Це може бути дитячий майданчик або будинок, місто/село, в якому вона живе, або природу, яку вона бачить. Можна закінчити розмовою про планету, космос, розширивши її уявлення про простір, збудивши інтерес до подальшого пізнання. *Навчальні вправи*. Ігри, спрямовані на розвиток якостей, необхідних творчій особистості: пам'ять, уява, увага логіка. *Малювання*. Навіть якщо у дитини не так багато талантів, процес малювання піде їй на користь. Адже на папері можна передати все, що малює фантазія в голові дитини (і тут мова не йде про образотворчу майстерність!). *Читання книг*. Кожного дня дитина має проводити час за читанням. Цікаві історії, історії про тварин, казки, міфи та легенди... Спочатку слухати, як читають вчитель або інший дорослий, поступово долучаючись до самостійного читання. А потім обговорення прочитаного з батьками, учителем або будь-ким зі старших чи дорослих: – Що запам'яталось? – Що вразило? – Що уже знав/ла? – Про що дізнавсь/лась? – Що ще можна зробити в описаній ситуації? Які інші варіанти виходу із ситуації можеш запропонувати? – Яку цінність важливо зберегти? – Що ти особисто робитимеш, щоб зберегти в житті означену цінність? Важливо навчити дитину аналізувати інформацію, визначати ключові цінності, висловлювати свою думку, захищати її, аргументувати, доводити свою позицію, а не сперечатися з іншими.

Щоб дитина розкрила творчий талант, необхідно підготувати умови для розвитку та засоби розвитку цього процесу. Іноді виглядає так, ніби у дитини немає особливого творчого таланту – вона не вміє і не любить малювати, не схильна до фантазій та інших художніх проявів, але це не означає, що у неї немає творчого потенціалу. Творчий розвиток дітей спрямований на використання ігрових методів, під час яких важливо діагностувати творчу активність дитини та виявити домінуючий тип, тип прихованих навичок, а можливо навіть талант. Права півкуля головного мозку відповідає за уяву і фантазію людини, розвиток яких відбувається в симбіозі зі стимуляцією лівої. Цей ефект досягається в процесі навчання дітей арифметиці, логіці. Ефективні педагогічні методики успішно впроваджуються провідними педагогами Нової

української школи, які, крім створення базових розумових здібностей, розкривають емоційний потенціал дитини.

Відтак, розвиток творчих здібностей дітей на уроках читання передбачає музичну, зорову та театральну діяльність у гармонії з математичними вправами та механічними завданнями. Завдання ґрунтуються на логіці, розвитку творчого мислення, інтуїції, дрібної моторики та тренуванні читання та письма. У міру дорослішання дитини завдання на формування її творчого потенціалу ускладнюються. Розвиток творчих здібностей школярів початкової школи передбачає введення складних завдань, що породжують особистісні якості – такі як, наприклад, лідерство. Програма, орієнтована на виявлення і розвиток творчого потенціалу дітей, націлена на використання ефективних методів роботи. Кожен урок будується відповідно до кількості учнів у класі, їх фізіологічних особливостей та інтелектуальної бази. Кінцеві результати інноваційних технік видно на перших уроках, і дитина з цікавістю пізнає світ, спілкується з дітьми свого віку, грає в розвиваючі ігри, малює, співає читає та пише. Найвищий ступінь формування творчого потенціалу дитини – це можливість розкрити свою оригінальність та талант. І вчитель робить це разом з дитиною, рухаючись рівнозначно у двох векторах: іти за дитиною і вести дитину за собою!

### Література:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cutt.ly/BrF8Wew>
2. Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/36322>
3. Нова школа. Простір освітніх можливостей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/2016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>
4. Національна доктрина розвитку освіти – Заголовок з екрана. Режим доступу: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
5. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 року № 988. Режим доступу до ресурсу: <https://cutt.ly/5rF8lvs>
6. Будій Н. Д. Розвиток творчих здібностей молодших школярів у роботі над текстом на уроках української мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання»/ Інститут педагогіки НАПН України. Тернопіль, 2011. 225 с.
7. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.

Середницька А. Я., кандидат філологічних наук, доцент,  
доцент кафедри української мови

Національний університет «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

## ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ МЕТОДІВ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «УКРАЇНСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Сучасна мовна освіта спрямована на виховання успішного працівника, що володіє знаннями й розвиненими комунікативними здібностями, які дають змогу створити успішний мовленнєвий імідж. Щоб інтенсифікувати процес навчання та зробити його захопливим, варто застосовувати інтерактивні методи навчання, в основі яких лежить активна співпраця студентів і викладача. Вони дають найбільший простір для самореалізації студента в навчанні й максимально відповідають особистісно орієнтованому підходу [2, с. 13].

Особливо ефективним і популярним різновидом інтерактивних методів є ігри, серед яких можна виділити:

1) ігри-вправи, що забезпечують розвиток мовлення, формування й вдосконалення умінь і навичок комунікації в близьких до реальних ситуаціях. До них належать: а) бліц-опитування «Мікрофон», під час якого кожен може швидко відповісти на запитання, висловити свою позицію. Наприклад, можна запропонувати студентам дібрати ділові варіанти стилістичних синонімів до розмовних слів (на зразок *тутешній – місцевий; торішній – минулорічний; наразі – поки що, зараз; являтися – бути присутнім; діяння – вчинок; мама – мати; тато – батько; іти – простувати; на кшталт – на зразок; иматок – уривок, фрагмент* тощо). Різновидом цієї гри є вправа «Незакінчене речення», що дозволяє кожному учаснику проявити креативність і висловити свій підхід до розуміння ситуації [5, с. 3]. Наприклад, студенти можуть продовжувати речення «*Порядок денний такий:...*», імітуючи проведення зборів тощо.

б) «Знайди пару» – гра, корисна для повторення, систематизації матеріалу. Наприклад, студенти можуть сформулювати пари з українських слів та їхніх іншомовних відповідників: *уподібнення, неоднорідний, узгодження, гетерогенний, відшикодування, координація, право, обізнаність, юстиція, інтелект, квантитативний, уніфікація, компенсація, вада, переважний, хаотичний, взаємодоповнювальний, домінантний, компетентність, дефект, безладний, комплементарний, кількісний, розум* тощо.

в) Складання кросвордів, що допомагає повторити визначення основних понять.

г) Гра «Поле чудес», під час якої потрібно відгадати слово за визначенням і кількістю букв-клітинок. Наприклад, *назва наукового поняття, римське божество меж та кордонів, 6 букв: (термін)* тощо.

г) Гра-змагання на добір прикладів до теми або створення словникового диктанту. Наприклад, можна запропонувати студентам укласти вправу для вивчення слів, написання яких змінилося згідно з Українським правописом 2019 року.

д) Гра «Четвертий зайвий», під час якої потрібно виокремити зайвий елемент, що має відмінну ознаку, і аргументувати критерій відбору [6, с. 322].

Наприклад, студенти можуть визначити зайві слова або сполучення слів у таких послідовностях: *викладач, асистент, об'єкт, абітурієнт* – слово *об'єкт* як назва неістоти серед назв істот, а також слово з апострофом; *кар'єра, кур'єр, В'ячеслав, суб'єкт* – слово *В'ячеслав*, бо це власна назва серед загальних, що пишеться з великої букви; слово українського походження серед запозичених; *ножиці, журі, парі, жалюзі* – слово *ножиці*, тому що це відмінюваний іменник серед невідмінюваних; слово українського походження серед запозичених; слово, що має тільки множину, а всі інші – однину й множину; *ні се ні те; ні риба ні м'ясо; давати задній хід; ні в тин ні в ворота* – фразеологізм *давати задній хід*, що має відмінність у значенні; еквівалентний дієслову, а всі решта – прикметникам; має професійне походження;

е) «Мозковий штурм» – колективне обговорення з метою вироблення максимальної кількості рішень проблеми за короткий час [4, с. 74]. Наприклад, можна спробувати знайти оптимальний варіант редагування речення *Відбувається поступовий перехід термінів до загальноживаної лексики*, що містить плеоназм та невластиву для ділового стилю інверсію. Прийом колективного обговорення можна використати, запропонувавши студентам розставити розділові знаки в реченні *Люди запрограмовані на лінь вчені* так, щоб змінити його зміст: «*Люди запрограмовані на лінь*», – *вчені. Люди, запрограмовані на лінь, вчені.*

е) «Навчаючи – навчаю», що дає можливість учням спробувати себе в ролі викладача протягом цілого заняття чи його частини [1, с. 151].

Наведені ігри сприяють виробленню вмінь і навичок коректного використання засобів мови в різних життєвих ситуаціях під час аналізу чужих і формулювання власних висловлювань. Уміння публічного, міжособистісного та міжгрупового спілкування є важливою запорукою успішної кар'єри будь-якого фахівця, а комунікативні навички потрібні на всіх етапах навчання та професійного зростання.

2) ділові ігри – форма активного навчання, побудована на імітації професійної діяльності. У процесі ігрового рішення певних завдань

студенти засвоюють знання і вчаться взаємодіяти в колективі [4, с. 7]. Серед ділових ігор найчастіше виділяють:

а) рольові, під час яких студенти діють відповідно до отриманих завдань і ролей. До таких ігрових імітаційних форм належать виконання певної посадової ролі (голови зборів, інструктора, інтерв'юера, розробника, виробника, інвестора, рекрутера тощо).

б) ситуаційні, завдяки яким студенти вчаться обирати стратегію дій і комунікацій, найбільш відповідну до певної ділової ситуації. Вони можуть оцінювати публічні виступи інших осіб з погляду змісту, логіки й теорії аргументації; проводити усну самопрезентацію; вести публічні аргументовані виступи й дебати на професійні теми; проводити телефонні розмови; публічно представляти результати роботи; вести ділові зустрічі й переговори. Перед студентами можна також поставити завдання виголосити привітання, зробити комплімент; ввічливо відмовитися від пропозиції; неконфліктно заперечити співрозмовнику; ввічливо попередити, нагадати; взяти або дати інтерв'ю; зробити усне оголошення; створити рекламний текст; агітувати за претендента на посаду тощо.

Інтерактивні ігри інтенсифікують навчально-виховний процес, залучаючи кожного учасника до обговорення проблеми, а це сприяє розвитку критичного мислення, діалогічного мовлення, уміння доводити свою думку. Студенти набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим людям, перетворюють теоретичні знання на свій особистий практичний досвід.

### Література:

1. Голант Е.Я. Методы обучения в советской школе: монографія. Москва: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1957. 151 с.

2. Коваленко Л. В. Використання інтерактивних технологій у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Культура народів Причорномор'я*. 2007. № 115. Т. 1. С. 60 – 65.

3. П'яст Н. Використання інтерактивних методів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2010. № 1. С. 98 – 102. Режим доступу: URL: <file:///C:/Users/FOX/Downloads/1734-D0%A2D0%B5D0%BA%D1%81D1%82%20D1%81D1%82%D0%B0D1%82%D1%82%D1%96-1734-1-10-20151108.pdf> (дата звернення: 9.08.2021).

4. П'яст Н. Й., Горчинська Л. В. Ігри як один із методів навчання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). Гуманізм та освіта: 2010 рік: матеріали X Міжнародної науково-прак-

тичної конференції. ВНТУ, 2010. – 7 с. Режим доступу:  
URL: [http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Pyast\\_Gorchynska.php](http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Pyast_Gorchynska.php)  
(дата звернення: 9.08.2021)

5. Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 10–15

6. Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі: навч. посіб. Київ: «Генеза», 2006. 322 с.

## СЕКЦІЯ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

**Заболотна А. А.**, музичний керівник

*Дошкільчий навчальний заклад ясла садок № 14*

*м. Умань, Черкаська область, Україна*

### ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНОГО ЗАНЯТТЯ ДЛЯ ОСІБ З ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Інклюзивна освіта – один з процесів трансформації освіти, заснований на розумінні, що інваліди в сучасному суспільстві можуть (і повинні) бути залучені в соціум. Інклюзивна освіта на території України регулюється Конституцією України, законом «Про освіту», законом «Про соціальний захист інвалідів в Україні», а також Конвенцією про права дитини та Європейською конвенцією про захист прав людини і основних свобод. Актуальність впровадження інклюзивної освіти в ідеологічну практику не викликає сумнівів тому розвиває у школярів толерантність, терпимість, милосердя і взаємоповагу.

Принципи корекційної педагогіки необхідні для організації музичного виховання, який не суперечить здоров'язберігаючій педагогіці:

– структурно-системний принцип, згідно з яким дефект розглядається як системне утворення взаємопов'язаних елементів, об'єднаних в єдине ціле. Ефективність корекційного процесу залежить від оптимально-раціонального одночасного впливу на всю систему, а не послідовно-ізолювано на кожен її елемент;

– принцип комплексності передбачає комплексний спільний вплив різних технологій (медичних, психологічних, педагогічних) на один об'єкт, забезпечуючи узгоджену діяльність всіх фахівців;

– принцип диференціації розкривається в диференційованому навчанні дітей відповідно до їх можливостей і проблем, рівня розвитку і механізму системної психічної недостатності. З урахуванням цього принципу відбувається об'єднання дітей в підгрупи і їх навчання;

– циклічність в навчальному процесі надзвичайно важлива для закріплення освоенного матеріалу. Це має особливо велике значення для дітей із недостатнім контролем поведінки. Дотримання даного принципу обумовлює:

1) високу мотивованість мовного спілкування;

2) доступність матеріалу, який розташовується відповідно до загальних дидактичних вимог «від легкого до важкого», від уже засвоєного до нового;

– принцип послідовності реалізується в логічній побудові процесу навчання від простого до складного і від відомого до невідомого.

– принцип комунікативності. Реалізація принципу комунікативності полягає в уподібненні процесу навчання процесу реальної комунікації. Цей принцип передбачає використання на заняттях ситуацій реального спілкування, організацію активної творчої діяльності, застосування колективних форм роботи, увагу до творчих видах занять, які передбачають залучення дітей до спільної діяльності, результатом якої є комунікація.

Музикотерапія (музична терапія) – це контрольоване використання музики для гармонізації внутрішнього світу людини. Вона сприяє покращенню або збереженню здоров'я, впливає на фізичний, емоційний, інтелектуальний, соціальний, естетичний і духовний стан. З метою активізації емоційних процесів, подолання соціально-комунікативних порушень поведінки, регуляції психофізіологічних напружень, формування здатності до естетичних переживань, насолоди тощо музикотерапія слугує засобом корекції, лікування та реабілітації дітей з психофізичними порушеннями.

Музична терапія для дітей з особливими потребами в інклюзивному середовищі разом із спільною метою та завданнями музичного виховання (освітніми, виховними та розвивальними) спрямована на реалізацію специфічного завдання – корекцію психофізичних порушень дітей, зокрема корекцію їх психоемоційного стану. Необхідно створити простір, в якому діти вчать володіти основними рухами відповідно до звучання музики, розвивати у них слухові відчуття, виховувати культуру поведінки. Музика позитивно впливає на вегетативну нервову систему дитини, є стимулятором мисленневих процесів і стабілізатором комунікативних взаємин між дорослими та дітьми. Музична терапія спрямована на реалізацію наступних завдань:

- формування у дітей здатності емоційно сприймати музику;
- формування інтересу до музично-практичної діяльності;
- формування елементарних знань та уявлень про музичне мистецтво, ознайомлення з його роллю у житті людей;
- корекція недоліків пізнавальної та емоційно-вольової сфери шляхом систематичного, цілеспрямованого формування сприймання музики;
- формування мови та різних функцій мовлення;
- виправлення недоліків моторно-рухової сфери;
- формування емоційно-естетичного ставлення до предметів і явищ навколишнього світу та творів музичного мистецтва;

- формування музично-сенсорних здібностей;
- виховання у дітей основних моральних та комунікативних якостей особистості, в тому числі закладення основ національної свідомості.

Музикотерапія спрямована на допомогу вчителям музики, терапевтам, психологам, асистентам стимулювати й коригувати розвиток дітей з особливими освітніми потребами (порушення мовлення, слуху, зору, інтелекту, опорно-рухового апарату, гіперактивність та розлади аутичного спектру) в навчальному закладі з інклюзивною формою навчання.

### Література:

1. Алексєєва Е.Е., Психологічні проблеми ді-тей дошкільного віку », 2008.
2. Музичне виховання дітей з проблемами в розвитку. Під редакцією Е.А. Медведєвої. – М .: Видавничий центр «Академія», 2002.

**Ілляшенко Т. Д.**, кандидат психологічних наук,  
старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник  
*Український науково-методичний центр практичної психології  
і соціальної роботи  
м. Київ, Україна*

## **ПОСДНАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО І СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТІ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Серед різних категорій дітей з особливими освітніми потребами (ООП), охоплених інклюзивним навчанням, перше місце належить дітям із затримкою психічного розвитку (ЗПР) [7]. Незважаючи на порівняно легке і часто зворотне порушення пізнавальної діяльності цих дітей, його подолання в інклюзивних умовах та здобуття ними загальної середньої освіти сьогодні пов'язане з рядом проблем. Зокрема, від стрімкого впровадження інклюзивного навчання відстає розроблення нормативно-правової бази та методичного забезпечення, оволодіння педагогами закладів загальної середньої освіти навичками роботи з новим для них контингентом дітей, а також залишається неприйнятно великою наповнюваність інклюзивних класів [2; 7].

Проте значно глибша проблема інклюзивного навчання полягає у відсутності не тільки у вітчизняному, але й у світовому досвіді,

задовільних технологій диференційованого навчання в інклюзивному класі, яке могло б рівною мірою задовольняти різні освітні потреби дітей. Досі усі методичні знахідки обмежуються різними формами компромісу між інтеграцією і диференціацією. Практично вони зводяться до педагогічної роботи з окремими групами дітей на уроці з участю різних педагогів чи поза уроком навіть у тих країнах, які стали на шлях інклюзивного навчання дітей з ООП значно раніше і спроможні вкладати у нього значні кошти [3; 6].

Екстраполяція зарубіжного досвіду інклюзивного навчання у вітчизняну практику зіткнулася з вітчизняним досвідом освіти і корекції розвитку дітей з ООП, який має чимало переваг. Насамперед, такою перевагою є спеціальні програми, побудовані відповідно до особливостей кожної категорії дітей, у тому числі і дітей із ЗПР. В основі спеціальних програм – положення вітчизняної педагогічної і спеціальної психології про актуальний розвиток дитини і зону її найближчого розвитку (за Л.С. Виготським). Визначальним для розвитку дитини є такий початок її навчання, коли, спираючись на її актуальний (стартовий) розвиток, працюють із зоною найближчого розвитку. Саме з цією метою у спеціальній програмі передбачено пропедевтичний період навчання, «дозування» навчального матеріалу, темп його засвоєння і методи викладання.

Тимчасом у зарубіжній практиці існує єдина програма, розроблена для дітей з нормативним розвитком, яка адаптується і модифікується для дітей з ООП в інклюзивному класі. У цих умовах недоліки інклюзивного навчання значно менше привертають до себе увагу. Інша справа, коли використовуючи зарубіжний досвід, вітчизняна практика фактично змушена відмовлятися від спеціальних програм, хоч формально у методичних розробках про них часом згадується [8; 9]. За цих умов з усією очевидністю постають ті втрати, яких зазнають діти з ООП в інклюзивних умовах, оскільки вони змушені пристосовуватися до програми для дітей з нормативним розвитком, яка не відповідає їхньому розвитку. Ніякі додаткові освітні і корекційно-розвиткові послуги не можуть дати дитині того, що дає урок за спеціальною програмою.

Сьогодні в Україні для дітей із ЗПР існує дві форми навчання як альтернативні: спеціальні й інклюзивні класи. Тимчасом у сьогоднішніх умовах запровадження інклюзивного навчання було б слушним перетворити ці дві форми навчання із альтернативних у єдину систему, яка могла б добре слугувати освіті, розвитку і соціальній інклюзії дітей із ЗПР.

Ми обстоюємо ту позицію, що включення дітей із ЗПР в сьогоднішнє інклюзивне навчання повинно бути зваженим і вибірковим у залежності від того, наскільки пізнавальні і регулятивні функції дитини

наближаються до нормативного розвитку і дозволяють їй працювати на уроці, розрахованому на освітні потреби дітей з нормативним розвитком.

Обґрунтування рекомендації початку навчання дитини у спеціальному чи інклюзивному класі потребує поглиблення диференційної діагностики у межах ЗПР. Конкретним завданням є виокремлення дітей з легкою формою ЗПР, яка дозволяє їм з використанням необхідної психолого-педагогічної підтримки більш-менш успішно включатися разом з дітьми з нормативним розвитком у фронтальну роботу на уроці.

Як показують дослідження, успішному включенню значної частини дітей із ЗПР в інклюзивні умови передує спеціальна педагогічна робота [1].

Велика чутливість дітей із ЗПР до корекційного впливу та здатність значно «вирівнюватися» в адекватних педагогічних умовах робить особливо відповідальним початковий період їхнього навчання. Тому освітня і розвиткова робота з дітьми із ЗПР повинна починатися в умовах спеціального класу (групи) за спеціальною програмою, яка найбільше відповідає їхнім освітнім потребам.

Оптимальним є здійснення корекції ЗПР у дошкільному віці, що дозволило б значну частину дітей з досягненням шкільного віку одразу включати в умови інклюзивного навчання. Виявлення дітей із ЗПР пов'язане з особливими труднощами через порівняно легкі недоліки у їхній пізнавальній діяльності і поведінці, які часто привертають увагу батьків тільки з початком виникнення проблем у шкільному навчанні дитини.

В оновленому Положенні про ІРЦ [5] як одне з важливих його завдань названо надання психолого-педагогічних і корекційно-розвиткових послуг дітям раннього та дошкільного віку, які не відвідують заклади дошкільної освіти. Успішність розв'язання цього завдання можлива тільки через активне виявлення таких дітей та освітню роботу з батьками, що було започатковано психолого-медико-педагогічними консультаціями. Сьогодні ІРЦ можуть продовжувати і вдосконалювати цю сферу діяльності.

Поки що дітям із ЗПР, які не отримали корекційно-педагогічних послуг у дошкільному віці, доцільно починати навчання у спеціальних класах. Для кожної виявленої дитини із ЗПР необхідне щонайменше навчання у підготовчому класі, який стане для неї і діагностичним щодо можливості подальшого включення в інклюзивний клас.

Тривалий досвід спеціального навчання дітей із ЗПР показав, що їхній розвиток значно поліпшується уже протягом перших двох років. Проте зазвичай розгляд можливості переведення значної частини дітей цієї категорії в основну школу на загальних засадах відбувався після закінчення початкової освіти. Часто, незважаючи на значні успіхи у

розвитку, такі діти в ускладнених для них умовах мали чимало труднощів. Сьогодні подальше навчання в інклюзивному класі та отримання необхідної педагогічної підтримки створило б для них чудові умови для здобуття освіти, професійної орієнтації і соціальної інтеграції.

Разом з тим серед дітей із ЗПР є значна частина таких, освіту і соціалізацію яких може забезпечити тільки навчання за спеціальною програмою і в спеціальному класі. Для забезпечення їхньої соціальної інклюзії є чимало ще нереалізованих можливостей різних її позаурочних форм та часткової інклюзії у процесі навчання [4].

Враховуючи значну кількість дітей із ЗПР у дитячій популяції, усі названі заходи щодо поліпшення якості їхньої освіти і розвитку внесли б суттєвий вклад у збереження соціального і трудового потенціалу молоді.

### Література:

1. Бабкіна Н. В. Готовность детей с задержкой психического развития к обучению в школе: от диагностики к особым образовательным потребностям. *Педагогика и психология образования*. 2016. № 2. С. 100–111.
2. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент*. 2015. Вип. 11. С. 190–193.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : «Самміт\_Книга», 2009. 272 с.: іл. (Серія «Інклюзивна освіта»).
4. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. № 1. С. 71–78.
5. Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (Дата звернення 27.08.2021).
6. 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.
7. Снісаренко О. І. Стратегія диференціації навчання інклюзивних учнів із затримкою психічного розвитку в умовах загальноосвітнього закладу. Актуальні питання корекційної освіти. 2017. Вип. 10. С. 327–341. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2017\\_10\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2017_10_32)
8. Софій Н. З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173–177.

URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop\\_2015\\_10\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_10_31) (Дата звернення 27.08.2021).

9. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупасєвої А. А. Київ : «А.С.К.», 2012. 124 с.

## СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Димар Н. М., асистент кафедри біології  
*Національний медичний університет імені О. О. Богомольця*  
*м. Київ, Україна*

### ВЕБІНАР ЯК ПЕРСПЕКТИВНА ФОРМА ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У МЕДИЧНИХ ВНЗ

Активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій у різноманітних сферах діяльності, зокрема для проведення навчальних тренінгів, спонукає і до їх використання в науковій та навчальній діяльності у вищих навчальних закладах. Розуміння потенціалу використання інформаційно-комунікаційних технологій сприяє активному їх впровадженню під час організації навчального процесу, оскільки вони дозволяють підтримувати комунікацію між суб'єктами навчання на відстані в режимі реального часу, що особливо важливо під час впровадження дистанційної та змішаної форми навчання в умовах коронавірусної пандемії. Застосування новітніх методів комунікації передбачає не лише розробку нових навчальних матеріалів та рекомендацій щодо їх застосування, але і підвищення компетентності педагогічних працівників у сфері інформаційних технологій [1, с. 15].

Однією із інформаційно-комунікаційних технологій, які набули поширення у різноманітних сферах, є вебінар (від англ. web + seminar, webinar), що являє собою інтерактивне навчальне онлайн-заняття, яке проводиться в режимі реального часу і забезпечується різноманітними інструментами для забезпечення його проведення рядом вебінар-орієнтованих платформ (Skype, OpenMeetings, Zoom тощо) [4, с. 99]. Вебінар являє собою навчальне заняття з використанням активних методів навчання – групової дискусії, мозкової атаки тощо. Особливістю вебінару є його змістовна та методична насиченість, конкретність, практичний характер розглянутих питань.

Незважаючи на широке застосування вебінарів у системі вищої освіти для проведення лекцій, семінарських занять, навчальних тренінгів, залишається актуальним питання вивчення можливостей та ефективності вебінар-орієнтованих платформ для проведення практичних занять із природничих дисциплін, як наприклад медичної

біології, предметом вивчення якої є біологічні основи життєдіяльності людини. Під час вивчення дисципліни студентами вищих медичних навчальних закладів на першому році навчання у них закладається базовий високий рівень знань із медичної біології, що формує фундамент для вивчення ряду дисциплін природничого циклу. Метою викладання навчальної дисципліни «Медична біологія» є формування у майбутніх фахівців медичної справи медико-біологічного наукового світогляду, формування навиків до наукового аналізу інформації, розуміння місця медичної біології в системі медичних знань.

Під час проведення практичних занять студенти виконують, в залежності від теми та мети заняття, різноманітні завдання: лабораторне дослідження мікропрепаратів із використанням мікроскопів, пояснення і доповнення навчальних схем у протоколах, заповнення таблиць, розв'язання розрахункових та ситуаційних задач, дослідження макропрепаратів під час вивчення збудників паразитарних захворювань людини. Саме тому під час практичного заняття важливою є постійна комунікація із викладачем групи, що дозволяє коригувати роботу студента, вказувати на помилки, спрямовувати його діяльність у потрібному напрямку [2, с. 3-470]. Окрім цього, контроль засвоєння знань студентів здійснюється комплексно згідно розроблених критеріїв кафедрою біології Національного медичного університету імені О.О. Богомольця [5] з використанням аналізу результатів лабораторних досліджень студентів, їх роботи з протоколами практичного заняття та тестового контролю із застосуванням тестових завдань формату А.

Забезпечення інтерактивності під час проведення практичного заняття у вигляді вебінару, провідною технологією якого є відеоконференція, є найбільш важливою його педагогічною складовою, оскільки між усіма учасниками вебінару підтримується постійний взаємозв'язок, хоча вони можуть знаходитись фізично у різних місцях [3, с. 32].

Проведення вебінарів не потребує спеціального обладнання для усіх учасників, таких як відеокамери, мікрофони, аудіоколонки. Вебінар являє собою форму навчання, що використовує електронні засоби та мережеві технології, а слухачі (студенти) обмежені в своїх правах і певною мірою залежать від викладача. Викладач має змогу надати студентам навчальний матеріал, організувати спільну роботу групи над завданнями, відповідати на запитання аудиторії, оцінювати рівень засвоєння знань завдяки віртуальному спілкуванню у реальному часі.

Перевагами вебінару також є те, що можна записати і відтворити запис чи його частину, він не потребує підготовки роздаткового матеріалу до кожного заняття (препаратів, макетів тощо), не потребує механічної перевірки тестових завдань (за умови використання викладачем додаткового сервісу, який їх опрацьовує).

Дидактичними можливостями вебінару є керування (аудіо та відеозв'язком, роботою аудиторії студентів, обміном повідомленнями у чаті, делегування права на модерацію іншій особі; використання елементу «Дошка» для графічної роботи за допомогою інструментів на панелі із схемами, малюнками тощо); демонстрування робочого стола Windows та додаткових програм за потреби; опитування; тестування; запис вебінару у форматі .mp4. Дидактична мета визначає спрямованість вебінару (засвоєння нового матеріалу, закріплення, набуття умінь професійної діяльності тощо).

Основними перевагами підготовки, проведення та відвідування вебінарів є їх помірна собівартість, можливість залучати учасників із різних ВНЗ, регіонів, країн; широка інтерактивна взаємодія між усіма суб'єктами навчання; гнучкість – сприйняття інформації у зручному місці; можливість перегляду відеозаписів або їх фрагментів.

Вебінар дозволяє досягнути активної участі кожного студента в обговоренні, при цьому викладач виконує організаторські функції. До стратегій вебінару можна віднести: інструментальну – формування професійних компетенцій; інтерактивну – організація комунікації та взаємодії слухачів; презентаційну – презентація навчального матеріалу без з'ясування ставлення слухачів до його змісту.

Вимогами до проведення вебінару є: простота, чіткість, логічність подання інформації; організація інтерактивного спілкування; високий темп проведення; уміння утримувати увагу слухачів.

Ефективна організація вебінару вимагає проведення ряду підготовчих робіт, як наприклад: розробка дидактичних засобів (презентація, допоміжні зображення, схеми, таблиці) для візуалізації матеріалу, що вивчатиметься; розробка контрольних запитань та тестових завдань; планування вебінару у календарі та поширення посилання серед усіх учасників [3, с. 36-37].

Під час проведення вебінару можна виділити дві основні частини. Організаційна частина включає з'ясування якості зв'язку, інструктаж учасників, представлення ведучого, окреслення кола питань, часу та можливостей спілкування. Основна частина включає розкриття головної теми заняття разом із одночасним показом презентації, запитання до аудиторії та відповіді через чат, виконання інтерактивних завдань студентами. Заключна частина практичного заняття у вигляді вебінару передбачає опитування студентів, обговоренні результатів їх навчальної діяльності, повідомлення місця розташування запису вебінару, якщо такий провадився.

Таким чином, основними перевагами використання вебінарів для проведення практичних занять з медичної біології дистанційно є наступні: відсутність необхідності фізичної присутності учасників; можливість запису оптимізує робочий час; контроль навчальної

діяльності завдяки постійній комунікації в реальному часі; забезпечення високого рівня інтерактивності; створення портфоліо електронних освітніх ресурсів; забезпечення умов для студентів для навчальної роботи із схемами, таблицями, малюнками, вирішення задач тощо. В той же час робота із мікроскопами повинна замінитись, наприклад, демонстрацією готових фотознімків мікропрепаратів під час відеоконференції.

Отже, застосування вебінарів для проведення практичних занять із медичної біології та інших дисциплін природничого циклу під час запровадження дистанційної та змішаної форми навчання відповідає вимогам вищої медичної освіти та сучасної освітньої стратегії вцілому. Водночас, активне використання вебінарів потребує більш глибокого вивчення функціональних можливостей вебінар-орієнтованих платформ, додаткового належного технічного оснащення та відповідної підготовки викладачів у даній сфері.

### Література:

1. Котяк В. В. Вебінари як засоби навчання у сучасній системі освіти. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 7. С. 130-133.
2. Медична біологія: Посібник з практичних занять / Романенко О.В., Кравчук М.Г., Грінкевич В.М., Костильов О.В.; За ред. О.В. Романенка. 2-е вид. К.: ВСВ «Медицина», 2020. 472 с.
3. Морзе Н.В., Ігнатенко О.В. Методичні особливості вебінарів, як інноваційної технології навчання. *Інформаційні технології в освіті*: зб. наук. пр. Херсон: ХДУ. 2010. Вип. 5. С.31-39.
4. Jennings M., Bronack S.C. The use of desktop video conferencing as a medium for collaboration between beginning instructional designers and intern teachers. *International J. of educational telecommunications*. 2001. 7(2). P. 91–107.
5. URL: <http://nmuofficial.com/zagalni-vidomosti/kafedri/department-of-biology/navchalno-metodychna-robota/>

**Невзорів Р. В.**, кандидат педагогічних наук,  
начальник кафедри тактики авіації

*Харківський національний університет Повітряних Сил  
імені Івана Кожедуба  
м. Харків, Україна*

## **МІСЦЕ ІНФОРМАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В СИСТЕМІ КООРДИНАТ НАЗЕМНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛЬОТЧИКІВ ТАКТИЧНОЇ АВІАЦІЇ В УКРАЇНІ**

Довгоочікувані комплексна реформа і модернізація сектору національної безпеки і оборони України, що розпочалися у 2014 р. під впливом зовнішньої агресії, дотичні й вітчизняної галузі вищої військової освіти. Загрози і ризики перманентної гібридної війни проти нашої держави, семеричний досвід ООС (АТО), впровадження передових стандартів НАТО в практику Збройних Сил України (ЗС України) у зв'язку з інтеграцією у Північноатлантичний Альянс об'єктивно поставили на порядок денний необхідність запровадження нових концептуальних (в тому числі, педагогічних) підходів та нових освітніх технологій в процес фахової підготовки кадрових військових спеціалістів для всіх родів військ. При цьому, однією з найбільш очікуваних і складних у реалізації є реформа Повітряних Сил ЗС України (ПС ЗС України) та пов'язаної з ними системи вищої військово-льотної освіти.

Стратегічне місце і роль військової авіації в умовах війн і конфліктів XXI ст. неодноразово підкреслювалось на найвищих рівнях: в Стратегії Військово-повітряних сил НАТО 2018 р. зазначено, що «авіація завжди відігравала провідну роль в колективній обороні НАТО, а також в процесі врегулювання кризових ситуацій» [9]; у військовій Концепції США «Американські ВПС: виклик майбутньому» 2014 р. визнається, що «в сучасних умовах повітряно-космічна міць перетворилась на домінуючий елемент бойової могутності» [8]. Нажаль, державна влада і вище військове командування до 2014 р. ігнорували значення ПС ЗС України в структурі оборони країни, а застарілий авіапарк і грубі тактичні прорахунки у використанні авіації проти наземних цілей призвели у 2014-2015 рр. до десяти бойових втрат в складі авіації. В новітній Доктрині ПС ЗС України 2020 р. підкреслюється виключна технологічність та виключна важливість повітряних сил: «Жоден інший вид збройних сил не зазнавав настільки швидких і часом радикальних та революційних змін за такий відносно короткий період часу ... Вартість утримання та розвитку повітряної

складової стає все більшою, часом перевищуючи відповідну вартість утримання та розвитку інших видів збройних сил. Водночас відставання та недостатність спроможностей із ведення збройної боротьби в повітряному просторі мають катастрофічні наслідки» [2, с. 13]. Закономірним наступним кроком у напрямку реформування і модернізації ПС ЗС України є перспективний план командування цього роду військ на найближчі 15 років з переходу на єдиний тип багатоцільового винищувача покоління 4++ закордонного виробництва (типу Saab JAS-39E/F Gripen, F-16 Block 70/72 або інших) [1, с. 12-14].

Отже, на даний момент на вищому командному рівні ПС ЗС України концептуально сформувався і офіційно закріплене важливе для розуміння поставленої нами проблеми усвідомлення: 1) тактична авіація є стратегічно пріоритетною, хоч і бюджетно надзатратною складовою армії держави; 2) вітчизняний військовий авіапарк є морально застарілим і потребує кардинального переоснащення передовими зразками бойових літаків. Обидві вказані тези безпосередньо відсилають нас до відповідності сучасному технологічному рівню: в площині авіатехніки – до готовності до переходу на сучасні бойові авіаційні комплекси (БАК), в площині фахової підготовки льотчиків – до закономірного впровадження та інтенсифікації інформаційних освітніх технологій.

Чисельні дослідження останніх десятиліть в галузі авіоніки, теорії авіаційної психології та педагогіки, професійної авіаційної педагогіки аргументовано довели, що сучасна льотна праця являє собою нове професійне явище, ядром якого є система «людина-машина», в якій людина, що управляє сучасним літаком, виступає в якості «оператора надскладної системи» [3; 5; 7]. В рамках даного концепта, відносно військової авіації справедливо зауважується зростаюча роль високотехнологічної складової БАК (мультікомп'ютерна система керування, використання технологій штучного розуму, віртуальний інтерфейс тощо) як часткової альтернативи «людському фактору» в процесі керування та підвищені вимоги до інтелектуальних й інформаційних компетенцій пілота.

Останнє актуалізує звернення до якісно-кількісних характеристик впровадження сучасних інформаційних освітніх технологій в наземне навчання майбутніх льотчиків тактичної авіації в умовах ВВЗО України. Принагідно зауважимо, що наземне навчання, як складова їх фахової підготовки, являє собою пропедевтику льотного навчання (шляхом спеціального тренажу в кабіні літака на землі, тренажерної підготовки на спеціальних авіаційних тренажерах-симуляторах та інших дидактичних інструментів) та освітньо-технологічним містком між теорією польотів і власне льотною підготовкою у небі [6, с. 152].

Так, в чинній Освітньо-професійній програмі (ОПП) «Льотна експлуатація та бойове застосування літаків» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 253 «Військове управління (за видами Збройних Сил)», галузі знань 25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону, спеціалізації Льотна експлуатація та бойове застосування літаків, розроблена і затверджена в Харківському національному університеті Повітряних Сил імені Івана Кожедуба (ХНУПС) інформаційні компетенції взагалі відсутні в переліку програмних компетенцій (загальних, спеціальних (фахових, предметних) та військово-спеціальних за спеціалізацією). При цьому, в переліку програмних результатів навчання зазначаються використання обчислювальної техніки та мови програмування високого рівня, основних систем та пристроїв комп'ютерів у блоці загальної підготовки та низка результатів у блоці зі спеціалізації (визначення просторового положення літака з комплексним використанням пілотажно-навігаційних приладів, моделювання польотного завдання, експлуатація систем та обладнання літака у польоті та під час бойового застосування та ін.) [4]. Виникає закономірне запитання: як досягти таких програмних результатів навчання без формування відповідних інформаційних компетенцій? На наш погляд, вказана прогалина даної ОПП відбиває реальну практичну ситуацію у справі наземного навчання майбутніх льотчиків тактичної авіації в Україні – наявність морально застарілого авіапарку навчальних, навчально-бойових і бойових літаків, консервативні дидактичні підходи, що за змістом відповідають суті радянської Методики льотного навчання співіснують паралельно із задекларованим новим концептуальним баченням візії ПС ЗС України та передовими стандартами НАТО. Як наслідок, сучасні інформаційні освітні технології в наземному навчанні курсантів-військових льотчиків по факту не знаходять належного їм інституціонального та методичного застосування.

### Література:

1. Візія Повітряних Сил 2035. Вінниця: Командування Повітряних Сил Збройних Сил України, 2020. 42 с.
2. Доктрина «Повітряні Сили Збройних Сил України» (ВКП-1-00(12).01), затверджена Головнокомандувачем Збройних Сил України 30.04.2020 р. Київ: Генеральний штаб ЗС України, 2020. 40 с.
3. Макаров Р. Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления : монография. Москва : МАКЧАК, 1997. 530 с.
4. Освітньо-професійна програма «Льотна експлуатація та бойове застосування літаків» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти

за спеціальністю 253 «Військове управління (за видами Збройних Сил)», галуззю знань 25 Воєнні науки, національна безпека, безпека державного кордону, спеціалізацією Льотна експлуатація та бойове застосування літаків. Харків : ХНУПС, 2019. URL: <http://www.hups.mil.gov.ua/assets/doc/admission-university/public-hna-informatsiya/opp/10-litak-opp-bakalavr-2019.pdf> (дата звернення: 19.08.2021).

5. Основы военно-технических исследований. Теория и приложения : монография : в 4 т. Т.4. Методология исследования сложных систем военного назначения / [С.В. Лапицкий, И.Б. Чепков и др. ]; Киев : Издательский дом Дмитрия Бурого, 2013. 480 с.
6. Невзоров Р.В. Місце наземного навчання бойовим польотам у системі фахової підготовки майбутніх льотчиків тактичної авіації України. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах. Збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2020. № 71. Т.1. С. 149-153.
7. Пономаренко В. А. Авиация. Человек. Дух. Москва : ИП РАН «Универсум», 1998. 320 с.
8. America's Air Force: A Call to the Future. Secretary of the Air Force. 2014.
9. NATO unveils new joint air power strategy. URL: [https://www.nato.int/cps/en/natohq/news\\_156372.htm](https://www.nato.int/cps/en/natohq/news_156372.htm) (дата звернення: 18.08.2021).

**Рудченко В. А.**, аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти  
*Запорізький національний університет*  
*м. Запоріжжя, Україна*

## **ІННОВАЦІЇ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ**

На сучасному етапі розвитку інновації відіграють надзвичайно важливу роль, оскільки саме застосування інноваційних технологій визначають місце держав на геополітичній та економічній арені. Інновації є визначальним чинником розвитку різноманітних галузей, зокрема і освіти. Оскільки інновацій займають чільне місце серед факторів економічного зростання, даній проблематиці присвячено безліч наукових доробків, зокрема таких науковців як В. Величко, О. Дубасенюк, В. Камишин, О. Кирильчук, Л. Лиськова, В. Осецький, О. Стрижак, Н. Савчук, Н. Шуст, Н. Філик та багато інших.

Л. Лиськова справедливо зазначає, що: «Інновації в освіті є закономірним явищем, динамічним за характером і розвивальним за результатами, оскільки їх запровадження дозволяє вирішити суперечності між традиційною і загальноприйнятою системою та потребами в якісно новій освіті адаптованій до глобалізаційних та інтеграційних процесів» [3]. О. Дубасенюк зазначає, що: «розвиток системи вищої та середньої освіти вимагає від педагогічної науки й практики вивчення і впровадження сучасних технологій та нових методів навчання дітей та молоді. Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобалізаційними та інтеграційними процесами» [1, с. 13]. Більшість науковців визначають інновації в освіті як «процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [1, с. 14; 5, с. 145]. Шуст Н. та Філик Н. В. справедливо зазначають, що: «одним із шляхів виходу вищої освіти на конкурентний ринок освітніх послуг є реформа системи освіти, яка є неможливою без інновацій» [5, с. 146].

Науковці розглядають інновацію в освіті як [5, с. 146]:

– процес створення, поширення й використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувались по-іншому;

– результат творчого пошуку оригінальних нестандартних розв'язань для різноманітних педагогічних проблем;

– актуальні, значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними в контексті еволюції освіти й позитивно впливають на її розвиток;

– продукти інноваційної освітньої діяльності, які характеризуються процесами створення та використання нового засобу (нововведення) в галузі педагогіки та наукових досліджень;

– різні нововведення в діяльності навчально-виховних закладів, у здійсненні навчально-виховного процесу.

На наш погляд, необхідність в інноваційній освітній діяльності обумовлена потребою в докорінному оновленні системи освіти, як засобу оновлення освітньої політики; пошуком нових організаційних форм, технологій навчання; зміною характеру відносин вчителів до самого факту освоєння і застосування педагогічних нововведень та ін.

Основними складовими частинами наукової інноватики, на думку вітчизняних науковців є [4, с. 212]:

1) теорія створення інновацій у системі освіти;

2) методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового у філософії, соціології, педагогіці;

3) технологія і досвід практичного застосування освітніх та наукових інновацій.

Залежно від функціональних можливостей всі педагогічні нововведення можна розділити на ряд різновидів:

– нововведення-умови, що забезпечують ефективний освітній процес (новий зміст освіти, інноваційні освітні середовища, соціокультурні умови тощо);

– нововведення-продукти (педагогічні засоби, технологічні освітні проекти і т. д.);

– організаційно-управлінські нововведення (якісно нові рішення в структурі освітніх систем та управлінських процедурах, забезпечують їх функціонування).

Варто також зазначити, що під систематичними нововведеннями в даній сфері слід припускати осмислене і раціональне зміна роботи викладачів за допомогою: зміни суті процесу; створення нових способів і видів роботи. Таким чином, прогрес інноваційних технологій в освітньому процесі – удосконалення системи та підвищення «віддачі» на практиці. До методів модернізації відносять: внутрішньо-предметні оновлення-перехід до нових навчальних комплексів і авторських розробок; загальнометодичні нововведення-впровадження нестандартних, універсальних освітніх технологій, що використовуються в будь-якій предметній галузі освіти; управлінські інновації-рішення керівників, спрямовані на підвищення результативності функціонування суб'єктів системи; ідеологічні розробки-нововведення, викликані змінами у свідомості, що є фундаментальною основою для інших інновацій, так як тільки усвідомлення необхідності нового веде до появи інновацій. Завдання інноваційних технологій-якісна зміна особистості суб'єкта щодо традиційної системи, що можливо при залученні програм, що локалізують проблему педагогічної кризи. Головні завдання подібних програм-формування нестандартного мислення і максимальний розвиток здібностей учнів [2; 4, с. 213].

Отже, інновації в освіті – це актуально значущі і системні нововведення, що виникають на основі різноманітності ініціатив, які стають перспективними для еволюції освіти, позитивно впливають на розвиток всіх форм і методів навчання. Поняття інноваційна діяльність стосовно розвитку сучасної освіти може бути розглянута як цілеспрямоване перетворення змісту навчання та організаційно-технологічних основ освітнього процесу, спрямована на підвищення якості освітніх послуг, конкурентоспроможності освітніх установ та їх випускників, забезпечення всебічного особистісного і професійного розвитку учнів. Інновації в системі української освіти мають закономірний характер, їх зміст, форми і способи здійснення залежать як від глобальних проблем розвитку людства, так і від соціально-економічних, правових, духовних

і політичних процесів реформування суспільства загалом. Більшість науковців схилиються до думки, що інноваційні процеси в системі освіти – це керовані процеси створення, сприйняття, оцінки, освоєння і застосування педагогічних нововведень. Інноваційний процес відображає комплексну діяльність з формування та розвитку змісту та організації нового, яку здійснюють працівники та організації системи освіти і науки. Оскільки тематика інновацій в освіті є надзвичайно актуальною, вбачається необхідність наступних досліджень та наукових розвідок із застосуванням ширшого кола методів наукового дослідження.

### Література:

1. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир . ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 12-28.
2. Камишин В., Стрижак О., Величко В. Інформаційні технології формування сучасних систем знань як основа інноваційного розвитку освіти : педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2015. Вип. 2. С. 22-28. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped\\_in\\_2015\\_2\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2015_2_5).
3. Лиськова Л. М. Інновації в освіті : актуальні питання сучасної педагогіки. 2015. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/13dec2015/13dec2015.pdf#page=23>.
4. Шуст Н. Б. Інновації в освіті як необхідність . *Юридичний вісник*. 2018. № 4 (49). С. 211-214.
5. Шуст Н., Філик Н. В. Інновації в освіті: соціокультурний вимір . *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2019. № 1. С. 144-149.

**Сорочан М. П.**, аспірантка кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті  
*Навчально-науковий інститут педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
м. Вінниця, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

Підготовка компетентних кадрів для інклюзивної освіти є однією з умов реалізації самої інклюзії. На даний момент рішення цього питання виявляється найменш забезпеченим як організаційно, так і методично. Уже на перших етапах впровадження інклюзії, у педагогів виник страх перед невідомістю, професійна невпевненість, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими дітьми». Для оцінки якості інклюзивної процесу в системі освіти необхідна розробка комплексу програм моніторингу показників динаміки оцінки розвитку процесу інклюзії, одним з таких показників є формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів.

Вагомою в контексті нашого дослідження є думка Г. Косаревої, яка зазначає, що інтеграція та інклюзія в закладах дошкільної освіти (ЗДО) значною мірою залежить від кваліфікації кадрів, а це, в свою чергу, потребує внесення змін у процес підготовки майбутніх вихователів. Погоджуємося, що при цьому «особливого значення набуває проблема формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, без якої перебування дитини в загальноосвітньому навчальному закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної корекційної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється» (Г. Косарева [1, с. 331]).

Дослідження дефініції «інклюзивна компетентність» в працях І. Бондар, Ю. Бойчук, Г. Косаревої, С. Максимюк, Т. П'ятакової, Т. Соловей, І. Хафізулліної, М. Чайковського та ін. засвідчує наявність різних наукових підходів до його формулювання, що унеможлиблює статичну структуру цього багатогранного явища. Інклюзивна компетентність трактована як:

- «рівень знань і вмінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання» (Т. Бондар [2]);
- «необхідний обсяг знань та вмінь, утілених у здатності виконувати професійні функції, зважаючи на особливі потреби молоді, яка

має вади здоров'я, та інтегрувати їх у середовище загальноосвітнього закладу, створюючи умови для розвитку й саморозвитку» (Т. Соловей, М. Чайковський [3, с. 221]);

– «інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби студентів з особливими потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку» (М. Чайковський [4, с. 191]);

– «інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх однолітків, які розвиваються в межах норми, при цьому враховуючи різні освітні потреби учнів, забезпечуючи включення їх в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації, маючи при цьому на увазі, що у якості складових інклюзивної компетентності розглядаються мотиваційна, когнітивна, операційна та рефлексивна складові» (О. Колісник [5, с. 90]);

– «здатність педагога виконувати професійні функції у процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби дітей, що дозволяє забезпечуючи включення дитини з обмеженими можливостями здоров'я до середовища освітньої організації й створює умови для їхнього розвитку й саморозвитку» (І. Хафізулліна [6, с. 87]);

– «інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції у процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку й саморозвитку» (Т. П'ятакова [7, с. 98]);

– «інтегративне особистісне утворення майбутніх вихователів, яке обумовлює здатність здійснювати професійно-педагогічні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечує включення дитини з особливими освітніми проблемами в середовище загальноосвітнього закладу та створення умов для її розвитку і саморозвитку» (Г. Косарева [1, с. 331]).

Інклюзивна компетентність майбутніх вихователів відноситься до спеціальних (фахових, предметних) компетентностей. Вважаємо, що *інклюзивна компетентність* – це *інтегративна суб'єктно особистісна характеристика, що характеризує здатність вихователів здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання гарантуючи рівні можливості для кожної дитини в отримання дошкільної освіти, визначаючи освітні потреби дітей з особливими освітніми проблемами*

*і проектуючи інклюзивне освітнє середовище для їхнього онтогенезу і проліферації.*

Виходячи з вищезазначеного, наразі актуальною і своєчасною є проблема формування та діагностики рівня інклюзивної компетентності майбутніх вихователів, результати якої дадуть змогу розкрити перспективи для розроблення відповідних ефективних заходів щодо підвищення якості їх професійної підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Вважаємо, що основними компонентами інклюзивної компетентності вихователів, що реалізують інклюзивне навчання є: знання теоретичних і практичних засад педагогіки, вікових та індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей дітей, в тому числі і дітей з особливими освітніми проблемами, методів діагностики, що дозволяють визначити унікальні потреби, сильні сторони і потенційні можливості кожної дитини в групі; навички та вміння в створенні безпечного, розвиваючого середовища; навички і вміння особистісно орієнтованої взаємодії з дітьми; навички організації спільної діяльності і спілкування дітей; володіння варіативними освітніми заходами і технологіями, навички та вміння взаємодії з батьками; навички та вміння командної взаємодії.

В нашому дослідженні для формування інклюзивної компетентності пропонується андрагогічний цикл (безперервного професійного розвитку), який забезпечить розвиток у майбутніх вихователів інклюзивної компетентності на високому рівні, що забезпечить їхню готовність до інклюзивного навчання в ЗДО. З метою посилення практичної спрямованості під час підготовки майбутніх вихователів та розвитку їхньої інклюзивної компетентності, необхідно використовувати в освітньому процесі інноваційні технології навчання, спрямованих на формування умінь і навичок системного мислення і вирішення реальних проблемних ситуацій основою для яких слугує моделювання навчально-професійних ситуацій професійної діяльності в освітньому середовищі навчального закладу.

Зокрема, важливими складовими педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО в поєднанні з відповідним чином сформованим освітнім середовищем педагогічного ЗВО є: цілеспрямоване проектування освітнього процесу на основі моделі підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання у ЗДО; сприйнятливість до мінливих вимог стейкхолдерів до складових професійної компетентності випускників при безумовному виконанні вимог освітніх стандартів; орієнтація на ідеї і положення особистісно-орієнтованого, системного, інтегративного підходів, які складають основу компетентнісного підходу.

## Література:

1. Косарева Г. М. Основи формування інклюзивної компетентності майбутніх вихователів дошкільних закладів. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2014. Вип. 65. С. 330-335. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/article/download/2646/2403> (дата звернення: 14.08.2021).
2. Бондар Т. Формування інклюзивної компетентності в умовах інноваційної парадигми освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014. № 7 (41). С. 153-162. URL: <http://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/9088> (дата звернення: 13.08.2021).
3. Соловей Т. В., Чайковський М. Є. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький, 2013. № 1 (7). С. 220-224. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2013\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_5) (дата звернення: 13.08.2021).
4. Чайковський М. Є. Теорія і практика соціальнопедагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору : дис... докт. пед. наук : 13.00.05. Старобільськ. 2016. 570 с. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2013\\_1\\_52\\_\\_](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_52__) (дата звернення: 15.08.2021).
5. Колісник О. В. Розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти. Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра». 2019. С. 90-94. URL: [http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf\\_zdor\\_ta\\_korr\\_os/Zbir\\_SPP\\_2019.pdf](http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/Zbir_SPP_2019.pdf) (дата звернення: 13.08.2021).
6. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 213 с.
7. П'ятакова Т. С. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід: швейцарський досвід. Порівняльно-педагогічні студії. 2012. № 1 (11). С. 93-98. URL: [https://library.udpu.edu.ua/library\\_files/poriv\\_ped\\_stydii/2012/2012\\_1\\_13.pdf](https://library.udpu.edu.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2012/2012_1_13.pdf) (дата звернення: 11.08.2021).

**Тіщенко О. А.**, старший викладач кафедри навігації  
і управління судном

*Азовський морський інститут  
Національного університету «Одеська морська академія»  
м. Маріуполь, Донецька область, Україна*

## **СУЧАСНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ В МОРСЬКИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Світові процеси інтеграції та глобалізації, характерні для сучасного світового економічного простору, сприяють активному розвитку судноплавства. Працевлаштування випускників морських закладів вищої освіти здійснюється переважно у складі команд суден, власниками яких є міжнародні судноплавні компанії. Це зумовлює необхідність підвищення якості професійної підготовки майбутніх судноводіїв, що характеризується не лише обсягом знань за фахом, але й здатністю до тривалої, стабільної та ефективної професійної діяльності в умовах жорсткої конкуренції відповідно до покладених на них функціональних обов'язків. Ці обов'язки закріплені у Міжнародній конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року [1; 4] та у відповідних посадових інструкціях, розроблених роботодавцем.

Однією з головних умов формування готовності майбутніх судноводіїв до міжнародної комунікативної діяльності у процесі професійної підготовки є знання англійської мови. Це вкрай важливе для фахівців морської галузі, оскільки всі термінологічні довідники та посібники, назви й описи принципів роботи морських приладів видаються англійською мовою.

На кафедрі «Навігації і управління судном» Азовського морського інституту Національного університету «Одеська морська академія» (АМІ НУ «ОМА») викладачами англійської мови за професійним спрямуванням застосовуються інноваційні методи викладання, що спрямовані на розвиток навичок володіння мовою, а також новітні матеріали для навчання ефективному спілкуванню з носіями інших культур. Наведемо приклади таких методів: диспути та дискусії, проекти та презентації, дебати, відеолекції. Також нами проводиться велика та різноманітна позааудиторна діяльність (олімпіади, конференції, розмовні клуби, тощо).

Слід особливо відзначити роль інтернету як освітнього середовища при викладанні англійської мови (за професійним спрямуванням). Сучасний викладач англійської мови не може не впроваджувати в освітній процес новітні досягнення інформаційно-комунікаційних

технологій, таких, як електронна пошта, скайп, блоги, соціальні мережі та ін. Спілкування з судноводіями з інших країн сприяє розширенню кругозору та формування міжкультурної комунікативної компетентності поряд з професійною. При цьому дуже важливо звертати увагу не тільки на обмін простою інформацією, а й на адекватне обговорення, аналіз і рефлексію щодо різноманітних проблем сучасності (культурних та професійних) англійською мовою.

У процесі роботи за допомогою інтернету викладачі навчають майбутніх судноводіїв відповідати на інформацію та повідомлення в письмовій та усній формах, висловлюючи свої думки правильно та грамотно; критично й з повагою оцінювати матеріал, відстоювати свою точку зору; займатися самоосвітою та працювати самостійно. Кінцевою метою викладання англійської мови за професійним спрямуванням є вільне орієнтування майбутнього судноводія в іншомовному середовищі.

Одним із сучасних методів формування міжкультурної компетентності майбутніх судноводіїв з метою формування у них готовності до міжнародної комунікації є методи активного залучення в ситуації міжкультурного спілкування. Інтерактивне навчання засноване на рефлексивній взаємодії суб'єкта з освітнім середовищем навчання [2]. Прикладом завдань на початковому етапі викладання можуть бути наступні: *Work with a study partner. Ask questions and complete the form. Introduce your partner. A new ordinary seaman arrives on your vessel, imagine you are talking to him. Complete the dialogue.*

Часто на практичних заняттях ми просимо більш підготовлених курсантів (студентів) пояснити певний матеріал іншим курсантам (студентам), або виступити у ролі викладача та провести фрагмент заняття. Наприклад, під час вивчення теми «*Cargo Transportation in Containers*», курсанти (студенти), які перебували на практиці на контейнеровозах можуть пояснити специфіку завантаження/розвантаження, укладання та перевезення вантажу у контейнерах. Іншим прикладом виступу курсанта (студента) у ролі того, хто навчає, може бути робота у фронтальному режимі з групою, де він просить перекласти лексичні одиниці, вживання яких активізується на занятті.

Як ми зазначали раніше, сучасне викладання англійської мови за професійним спрямуванням більш зорієнтоване на практичну підготовку, що потребує використання інтерактивних методів навчання. Інтерактивні методи поділяються на рольові ігри, ділові ігри, інтерактивні ігри, симуляцію, роботу у групах [3]. Ці методи мають багато спільного, але є між ними і суттєва різниця.

Рольова гра більш нагадує театр. На практичних заняттях з англійської мови в АМІ НУ «ОМА» – це читання або відтворення діалогів між членами екіпажу. Рішення проблеми при цьому не є основним завданням.

Ділова гра формує професійні навички на основі досвіду та особистісних якостей. Так, судноводієві пропонується підготувати план порятунку людини за бортом (*Man Overboard*).

Групова робота дозволяє вирішити проблему групою, скласти план дій, розподілити ланки роботи та відповідальність. Задається ситуація та ставиться певна ціль, набирається певна кількість балів. Наприклад: *Your ship radar has become inoperative. The visibility is poor. When approaching the fairway, you contact the Orla Canal Control Radio Station.* Зауважимо, що за відсутності цілі гра буди сприйматися як штучна, що може знизити її ефективність.

Симуляція націлена на вирішення проблем, розв'язання яких залежить від поведінки учасників процесу взаємодії. Це може бути як реальна ситуація, так і вигадана, вірогідність якої у повсякденному житті велика. Симуляція схожа на рольову гру, але в ній немає чітких ролей, а є початкові умови, які дозволяють учасникам будувати свій хід гри. Ціль симуляції – передача інформації, тренування навичок та вмінь учасників, нове бачення проблеми, виявлення недоліків у знаннях. Цей метод навчання ми використовуємо під час VHF-Communication.

Інтерактивна гра – це аналіз, активізація особистісних здібностей, навчання на власному досвіді, де знання здобуваються не з зовнішніх джерел, а через досвід людини. В інтерактивній грі немає розділення на ролі. Важлива умова – участь кожного у грі. Це можуть бути вікторини, кросворди, тощо. Ми широко використовуємо пошук слова з тексту за його дефініцією або вибери правильний варіант перекладу, того що побачив чи почув.

До розробки завдань ми також залуцаємо курсантів, що стимулює творчий підхід до навчання та дозволяє підтримувати інтерес.

Отже, важливою умовою якісної підготовки майбутніх фахівців морської галузі, здатних до продуктивної роботи в екіпажах із міжнародним складом, є готовність до професійної комунікації англійською мовою, що офіційно визнана робочою мовою на морських судах. А з огляду на особливості професійної діяльності моряків, які одними з перших увійшли до світового ринку праці, морські заклади вищої освіти мають своєчасно реагувати на вимоги сучасності, застосовуючи новітні методи викладання.

### Література:

1. International Convention on Standards of Training, Certification and Watchkeeping for Seafarers (STCW Convention, as amended (IMO Sales No. IB938E) URL: <http://s069c48d7550d9c75.jimcontent.com/download/version/1257159058/module/3040116351/name/STCW.pdf>

2. Бычкова, Н.В. Использование интерактивного обучения студентов в вузе в контексте компетентностного подхода. Преподаватель XXI век. 2017. № 3. С. 78-84
3. Кирилук Л.Г. Активное обучение: инструментарий и методы. Практична психологія та соціальна робота. 2005. № 12. С. 30
4. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 року та Кодексу з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ). URL: [http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896\\_052](http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896_052)

**Токарсва А. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземної філології,  
перекладу та професійної мовної підготовки

**Чижикова І. В.**, старший викладач кафедри іноземної філології,  
перекладу та професійної мовної підготовки

*Університет митної справи та фінансів  
м. Дніпро, Україна*

## **ТЕРМІНИ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

Глобальні комплексні зміни, зумовлені цифровізацією та автоматизацією всіх сфер життя, прискореним розвитком новітніх інформаційних технологій і, поряд з цим, нагальна необхідність вирішення основних світових проблем зміни клімату, зростання населення, дефіциту природних ресурсів, релігійні, етнічні та расові конфлікти вимагають нових індивідуальних та колективних зусиль. Сьогодні мета-навички виходять на перший план, включаючи різноманітність стилів мислення, колективний інтелект, уміння співпереживати. Тому саме зараз ми спостерігаємо зростання розуміння того, що освітні системи по всьому світу сприймаються навчаючимися та суспільством як такі, що не відповідають потребам як сьогодення так і найближчого майбутнього. Очевидною стає необхідність зміни освітньої парадигми та побудови моделей навчання, які будуть актуальними для студентів XXI століття [1].

Вважаємо за необхідне надати перелік сучасних компетенцій, що обговорюються у таких основоположних документах як «Клас 2030 року і життєве навчання: технологічний імператив», «Глобальна програма майбутнього освіти», «Навички майбутнього: як процвітати у складному новому світі». Згідно переліченим джерелам, до ключових

компетенцій майбутнього належать: а) соціальний / емоційний інтелект; б) медіаграмотність/ інформаційна гігієна; в) екологічний інтелект – здатність бачити себе частиною складної, взаємопов'язаної та взаємозалежної системи; г) розвиток творчості та мислення на основі наявних можливостей; е) співпраця та спільне вирішення проблем; є) метапізнання / уміння вчитися [1; 2; 3].

Нові компетенції диктують перегляд самого поняття «освіта». Сучасна освіта повинна відповідати запитам як учнів/студентів так і дорослих. Зараз освіта є процесом підтримки індивідуального розвитку від народження до смерті. Сама ж інтелектуальна робота у «мережевому суспільстві» вимагає роботи у командах, учасники яких доповнюватимуть навички та знання один одного кооперуючи у віртуальному середовищі [2]. Тому новий тип освіти передбачає розширення можливостей самостійного навчання, розвиток особистого цілепокладання, можливість вибору методів навчання, співтворчість, проблемно-зорієнтоване навчання, проєктно-зорієнтоване навчання, ігрове навчання тощо як і глобальний взаємозв'язок.

Зміна освітньої парадигми призвела до виникнення нових термінів, таких як «голакратія» (holacracy), «взаємопов'язана навчальна програма» (connected curriculum), «самоорієнтований учень» (self-guided learner), «самостійне навчання» (self-guided learning). Актуальності набирають поняття «навчання протягом життя» (life-long learning) та «студентська автономія» (student autonomy).

Коротко зупинимось на визначеннях деяких з термінів.

Голакратія – практика управління яка перетворює застарілі ієрархічні організаційні системи на гнучкі, командні самоорганізовані мережі. Голакратичні системи орієнтовані на індивідуумів, засновані на принципах автономії, інформаційного забезпечення та зворотного зв'язку, розподілених повноважень, творчого вирішення проблем; спрямовані на спільне розв'язання глобальних цілей, вони несуть відповідальність, є динамічними, структурованими в команди, коли всі учасники мають рівний голос [4].

Взаємопов'язана навчальна програма – навчальна програма, зорієнтована на розвиток нових професійних мереж, спрямованих на просування певної дослідної теми. Це розширення можливостей кафедр бути самостійними у виборі тем дослідження та залучення студентів до дослідної роботи вже з перших років навчання у Виші. Це розуміння, що кожен університет має взаємозв'язок і власну відповідальність перед суспільством і повинен спрямовувати свої ресурси на розвиток суспільного та особистого благополуччя. Взаємопов'язана навчальна програма орієнтована на здобуття нових навичок у практичній роботі. Менторство розглядається як шлях координації роботи студентів у реальних проєктах [5].

Самоорієнтований учень/студент/дорослий – людина, що самостійно визначає цілі та потреби, встановлює темп, вміє знаходити та створювати необхідні навчальні ресурси й занурюватись у різноманітний навчальний досвід [2].

Студентська автономія – здатність до особистої організації навчання; можливість практичного застосування набутих знань та навичок; прийняття самостійних рішень та відповідальність за власний освітній процес в умовах глобалізації, швидкого розвитку цифрових технологій, формування нових компетенцій [6].

Підсумовуючи зазначимо, що процес трансформації освітньої парадигми включає зміну як навчальних процесів, так і навчальних цілей. Освіта, орієнтована на учня, з можливістю самостійного навчання («самостійне навчання») з одного боку та колективне створення знання й транснаціональних і між-інституційних рішень з іншого, потребують змін у системі передачі знань («взаємопов'язана навчальна програма»), інші принципи організації навчального процесу («голакратія»), а також вимірювання академічного успіху новими динамічними способами («творчі портфоліо») – зміни, які описують терміни нової освітньої парадигми.

### Література:

1. The Class of 2030 and Life-Ready Learning: The Technology Imperative. Microsoft and McKinsey & Company's Educational Practice. 2018. URL: [https://education.minecraft.net/wp-content/uploads/13679\\_EDU\\_Thought\\_Leadership\\_Summary\\_revisions\\_5.10.18.pdf](https://education.minecraft.net/wp-content/uploads/13679_EDU_Thought_Leadership_Summary_revisions_5.10.18.pdf) (access available 18.08.2021).
2. Global Education Futures Agenda. Pavel Luksha, Director, GEF RF Group 2010-2015. URL: <https://www.edu2035.org> (access available 10.07.2021).
3. Loshkareva E., Luksha P., Ninenko I., Smagin D., & Sudakov D. (n.d.). Skills of the Future. How to Thrive in the Complex New World. URL: [http://www.globaledufutures.org/images/people/GEF\\_Skillsofthe\\_future\\_report.pdf](http://www.globaledufutures.org/images/people/GEF_Skillsofthe_future_report.pdf) (access available 25.08.2021).
4. Holacracy URL: <https://www.holacracy.org/> (access available 25.08.2021).
5. Dilly Fung, A Connected Curriculum for Higher Education. London, UCL Press, 2017. URL: <https://doi.org/10.14324/111.9781911576358> (access available 16.08.2021).
6. Чижикова І. В. Студентська автономія в контексті розвитку компетенцій XXI сторіччя. Академічні студії. Серія: Педагогіка. Випуск № 3. Луцьк. 2021.

## СЕКЦІЯ 5. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Шиш Ю. С.**, студентка магістратури  
факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв  
*Національний університет «Чернігівський колегіум»  
імені Т. Г. Шевченка  
м. Чернігів, Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РОЗУМОВИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

Здібності – це індивідуальні психологічні якості людини, які є передумовою успішного виконання нею певного виду діяльності. Поряд із загальними (розумовими), від них залежить успішність будь-якої діяльності, в тому числі й навчання, виокремлюють також спеціальні здібності [3].

Дошкільний вік – це період, коли здібності розвиваються найбільш інтенсивно. У поведінці дитини послідовно зростає її власна активність. Дітей стає можливо розрізнити за рівнем виявлення у них загальних здібностей: пізнавальних та практичних. Здібності дошкільників формуються у різних видах діяльності.

Для розвитку пізнавальних здібностей велике значення мають ситуації, в яких виступає пізнавальна активність та допитливість дитини. Пізнання пов'язане з уявою та діями, що виконує дитина самостійно або з однолітками. У дошкільників, що виявляють пізнавальні здібності, помічаються схильності до пошуку, експериментування, висловлення гіпотез та пропозицій. Разом з тим у них добре розвинені образні форми пізнання дійсності: сприйняття, образна пам'ять, наочно-образне мислення, уява. Л. А. Венгер вважає, що центральним місцем в структурі пізнавальних здібностей є здатність наочного моделювання по відображенню властивостей предметів, просторових відношень, образів художньої дитячої літератури, логічних відношень. Класифікують пізнавальні здібності відповідно до окремих етапів пізнавального процесу: на етапі аналізу, переробки інформації (інтелектуальні); на етапі сприйняття інформації (сенсорні); на етапі практичного використання знань (творчі) [2, с. 313-314].

А. В. Белошиста вважає, що ознакою сформованості «пізнавальних здібностей» є пізнавальні інтереси та пізнавальна активність. Пізнавальні здібності поділяються на дві великі групи: сенсорні здібності та інтелектуальні. Сенсорні здібності обумовлюють безпосереднє

сприйняття навколишнього світу. Інтелектуальні здібності обумовлюють його осмислення. Таким чином, очевидно, що в основі сенсорних пізнавальних здібностей лежить такий пізнавальний процес, як сприйняття, а в основі інтелектуальних пізнавальних здібностей – мислення. Таким чином, інші пізнавальні процеси (увага, пам'ять, уява) є чинниками, які дозволяють успішно реалізувати обидва види пізнавальних здібностей. Отже, пізнавальні здібності мають процесуальний характер. Їх наявність (сформованість) означає, що вони можуть забезпечити продуктивний пізнавальний процес на будь-якому змістовному матеріалі, забезпечуючи пізнавальну діяльність дошкільника.

Прекрасно, коли ця система дана дитині від природи вже цілком в «робочому» стані. Це дає можливість батькам та педагогу підтримувати її та стимулювати пізнавальну активність дитини шляхом вивчення нового матеріалу, ігрової діяльності, засвоєння умінь та навичок. А. А. Люблінська вказує, що існує така закономірність: чим більше дитина пізнає, тим сильніше зростає її пізнавальний інтерес.

Проте, дана система розвинена не у всіх дітей. Для розвитку більшості дошкільників потрібна активна взаємодія батьків та педагогів для проведення спеціальної роботи, щоб вибудувати дану систему та привести її в робочий стан. Таке вибудовування складається з цілеспрямованого розвитку всіх компонентів системи, а також в тренуванні взаємодії цих компонентів в певній пізнавальній діяльності. На практиці виявили, що недостатньо тренувати один компонент, наприклад, розвивати дитині пам'ять або працювати над розвитком уяви. Система може не запрацювати, якщо не розвинена взаємодія між її елементами.

Для вибудовування взаємодії компонентів пізнавальних здібностей потрібно систематично включати дитину в діяльність, яка активізує декілька пізнавальних процесів в їх взаємодії. Засобом вибудовування виступає система завдань (вправ), виконання яких «тренує» той чи інший пізнавальний процес або його окремі елементи (зокрема, в процесі мислення можна виділити окремі прийоми розумових дій, формувати кожне з яких методично зручніше окремо або в парній комбінації). Для того щоб робити це усвідомлено (розуміти, що саме дорослий збирається розвивати у дитини на даному занятті при роботі з даним матеріалом), вихователь повинен чітко диференціювати ці процеси [1, с. 66-68].

Наприклад, при вивченні математики можна розв'язувати завдання, які будуть спрямовані на:

– Розвиток кмітливості, гнучкості розуму та логічності мислення. Формування самостійності, накопичення знань та вмій, які допоможуть відшукати дошкільнику відповідь для вирішення завдань.

– Сенсорний розвиток. Такі завдання дозволять дитині вивчити навколишнє середовище, ознаки предметів за формою, розташування у просторі, величиною. Важливо навчити дитину відрізнити предмети не лише за кількісними, але й за якісними ознаками. Дитина може виконувати завдання, де буде групувати предмети за однаковими ознаками, шукати відмінне та схоже.

– Розширення словникового запасу в даній галузі. Наприклад, порівнювати кількість предметів, їх розміри. Дошкільник повинен розуміти прості слова з математичної галузі та оперувати ними.

Основу розвитку інтелектуальних здібностей складають дії наочно-го моделювання: заміщення, використання готових моделей і побудова моделі на основі встановлення відношень між заміником та об'єктом який заміщується. Прикладом такої моделі може бути план ігрової кімнати, в якій діти вчать орієнтуватися. Згодом дошкільники самі вибудовують такий план, позначають предмети в кімнаті умовними значками, обравши самостійно, наприклад стіл – квадратом, шафу – прямокутником тощо. В іншому разі дітей навчають конструювати об'єкти за допомогою графічної схеми та самим складати таку схему [2, с. 314].

Вчені спробували класифікувати інтелектуальні здібності старшого дошкільника та визначили, що у їх структуру входять такі компоненти:

– Процеси мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, абстрагування).

– Вирішення елементарних інтелектуальних завдань.

– Наочне моделювання.

– Просторове сприйняття.

– Оперативна пам'ять (здатність запам'ятовувати та відтворювати конкретну, символічну, семантичну, поведінкову інформацію.

– Вербальна гнучкість (здатність реагувати на запитання в обмежених часових рамках, швидкість переключення, підбір необхідних слів, різноманіття та багатство словникового запасу).

– Символічне опосередкування (відношення одного поняття до іншого, пізнаване через третє, і ін.).

– Гнучкість розумових процесів.

– Система когнітивних (пізнавальних) параметрів (ідентифікація; інтроспекція; імплікація, трансформація).

– Креативність (творча уява).

– Логічні операції (логічне оперування в вербальному плані; відносність понять; виділення логічних відносин між поняттями та ін.) [5, с. 9].

Накопичення знань і формування основ наукового світогляду, елементарної культури розумової праці, розвиток психічних процесів і творчих здібностей, виховання інтересу і потреби в розумовій

діяльності, в збагаченні знаннями та застосуванні їх на практиці – це все передбачає розумовий розвиток дітей дошкільного віку. У старшому віці можна вже побачити зачатки таких якостей розумової діяльності дитини, як допитливість, критичність і кмітливість. Т. Кривошея вважає, що важливим завданням розумового виховання разом з розвитком мислення дітей є розвиток їхніх розумових сил. Розумові сили дитини – це певний ступінь сформованості розуму, який робить її, по-перше, здатною до накопичення фонду знань, бо жодна цінна якість розуму, яка потрібна для інтелектуальної та активної пізнавальної діяльності, не може розвиватися без запасу систематизованих знань. По-друге, дитині необхідно опанувати основні операції мислення. Ними становлять: аналіз (розкладання цілого на складові), синтез (об'єднання предметів і явищ за спільними ознаками), порівняння (встановлення схожих і відмінних ознак об'єктів), узагальнення (перехід від одиничного до загального, від менш до більш загального), класифікація (розподіл предметів за певними ознаками) тощо. По-третє, потрібно сформувані інтелектуальні вміння (загальні та спеціальні, прийоми переносу, передбачення) [4, с. 221].

Отже, розвиток розумових здібностей залежить від розвитку психічних процесів та систематичної роботи вихователів та батьків щодо удосконалення знань, умінь та навичок дитини, адже для того щоб розвивати здібності, треба, насамперед, уміти визначити, яка саме їх складова потребує допомоги, чому дитина виконує роботу не так, як від неї цього очікують.

### Література:

1. Белошистая А. В. Развитие математических способностей дошкольников: вопросы теории и практики, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 352 с. С. 66-68
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
3. Кондратенко Л. О. Розумові здібності дитини: диферен.-діагност. довідник. Київ: Главник, 2004. 112 с.
4. Сирдій В.П. Діагностика розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції / за ред. О.А.Гольюк. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля», 2018. Вип. 7. С. 220-225
5. Яфаева В.Г. Развитие интеллектуальных способностей старших дошкольников: программа-руководство. Изд. 2-е. Уфа: ИРО РБ, 2011. 64 с.

## СЕКЦІЯ 6. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

**Іванцев Н. І.**, кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та клінічної психології

**Гаврилаш О. С.**, студентка II курсу магістратури  
факультету психології

*Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника  
м. Івано-Франківськ, Україна*

### САМОТНІСТЬ ТА УСАМІТНЕНІСТЬ В ЖИТТІ ОСІБ РАНЬОГО ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

До аналізу психологічних станів людини звертає свою увагу чимала кількість учених та практиків, пов'язуючи їх природу із впливом тої чи іншої ситуації на людину, із процесами взаємодії між людьми, оцінюючи їх вплив на розвиток особистості тощо. У контексті розгляду усіх цих проблем, які стосуються даного напрямку, особливу увагу привертають два поняття, а саме поняття «самотність» та «усамітнення». У низці наукових доробків ці поняття найчастіше ототожнюються, проте, відображаючи різні психологічні стани людини, вони виникають за різних обставин [4].

Самотність можна визначити як складний внутрішній і соціальний стан людини, що характеризується її відчуженням від процесів суспільного буття, суттєвим зниженням рівня соціальної активності, емоційною пригніченістю, зменшенням або втратою соціальних контактів, відсутністю духовної спорідненості з іншими суб'єктами діяльності, що виникає внаслідок егоцентричного способу життя та відчуженості від соціуму. Усамітнення – це процес добровільного та тимчасового уникнення соціальних контактів з метою активної внутрішньопсихологічної діяльності, спрямованої на самопізнання та духовний розвиток [1].

У поняттях «усамітнення» і «самотність» розкриваються різні людські переживання психічного характеру. Самотня особистість хворобливо переживає нестачу іншої людини для повноцінної життєвої взаємодії. Тимчасова добровільна мовчазна усамітненість духовно розвиненої особистості дає їй змогу відійти від вимог суспільства і щоденних турбот, заспокоїтися, пережити внутрішню тишу. Усамітне-

на вдумлива взаємодія особистості з природою і з самою собою відкриває для неї шанс розкрити власний внутрішній світ, мудрішу світовзаємодію, сприйняття сакрального. Проміжки усамітнення відновлюють сили й поліпшують здоров'я посилюють творчу потенцію.

Наукове зацікавлення проблемою переживання самотності та усамітненості, особливо до практичного аспекту діагностування, пробудилося нещодавно. Суб'єктивні компоненти переживання самотності як психологічного феномену індивідуально відмінні та залежать від вікових етапів, певного типу особистості, набутого життєвого досвіду.

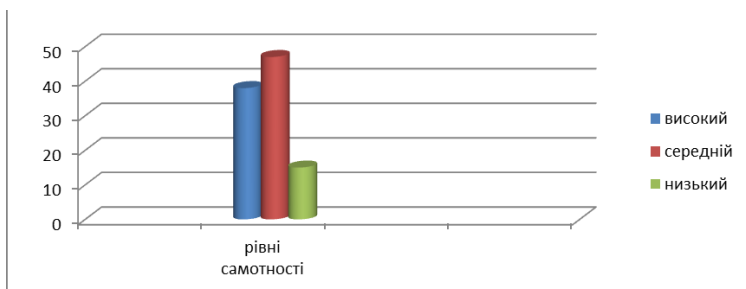
Тому, окремо унікальним й фіксованим чинником щодо визначення самотності особистості виступають її почуття і переживання, які нею відчуваються і означаються як самотність. Діагностувати почуття самотності, а також дати йому єдине визначення є достатньо важко, оскільки на переживання стану самотності впливають не стільки реальні відносини чи почуття індивіда, скільки ідеальне уявлення про те, якими вони повинні бути.

Для визначення рівня самотності у наших респондентів ми застосували методику «Діагностика рівня суб'єктивного почуття самотності» Д. Рассела, Е. Пепло, М.Фергюсона. У нашому дослідженні було виділено три рівні стану самотності (високий, середній, низький) та відповідно до кожного рівня характерні показники сформованості стану самотності:

– *високий рівень стану самотності* – це комунікативні утруднення (у випадку відкритого спілкування); невдоволеність соціальними, побутовими взаєминами; невпевненість у визначенні особистого ставлення до соціуму, оточення, власної ситуації життєдіяльності та життєвих ситуацій в цілому; постійна переоцінка цінностей; глибоке переживання актуальної самотності;

– *середній рівень стану самотності* – це проведення часу за комп'ютером, внутрішнє осмислення себе, наявність знайомих, друзів, неглибоке переживання можливої самотності;

– *низький рівень стану самотності* – це енергійність; упевненість; підтримка та наявність спільних інтересів з тими, хто оточує (наприклад, однолітками), спілкування не тільки по телефону; самоаналіз, осмислення буття, цінностей життя; відсутність переживання самотності.



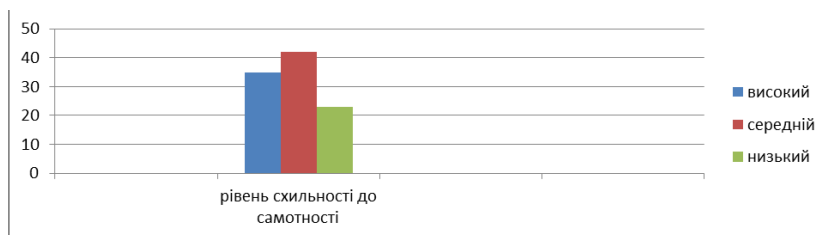
**Рис. 1 Рівень самотності, який суб'єктивно переживається респондентами**

Емпіричні результати дослідження за шкалою «UCLA» свідчать про наступне: у 38% респондентів виявлено високий рівень самотності; у 47% респондентів виявлено середній рівень самотності; у 15% респондентів виявлено низький рівень самотності.

Таким чином, інформація щодо виявлених показників про рівні самотності надала нам можливість побачити чітко виражену загальну тенденцію до високо-середніх показників стану самотності наших респондентів. Пілотажне дослідження рівнів самотності осіб раннього юнацького віку вказує про недостатньо, з їхнього боку, активне зав'язування міжособистісних взаємин, їх соціальну незрілість, виражене незадоволення контактами з ровесниками й дорослими (батьками й членами сім'ї), на поведінковому відчуження та емоційну нестійкість, підвищену тривожність через почуття знехтуваності та непотрібності.

Можливість визначити рівень схильності особистості залишатись на одинці / усамітнюватись надає нам методика «Схильність до самотності», як репрезентований фрагмент тесту «ПДО» автора А. Лічко.

Результативну інформацію щодо отриманих даних у процентному співвідношенні ми подаємо за допомогою наступної діаграми.



**Рис. 2 Рівень схильності до самотності**

Як видно з зображеного нами Рис.2 для осіб даної вікової категорії необхідність в усамітненні досить вагома. Тому, на нашу думку, над

проблемою усамітнення потрібно зупинитися більш детально, зважаючи, що дана проблема набуває саме в ранньому юнацькому віці набуває особливої значущості.

Про визначальні фактори, що слугують побудженню юнаків до усамітнення, сповіщав у своїх наукових доробках відомий вчений І. С. Кон. На його думку, зміна соціальної ситуації розвитку, труднощі адаптаційного періоду в новому соціальному оточенні, недостатній рівень розвитку навичок міжособистісної взаємодії, емоційна нестабільність, юнацький скептицизм і максималізм – є цими основними факторами, що сприяють прагненню юних осіб до усамітнення [2].

Крім того, І. С. Кон зауважував, що саме у ранній юності змінюється ставлення до власної особистості. Вимагаючи поваги до себе з боку оточення (друзів, близьких), вони прагнуть до самоствердження, визнання своєї цінності, значущості своєї особи, її неповторності [5].

Одночасно як результат становлення внутрішнього юнацького світу почуття самотності інтенсивно набуває своєї форми. У процесі становлення юнацької суб'єктивності потреба в психологічній інтимності виступає способом саморозкриття та проникнення у власний та внутрішній світ іншої людини. Крім того, одним із засобом втілювання даної потреби виступає прагнення до усамітнення, яке спроможне врегульовувати міжособистісні стосунки, їх оптимальний рівень і навіть сприяти самоудосконаленню особистості, оскільки дає можливість зануритися в особистісну рефлексію [4].

Таким чином, узагальнюючи вище сказане, схилиємося до думки сучасного бачення сутності юнацького усамітнення, яке розглядається у більшості наукових дослідженнях як позитивна тенденція психічного розвитку осіб даної вікової категорії, що стає причиною налагодження корисних і перспективних стосунків із оточуючими та сприяє самовдосконаленню особистості юнака.

### Література:

1. Гасанова П.Г. Психология одиночества : учебно-методическое пособие. Киев: Общество с ограниченной ответственностью «Финансовая Рада Украины» (Киев), 2017. 76 с.
2. Кон И.С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1989. 255 с
3. Неумоева-Колчеданцева Е. В. Позитивный потенциал одиночества в юношеском возрасте. Вестник Пермского университета. 2012. Вып. 2 (10). Серия: Философия. Психология. Социология. С. 112-120
4. Усамітнення та самотність в житті особистості. Збірник тези за матеріалами круглого столу (on-line, 24 квітня 2020 р.). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2020. 100 с.
5. Хрипкова А. Г. Мир детства: Юность. 2-е изд. Москва: Педагогика, 1991. 256 с.

## **СЕКЦІЯ 7. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**Бозоян М. А.**, аспірант кафедри практичної психології  
та соціальної роботи

*Східноукраїнський національний університет  
імені Володимира Даля  
м. Сєвєродонецьк, Луганська область, Україна*

### **СИСТЕМА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ МАЙБУТНІХ ПРАВООХОРОНЦІВ**

Система соціально-психологічного забезпечення процесу професіогенезу майбутніх правоохоронців потребує розробки та впровадження з урахуванням сучасних вимог і завдань освіти, заснованих на ідеї психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості і включеності психологічної служби в процес психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу. Наразі концепція модернізації освіти пріоритетною метою соціально-психологічного забезпечення професіогенезу майбутніх правоохоронців визначає підвищення ефективності освітньої діяльності, зокрема засобами психологічної науки і практики [2].

Як зазначає Н. Мілорадова, поняття професіогенезу відображає історичну тенденцію переходу людства від хаотичних спроб та пошуків пізнання дійсності до стійкого і кваліфікованого розвитку, до нової цивілізації, заснованої на знаннях, пов'язаних з інтенсивною фаховою спрямованістю [3]. Іншими словами, процес особистісного розвитку і становлення професіонала від початківця до фахівця є залежним від історичного розвитку системи професій як соціального інституту, від існуючих освітніх систем, від соціально-економічних умов здійснення професійної діяльності [1].

Н. Мілорадовою розглядається психологічне супроводження вузівського етапу професійного становлення правоохоронців у профільному навчальному закладі освіти як створення належних умов для повноцінного розвитку і навчання майбутнього фахівця в конкретному освітньому середовищі та відзначається, що застосування технології психологічного супроводу на етапі професійного навчання сприяє запуску механізмів допрофесійного саморозвитку, корегує процеси

самореалізації та розкриває перспективи особистісного й професійного зростання правоохоронців [3].

Система соціально-психологічного забезпечення процесу професіогенезу майбутніх правоохоронців має визначати організаційно-методичну основу діяльності психологічних служб в закладах вищої освіти в умовах модернізації освіти і введення стандартів освіти нового покоління, які є сукупністю вимог до структури, умов реалізації і результатів освоєння освітньої програми, спрямованої на сприяння становленню соціально відповідальної особистості, здатної до критичного мислення, адекватного цілепокладання і вибору в умовах мінливого сучасного соціуму, котра усвідомлює освіту як універсальну цінність і готова до її продовження протягом життя. Освітня програма забезпечує сформованість навчальних дій, а також загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток майбутніх правоохоронців, розвиток і підтримку суб'єктної позиції щодо правоохоронної діяльності, людей і самого себе. Пріоритетний напрям соціально-психологічного забезпечення процесу професіогенезу майбутніх правоохоронців – реалізація розвивального потенціалу вищої освіти, а актуальним завданням стає забезпечення розвитку універсальних навчальних дій як власне психологічної складової освіти.

Зміна парадигми освіти означає необхідність такого змісту, яке дозволить здійснювати в процесі своєї професійної діяльності навчання, орієнтоване на розвиток майбутніх правоохоронців, облік їх особливостей і всебічне розкриття їх інтелектуального і особистісного потенціалу.

Необхідно відзначити, що системно-діяльнісний підхід в освітньому стандарті нового покоління і розроблених програм, передбачає: виховання і розвиток якостей особистості майбутніх правоохоронців, що відповідають вимогам інформаційного суспільства, інноваційної економіки, завданням побудови демократичного громадянського суспільства на основі толерантності, діалогу культур і поваги полікультурного складу населення; перехід до стратегії соціального проектування і конструювання в системі освіти на основі розробки змісту і технологій освіти, які визначають шляхи і способи досягнення соціально бажаного рівня (результату) особистісного і пізнавального розвитку майбутніх правоохоронців; орієнтацію на результати освіти як системоутворюючий компонент стандарту, де розвиток особистості майбутніх правоохоронців на основі засвоєння навчальних дій, пізнання і освоєння світу становить мету і основний результат освіти; визнання вирішальної ролі змісту освіти, способів організації освітньої діяльності та взаємодії учасників освітнього процесу в досягненні цілей особистісного, соціального і пізнавального розвитку майбутніх правоохоронців; урахування індивідуальних психологічних і фізіологі-

чних особливостей, ролі і значення видів діяльності і форм спілкування для визначення цілей освіти і виховання та шляхів їх досягнення; різноманітність організаційних форм і урахування індивідуальних особливостей майбутніх правоохоронців, що забезпечують зростання творчого потенціалу, пізнавальних мотивів, збагачення форм взаємодії у пізнавальній діяльності; гарантованість досягнення запланованих результатів освоєння основної освітньої програми, що і створює основу для успішного засвоєння майбутніми правоохоронцями нових знань, умінь, компетенцій, видів і способів діяльності.

### **Література:**

1. Гордієнко В.І., Копець Л.В. Основні проблеми дослідження професіогенезу особистості в сучасній психології. Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Соціологічні науки. 2002. Т. 20. С. 59–64.
2. Євдокімова О.О. Зміст та форми психологічної підтримки особистісно-професійного розвитку курсантів ОВС. Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». 2012. № 1009. С. 196–200.
3. Мілорадова Н.Е. Психологічний супровід вузівського етапу професіогенезу правоохоронців. Тези доповідей наук.-практ. конф. «Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України». 7 квіт. 2017 р., м. Харків. С. 67–69.

## СЕКЦІЯ 8. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

**Велитченко Л. К.**, доктор психологічних наук, професор,  
професор кафедри сімейної та спеціальної педагогіки і психології

**Кравцова О. Ю.**, магістрантка факультету дошкільної освіти  
*Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського  
м. Одеса, Україна*

### СПІЛКУВАННЯ ЯК ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ

Ідея соціальності людини вказує на те, наскільки значущою для її розвитку є комунікативні процеси, серед яких найбільш важливими є явища, пов'язані зі спілкуванням. Вже сам цей факт вказує на причину виникнення особливої уваги до психології спілкування і появи досить великої кількості концепцій і теорій з приводу цієї проблеми. Проблема спілкування як така значима для всіх аспектів роботи з дітьми різного віку в плані пошуку і реалізації факторів, які впливають на виховну роботу з ними. Вважається доведеним факт залежності розвитку особистості від якості спілкування в різних соціальних спільнотах, в яких є можливість практикувати свої пізнавальні здібності і через них формувати свою власну психіку в цілому.

При визначенні поняття спілкування вказують, як правило, на такі ознаки, як: а) потреба в спільній діяльності та обмін різною інформацією, пов'язаною з нею [9, с. 410 – 411]; б) обмін інформацією пізнавального або афективно-оцінного характеру [4, с. 228]; в) встановлення і розвитку контактів між людьми [6, с. 244 – 246].

Поняття спілкування відноситься перш за все до понятійної системи соціальної психології. Воно пов'язане не тільки з обміном інформацією, але і з явищами самоствердження у внутрішньо груповій взаємодії, сприйняттям людиною людини, з набуттям соціального досвіду тощо.

У психологічних працях вказується на такі функції спілкування, як планування, здійснення і контроль за здійснення діяльності. У них також наголошується, що бути серед людей є одним з провідних мотивів в життєдіяльності людини, яке викликає, як правило, відчуття психологічного комфорту. Комунікативні мотиви належать до низки провідних мотивів, які вважаються вельми важливими для здійснення

практичної діяльності. Спілкування, будучи одним із провідних соціальних процесів, може за певних умов перетворюватись на відносно самостійний процес [7, с. 449].

Взаємозалежність процесів становлення особистості і перебігу комунікативних явищ протягом всього існування індивіда проявляється як в умовах його існування, де спілкування виступає як найбільш вагомий його чинник, так і у використанні його особливостей для особистісного зростання.

Однією із особливостей спілкування є його особистісність. Це означає, що особа у бідь якій ситуації виступає перед іншими у першу чергу як особистість, демонструючи іншим комунікантам власні особистісні риси та якості за допомогою мовленнєвих, екстра – та паралінгвістичних засобів. Ці засоби розкривають ті чи інші особливості внутрішнього світу іншого і спонукають до вибору відповідних тактик та стратегій, необхідних для отримання бажаного результату у комунікації.

Якщо до сказаного додати, що сприйняття людини людиною не тільки «обслуговує» процес спілкування, а й формує у певному сенсі особистість того, хто спостерігає за іншим, то можна дійти висновку про формувальну значущість перцептивних процесів у комунікаціях. Слід також зазначити важливість розуміння іншого комуніканта для узгодження спільних дій.

Навіть самий побіжний розгляд питання про психологічну сутність спілкування дає можливість скласти враження про його значення для соціумного існування індивіда, вказуючи на його функціональну значимість як для окремої особистості, так і для соціальної спільності різного рівня організації. Особливою гостроти це питання набуває при його розгляді з точки зору психологічних особливостей підліткового віку, провідною діяльністю якого є саме спілкування в середовищі однолітків.

Якщо виходити з того, що процес спілкування починається з того моменту, коли учасники інтерактивної діади приступили до здійснення свого комунікативного задуму, то незважаючи на те, що комунікація ще не почалася, комунікатори вже бачать перед собою не тільки реального партнера, скільки свої потенційні взаємовідносини з ним.

Розглядаючи процес сприйняття людини людиною як процес оперативного проникнення в її внутрішній світ, для здійснення якого використовують дані перцепції, ми розуміємо, що самі по собі ці дані є нейтральними перцептивними ознаками. Але ці ознаки інтерпретуються при опорі на минулий досвід реципієнта, висхідний до особливостей культури соціуму.

Сказане означає, що незважаючи на цілком конкретне здійснення комунікативних відносин в тій чи іншій міжособистісній діаді над нею

тяжіє цілий пласт культурних і соціальних нашарувань, що визначає особливості практичного здійснення спілкування.

При розгляді проблеми спілкування в контексті міжособистісних відносин був сформульований висновок про особистість як модель міжособистісних відносин, які постійно повторюються. Такі повторювані відносини не тільки відтворюють основні ситуації в життєдіяльності індивіда, але і є практично типовими для кожного вікового періоду.

Такі міркування дозволили Г. С. Саллівану прийти до висновку про те, що типові міжособистісні ситуації можна розглядати як деяку вихідну умову для формування особистості того чи іншого типу з відповідним для них набором соціальних масок [5, с. 317].

Якщо розглядати розвиток особистості в контексті розвитку спілкування, то, природно, доведеться торкнутися питання про мовний розвиток індивіда. У цьому плані заслуговує на увагу ідея про вплив партнерів по спілкуванню також і на мовний ресурс особи за рахунок засвоєння так званих «своїх-чужих слів» [1], які не тільки розширюють словниковий запас активної мови, а й створюють певну вербальну основу актуальних і потенційних комунікацій.

Сказане означає, що історія розвитку індивіда як особистості простежується в історії розвитку його лексикону, який вказує на те, які інтерактивні колізії довелося йому долати у процесі навчання суперництву, компромісній поведінці, надання допомоги іншому.

Вважається, що найбільш складним серед різних періодів психічного розвитку є доюнацький (підлітковий) період, коли на тлі біологічного дозрівання починають створюватися психологічні механізми комунікацій з особами протилежної статі. Особливого значення набувають моменти набуття відповідного мовного та поведінкового досвіду, пов'язаного зі здійсненням міжособистісних взаємовідносин, які передбачають моменти довірчого саморозкриття. Найбільшого вираження ці відносини набувають в період виникнення і розвитку стійких відносин між юнаком і дівчиною, що носять яскраво виражені ознаки вибіркової і суб'єктивної переваги [8, с. 557].

У контексті проблематики особистісного розвитку необхідно відзначити концепцію особистості В.М. Мясіщева, в основу якої була покладена ідея зв'язку особистості з об'єктивною дійсністю у вигляді відповідних ставлених взаємовідносин [3]. На його думку, саме система ставлень людини до інших людей, до суспільства, праці, природи, а також до самого себе утворює психологічну основу його особистості [5, с. 223].

Не викликає сумніву судження про те, що тип міжособистісних відносин визначається особливостями спілкування. Особливості спілкування впливають не тільки на міжособистісні, о і на суспільні відносини. Спілкування як таке супроводжує практично всі сфери

людської життєдіяльності, впливаючи на її проміжні і кінцеві результати [2, с. 51].

Розглядаючи проблему спілкування через призму суспільних і міжособистісних відносин, ми не можемо не відзначити, що в кожен момент часу комунікатор виступає і як конкретна особистість, і як представник деякої соціальної групи. У першому випадку ми маємо справу з міжособистісною взаємодією, де на перший план висувуються власне особистісні якості комунікаторів. У другому випадку до безпосереднього спілкування додаються ознаки соціальної взаємодії, де комунікатори вже виступають не стільки як особистості, скільки як носії соціальних ролей.

Зі сказаного випливає, що спілкування як таке є складним процесом, на здійснення якого впливають не тільки його власні процесуальні закономірності, де спілкування виступає як деяка ізольована самостійна система, але і його включеність в міжособистісні та соціальні взаємовідносини.

### Література:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М.: Искусство, 1986. 444 с.
2. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникативность. Ярославль: Академия развития, 1996. 338 с.
3. Мясичев В.Н. Психология отношений. М.: Изд-во Институт практической психологии, 1995. 356 с
4. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
5. Психология. Полный энциклопедический справочник / сост. и общ. ред. Б.Мещеряков, В.Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 896 с.
6. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
7. Райс Ф.О. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000. 783 с.
8. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / пер. с англ. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 704 с.
9. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. Мн.: Современное слово, 1998. 768 с.

**Схалова Л. В.**, практичний психолог, психотерапевт  
*КЗ «Середня загальноосвітня школа № 5 імені Г. Романової»*

*Кам'янської міської ради*

*м. Кам'янське, Дніпропетровська область, Україна,  
викладач кафедри психології та права*

*Дніпровський гуманітарний університет*

*м. Дніпро, Україна*

## **ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ЦІННІСТЬ ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ**

«Моє завдання разом з близькими друзями – це навчити себе і інших тому, що успіх країни починається з твого успіху. Розуміння цього не станеться завтра, не дасть швидких результатів, але зрушення в свідомості приведе до дій і майбутнього успіху. Мало невеликої групи яскравих особистостей. Важливо, щоб ціле покоління почало думати по-іншому. Це покоління ще не розчароване, у нього ще все попереду. Потрібно працювати, потрібно все зрушити з мертвої точки. Перший крок – самий складний. Не потрібно відразу ставати героями. Але доведеться стати трішки більш трудолюбивими і стійкими, трошки менш лінивими і безвідповідальними. І ось, якщо це «трішки» помножити на всіх – ми будемо мати дуже багато». С. Вакарчук

Стаття присвячена проблемі ідентичності, психологічним особливостям її формуванню в Україні. Увагу приділено стратегіям розвитку національної ідентичності, наведено періодизацію розвитку ідентичності, наведені ймовірні шляхи її формування.

Почнемо з теоретичних засад, які одночасно являють собою рефлексію на сучасну проблему стосовно формування національних цінностей.

З давніх-давен українці вирізнялася почуттям власної гідності, жінка завжди була берегинею сімейної моралі. Візантійський письменник Маврикій засвідчував: «їхні жінки бувають чесні понад міру, а багато їх вважають смерть чоловіка за власну...». Виявом особливої поваги до родини, її єдності були традиційні свята, коли члени роду, навіть далекі родичі, збиралися бодай раз на рік – на «храм» – за спільним столом, відновлювали духовну єдність роду. Фізична праця була також важливим чинником розвитку сили та збереження здоров'я дитини. Хлопців рано готували до оборони рідної землі: вони змалку їздили на конях, вчилися володіти зброєю. Дівчат готували до ролі берегині, матері, господині. Все це давала праця, яка, таким чином, виконувала і важливу функції становлення ідентичності та збереження здоров'я.

Сьогодні українська нація перебуває у стані формування. Однак, ми не вважаємо ці проблеми чимось специфічно українським. Подібний

шлях щодо визначення національної ідентичності проходили в різних країнах і інші нації, формуючи свою ідентичність, свою спільноту і державу. Українська нація відрізняється від інших тим, що вона виникла нещодавно – як нація вона з'явилася тільки зі здобуттям Незалежності. Тому сьогодні ми спостерігаємо бурхливий процес її формування, пошуку спільного та встановлення новітньої української ідентичності. Разом з тим ми розуміємо, що процес не зупиниться, бо з'являтимуться все нові й нові виклики для розвитку: немає застиглих у своєму розвитку націй. Науковий досвід доводить, що застигли у своєму розвитку нації помирають.

Основним базовим компонентом, розбудови держави є спільнота. Базовим механізмом для спільноти є відчуття єдності, яка має в своїй основі ідентичність. Спільнота, яка не базується на спільній ідентичності – добровільному визнанні індивіда приналежним до спільноти – або ілюзорна, або примусова, а отже й недовготривала.

У сучасній Україні водночас функціонує декілька групових ідентичностей, а, отже, і спільнот. Причиною цього є різний історичний шлях, який пройшло населення регіонів країни з мовою та релігійним визначенням. Чи можемо ми будувати новітню українську спільноту виключно на українських етнічних принципах? Ні, бо Україна багата на великі етнічні спільноти та мають свою історію. Чи можемо ми будувати новітню українську спільноту апелюючи лише до «духа мови» – української мови? Сучасне українське суспільство є багатомовним. Чи можемо ми будувати новітню українську спільноту на релігійній спільності? Українське суспільство є полірелігійним. Чи можемо ми будувати новітню українську спільноту на спільній історичній пам'яті? На жаль, в сучасній Україні ще не сформувався канон справді цілісної історичної пам'яті. Різні частини країни трактують ті самі події минулого по-різному. Цьому є свої об'єктивні причини. Любити те, чого не знаєш, важко або й зовсім неможливо

Отже, ми бачимо своє завдання у формуванні майбутнього. Етнічна ідентичність є складовою соціалізації, і відповідно, соціальної ідентичності особистості. Це психологічна категорія, якою позначають усвідомлення людиною своєї належності до певних етнічних спільнот, це результат когнітивно-емоційного процесу самоусвідомлення людини як представника якого-небудь етносу, певний ступінь ототожнення з цим етносом і відособлення від інших етносів.[5, с. 342] Ідентичність не може бути сформована насильно. Людина отримує особисту та групову ідентичність або через виховання, або самостійно, але лише добровільно.

Концепція розвитку усвідомлення дітьми власної належності до етнічної групи вперше була обґрунтована Ж. Піаже. Науковець виділив такі етапи становлення етнічної ідентичності:

У 6-7 років дитина набуває перші фрагментарні та несистематичні знання про власну етнічну належність.

У 8-9 років дитина чітко диференціює себе зі своєю етнічною групою.

У 10–11 років етнічна ідентичність формується у повному обсязі.

На сучасному етапі розвитку науки проводиться значна кількість досліджень, в яких уточнюються і конкретизуються вікові межі етапів розвитку етнічної ідентичності. Більшість дослідників відзначають, що перші прояви дифузної ідентифікації з етнічною групою помічено у дітей 3-4 років (за допомогою сприймання яскравих зовнішніх відмінностей). Однак більшість авторів підтримують думку Ж. Піаже про те, що «реалізованої» етнічної ідентичності дитина досягає вже у молодшому шкільному віці (10 років), оскільки в цьому віці першочергового значення для індивіда набуває саморефлексія. У дітей від 6 до 10 років етнічні уявлення є нестабільними і швидко змінюються. [5, с. 272] У підлітковому віці індивід досягає етнічної ідентичності, з'являються мотиви вибору етнічної належності. До 17 років відбувається поступовий розвиток центрального новоутворення – ідентичності особистості. Ідентичність, як цінність – умова психічного здоров'я: якщо вона не складеться, людина не знаходить себе, свого місця в суспільстві, виявляється «втраченою». До юнацького віку, коли ідентичність формується остаточно, дитина проходить через низку ідентифікацій – отождення себе з батьками, чоловіками чи жінками. Майже у 18-20 років людина визнає свою етнічну належність, яка залишається незмінною упродовж усього її життя. [3, с. 169]

На сьогодні головними інформаційними каналами впливу на свідомість та на формування ідентичності української молоді є мас-медіа, серед яких можна виділити Інтернет, соціальні мережі, групи, форуми, чати, телебачення, преса. Вони мають чималий вплив на молодь і, тим більше на формування їх ідентичності. Звичайно, існує ряд проблем. Через ці засоби відбувається стратегічний вплив на формування ідентичності, який можна поділити на два види: тиск та комунікація.

Стратегія тиску – це втручання в процес конструювання ідентичності грубими методами. По суті, це нав'язування конкретних ідентичностей або їх форм. Інструменти такої стратегії: жорсткий дискурс, який чітко визначає символи та нові соціальні обставини.

Інший шлях – формування спільної ідентичності через стратегічну комунікацію. Новий проект не нав'язується, а пропонується до обговорення.

Важливо, що в обох цих напрямках залишається свобода вибору, яка є необхідною для вдосконалення запропонованої форми ідентичності та її засвоєння.

Хочемо відмітити, що Україна має унікальну генетичну пам'ять миролюбної нації, яка ніколи не нападала, а лише відстоювала свої

кордони. Українці є носіями так званих «сплячих рис». Про що свідчить наприклад, використання національної символіки в тяжкі часи як символ віри чи оберег. Національну ідентичність можна порівняти з порогом болю – в когось він вищий, в когось нижчий, але він неодмінно присутній – тому і необхідність в символіці у кожного своя. Підсилити бажання можна лише через власну закоханість в свою батьківщину. Головне, щоб ідея виховання не була від слова «ховатися». Подібне виховання в своїй структурі несе ознаки псевдопочуття образи, провини, чи страху. [1, с.54] Натомість замінювалась, наприклад, процесом супроводу, оберегання, надання ресурсу способом задоволення 5-ти базових потреб: дружби, довіри, безпеки, емпатії, свободи. У цьому випадку ми маємо справу із суб'єкт-суб'єктними стосунками. Це означає, що ми даємо дитині можливість власноруч керувати своїми почуттями та потребами, чим даємо їй можливість стати компетентним, ефективним, толерантним до інших. Тобто буде жити за принципами ненасильницької комунікації. Цього можна досягти, наприклад, читаючи разом із дитиною казки, в тому числі, і жорстокі. Бо дитина прагне пережити агресію в житті. Тож нехай з нею це трапиться в казці. [2, с. 66]

Що нам залишається, якщо за нами так багато різного? Що ж нас єднає? На нашу думку, саме майбутнє є єдиним сенсом щодо єдиного суспільства. У ньому ще немає непорозуміння та конфліктів. Це майбутнє – наша цінність, яку мали би всі – від малих до дорослих – плекати в собі. Яким буде це майбутнє – залежить від кожного з нас. А наше майбутнє – наші діти, й чим раніше починається це виховання та формування ідентичності, тим благоприємнішим є прогноз.

### Література:

1. Єхалова Л. На шляху до емпатії: 1 всеукраїнський форум «Соціально-психологічні та правові аспекти протидії насиллю в освітніх закладах», Вищий навчальний приватний заклад «Дніпровський гуманітарний університет». Дніпро, 2020. С. 52-56.
2. Єхалова Л.В. Принцип ненасильницької комунікації як філософія життя і виховання: 2 Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Сучасна освіта: методологія, теорія, практика», Приватна установа «Вищий навчальний заклад «гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана». Дніпро. 2019, С. 64-70.
3. Мухина В. Взрастная психология. М.: Академия, 1999. 456 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогрес, 1996. 344 с.
5. Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М.: Академический проект, 2015. 480 с.

**Радик І. В.**, студентка IV курсу  
факультету психології, педагогіки та соціальної роботи  
*Дрогобицький державний педагогічний університет  
імені Івана Франка*  
*м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

## **АСПЕКТИ ПРОЯВУ ТРИВОЖНОСТІ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Юнацький вік є важливим етапом на шляху до дорослості, під час якого відбуваються зміни у різних сферах особистості – соціальній, емоційній та інтелектуальній. Серед багатьох психологічних проблем юнацького віку вагомою актуальністю набуває проблема підвищеної тривожності. Це пов'язано з непростим переходом від дитинства до дорослості, що передбачає соціалізацію, невизначеність майбутнього, складний процес особистісного та професійного самовизначення, з'ясування для себе життєвої мети. Під час формування цих аспектів значна кількість молодих людей почуваються самотніми на своєму шляху, стикаються зі страхами та стресом, внаслідок яких може виникнути надмірна тривожність.

Дослідження теоретичних та практичних аспектів тривожності є описані у працях багатьох учених, зокрема, Н. Аракелова, В. Дружиніна, Т. Ісаєвої, І. Каськова, В. Кучерявець, В. Нестеренко, Л. Обухової, А. Петровської, С. Томчук, М. Томчук, Д. Ушакова.

Тривожність є достатньо складним і багатошаровим утворенням у структурі особистості. Це – індивідуальна психологічна особливість, що проявляється у схильності людини до частих та інтенсивних переживань, станів напруження, занепокоєння, хвилювання, а також у низькому порозі їхнього виникнення [4].

Переживання тривоги є нормальним явищем у різних непередбачуваних життєвих ситуаціях для людини будь-якого віку, а не тільки юнака. Однак юнаки можуть особливо тривожитися через появу психологічних новоутворень та нової ситуації розвитку. Так, Т. Ісаєва відзначає, що у кожної людини існує свій оптимальний або бажаний рівень тривожності – це так звана корисна тривожність. Оцінка людиною свого стану в цьому відношенні є для неї істотним компонентом самоконтролю і самовиховання. Однак підвищений рівень тривожності є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості. Високотривожні юнаки схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже напружено, вираженим станом тривожності [2].

О. Довгань вказує на ще один важливий фактор розвитку тривожності в юнацькому віці – криза ідентичності, яка вперше проявляється та

яку юнаки переживають особливо акцентувано. Криза ідентичності в юнацькому віці характеризується наявністю сумнівів щодо власного Я, своїх дій, місця у соціумі, що супроводжується підвищеною тривожністю [1].

Науковці С. Томчук та М. Томчук стверджують, що юнацький вік характеризується диференційованістю емоційних станів, підвищеним рівнем самоконтролю та саморегуляції. На їх думку, у цьому віці тривожність пов'язана з проявом власної некомпетентності, стурбованістю за власне майбутнє, а також зі сферою сексуальних стосунків – уявленням про власні можливості в даній сфері [5].

Прояви тривожності досить часто зустрічаються наприкінці юнацького віку, під час студентського життя. Так, на першому курсі студенти вирішують важливе завдання залучення недавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму. Відзначається слабка регуляція своєї поведінки і невмотивований ризик. Сам процес адаптації до навчального закладу є стресовим для юнака, який пов'язаний з такими можливими труднощами: негативні переживання, що пов'язані з новою ситуацією розвитку, а саме взаємодопомогою та моральною підтримкою; недостатня психологічна підготовка до професії; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності; недостатньо розвинене прагнення до самоосвіти [2].

У дитячому віці всі важливі питання стосовно майбутнього вирішували батьки, а з настанням юнацтва визначення майбутнього звалюється на плечі молодій людині. У зв'язку з відсутністю досвіду планування майбутнього, з його невідомістю та невизначеністю у юнаків часто виникають страхи та тривоги. Н. Кодацька та П. Терпімова наголошують, що ступінь вираженості страху та тривоги залежить і від особистісних якостей дівчат та юнаків, також обумовлена розміром наслідків загрозової події, оцінкою її значущості для особистості, а головне, ймовірністю її здійснення. Дівчатам і хлопцям притаманні різні види страхів, але найбільш актуальними залишаються соціальні страхи та страх перед майбутнім [3].

Висока тривожність у юнаків безпосередньо пов'язана з тими процесами, які відбуваються у них всередині – криза ідентичності, професійне самовизначення, психосоціальний розвиток, швидка дорослість, нова ситуація розвитку. Одним з найголовніших психологічних аспектів підвищення тривожності є страх перед майбутнім, невизначеність, невідомість, планування подальшого життя. Тривожність негативно впливає на особистість юнака, заважає особистісному та професійному самовизначенню, сприяє пониженню самооцінки, стає причиною низького соціального контакту. Криза ідентичності також суттєво впливає на рівень тривоги молодій людині – виникають

труднощі з розумінням себе, своїх потреб та мотивів, що безперечно впливає на різні сфери життя, в тому числі на майбутнє юнака.

Отже, розширення соціальних ролей та інтересів, формування та розвиток самостійності, здобуття професії, становлення життєвого світогляду, визначення життєвого шляху та перспективи на майбутнє, закладка сімейного фундаменту, загострене переживання почуття справедливості, добра і зла, активна робота над самовдосконаленням, індивідуальні психологічні особливості – ось неповний перелік юнацьких трансформацій, які впливають на виникнення тривожності в даному віці.

### Література:

1. Довгань О. Специфіка кризи особистості у юнацькому віці. Психологія і суспільство. 2004. №2. 144-150.
2. Исаева Т. П. Уровень тревожности студентов первого курса. Вісник ОНУ ім. І. І. Мечникова. Психологія. 2015. Т. 20. Вип. 1 (35). 52-57.
3. Кодацька Н.О., Терпімова П.Є. Гендерні аспекти прояву страхів і тривожності у студентів юнацького віку. Науковий журнал «Молодий вчений». 2016. № 7. 317-321.
4. Психологічний словник. За ред. В.І. Войтка. К.: Вища школа, 1982. 215 с.
5. Томчук С.М., Томчук М.І. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. Вінниця : КВНЗ «ВАНО», 2018. 200 с.

**Спринська З. В.**, кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри практичної психології, викладач вищої категорії  
*Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка*

**Хрущ Л. І.**, викладач вищої категорії  
*Дрогобицький фаховий коледж нафти і газу  
м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Наша країна нині є сумним лідером серед країн Європи у динаміці поширення психотропних речовин серед школярів. Значні масштаби та темпи поширення (як різновиду адикції) ранньої наркотизації

(з підліткового і навіть молодшого шкільного віку) загрожують соціальній стабільності українського суспільства. Адже підліток не тільки втрачає здоров'я, а й активно залучається до кримінальної та наркотичної контркультури, нищить свої кращі моральні якості, залишається без сім'ї, друзів, освіти, не може здобути професію і мати роботу, викликає на себе прірву нещастя. При цьому ефективність лікування та профілактики наркологічних захворювань, на жаль, залишається на низькому рівні.

За даними Українського інституту соціальних досліджень імені О. Яременка, у ставленні неповнолітніх до алкоголю зміцнюються небезпечні тенденції. Так, 25% опитаних старшокласників вживали алкоголь ще до 13-ти років, 40% 11-12-річних учнів мають епізодичний досвід у цій справі, близько 20% шестикласників принаймні один раз перебували у стані сп'яніння. Варто сказати, що 16% школярів, 25% учнів училищ і 33% студентів вишів зловживають алкоголем.

Більшість авторів, які займаються проблемами адитивної поведінки вважають, що це одна з форм деструктивної (руйнуючої) поведінки, яка виражається у прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану через вживання деяких речовин чи постійній фіксації уваги на окремих предметах чи активностях (видах діяльності), що супроводжується розвитком інтенсивних позитивних емоцій.

Адиктивна поведінка – зловживання різними речовинами, що змінюють психічний стан, включаючи алкоголь і куріння тютюну до того, як від них сформувалася фізична залежність.

Бажання змінити настрої адиктивним механізмом досягається за допомогою різних адиктивних агентів, до яких відносяться речовини, що змінюють психічний стани: алкоголь, наркотики, лікарські препарати, токсичні речовини.

Особливої гостроти в сучасному суспільстві набуває проблема профілактики різноманітних відхилень, або так званих девіацій у поведінці молоді. Найбільше занепокоєння викликає зростання випадків вживання дітьми та молоддю наркотиків, алкоголю та інших психотропних засобів.

Вчені сходяться на думці, що підлітковий вік є найбільш небезпечним щодо формування адиктивної поведінки. Бажання пізнати щось нове, незвичне, прагнення як можна швидше стати дорослим, перейняти звички та способи поведінки дорослих, страх відстати від ровесників – усе це, за сприятливих обставин особистого життя, нерідко приводить підлітка до вживання алкоголю та наркотиків [5].

Існування вираженої пронаркогенної ситуації в середовищі життєдіяльності сучасного підлітка зумовлює необхідність проведення соціально-педагогічної профілактики вживання наркотичних засобів як постійної захисної функції соціалізації неповнолітнього.

Профілактичний вплив повинен починатися передусім із профілактики інтересу до наркотичних засобів, вживання яких не переслідується законом, профілактики тютюнопаління та алкоголізму. Тільки після цього потрібно перейти до попередження вживання сильних наркотиків і токсичних речовин [3].

У процесі профілактичної роботи з підлітками потрібно орієнтуватися на досягнення таких цілей [4]:

- усвідомлення підлітком необхідності особистої участі в профілактичній групі;
- усвідомлення широкого кола причин і умов, які впливають на вибір адитивної поведінки;
- формування власної і суспільної думки про негативний характер вживання будь-яких наркотичних речовин;
- навчання підлітків визначати особливості й характер життєвих ситуацій, які стають причиною адитивної поведінки, і вироблення уміння протистояти їх впливові;
- навчання підлітків бачити перспективи свого власного життя, усвідомлювати важливість саме цього періоду життя в подальшому становленні їх особистості;
- формування у підлітків уявлення про неминучість згубних наслідків вживання наркотиків.

Для ефективного досягнення поставлених цілей слід володіти якомога більш широким спектром методів роботи з дітьми і підлітками, в основі яких повинна бути антинаркотична пропаганда.

Передусім необхідно відзначити, що матеріал краще усього викладати в формі щирої, довірливої бесіди, уникаючи моралей. Мова повинна бути простою і зрозумілою, без вживання спеціальної наукової лекційної термінології. Довір'я слухачів до виступаючого зумовлене його внутрішньою зацікавленістю змістом бесіди, переконливістю. Найменший вияв формалізму, байдужості, нещирість дуже чутливо сприймає аудиторія і всі зусилля лектора будуть неефективними.

Досвід читання лекцій на антинаркотичну тематику показав, що відомості, почуті підлітками, викликають безліч питань. У зв'язку з цим основну увагу потрібно приділити питанням підлітків, що виникатимуть у процесі розмови. Зазвичай, підлітки в процесі роботи усвідомлюють, що вони унікальні, що вони можуть змінити своє життя і життя інших людей. Вони починають цінити себе як особистість, вчать ділити свої радощі з іншими, допомагають навколишнім, вчать брати на себе відповідальність за слова і вчинки.

На сьогодні доведено, що прояв гострих рис характеру в підлітковому віці є результатом неблагополучної ситуації розвитку дитини в системі міжособистісних взаємин у сім'ї [1].

Робота не може бути високоефективною, якщо не підтримувати тісний контакт із батьками. Цей напрям роботи є складним через дефіцит вільного часу батьків і їх незацікавленість, адже багато хто вважає, що саме їхньої дитини така біда як наркоманія не буде стосуватись. Робота з батьками передусім починається із збору відомостей про сім'ю: її склад, де живе дитина, кількість дітей в сім'ї, матеріальні і побутові умови сім'ї, як проходить дозвілля, інтереси в сім'ї, відношення до праці, освіта, особливості стосунків між членами родини. Така інформація може допомогти при пошуках форм і методів роботи з батьками учнів.

Робота з сім'єю складна і багатогранна. Важливою є пропаганда серед батьків необхідності корекції асоціальних виявів у поведінці дитини. Науковцями виділено три види психолого-педагогічної допомоги: *лекційно-просвітницьку; консультаційно-рекомендаційну; корекційну діяльність* у формі групової або індивідуальної роботи [2].

*Лекційно-просвітницька робота* здійснюється серед батьків і вчителів. Вона передбачає з'ясування базових фактів поведінки дитини певної вікової категорії, основних вікових психолого-педагогічних ситуацій, труднощів і проблем кожного вікового періоду, а також загальних рекомендацій, що стосуються їх усунення.

*Консультаційно-рекомендаційна робота* з батьками учнів, схильних до асоціальних проявів у поведінці, застосовується при діагностиці характеру і причин труднощів, які переживає учень у зв'язку з дотриманням норм і правил поведінки, у взаємовідносинах з навколишніми. Зустрічі з батьками дозволяють досягнути таких цілей:

- детально обговорити характер, міру і причини неадекватної поведінки підлітка, умовно прогнозувати очікувані результати корекційного впливу;
- спільно розробити систему конкретних заходів що до надання допомоги або реалізації спеціальної програми в умовах школи і сім'ї;
- обговорити сімейні виховні проблеми батьків, їх ставлення до особливостей в поведінці дитини, спланувати при потребі подальші зустрічі з батьками [2].

Слід переконувати батьків, що пріоритетним для сім'ї повинен бути профілактичний підхід щодо недопущення впливу негативних соціальних явищ на їхніх дітей. Він полягає в створенні відповідних емоційних і побутових умов, які б попереджали розвиток адиктивної поведінки підлітка. Це вимагає наявності певного рівня психолого-педагогічних знань батьків, їх обізнаності в питаннях наркоманії, знання і використання методів здорового способу життя. У зв'язку з цим пропонуються такі форми і методи роботи з батьками: батьківські

збори, конференції досвіду сімейного виховання, перегляд відеофільмів, відкриті уроки для батьків, телефон довіри, бесіди [5].

Профілактична робота проводиться в декілька етапів.

Перший етап: робота безпосередньо з дітьми, підлітками і молоддю в навчальних закладах усіх рівнів (лекції, бесіди, відеофільми, розповіді пацієнтів).

Наступний етап: забезпечення батьків інформацією про негативний вплив на вживання дитиною наркотиків, алкоголю, куріння, а також рекомендації, як розпізнати початок наркотизації у дитини. З цією метою використовуються спеціальні «пам'ятки для батьків» та розробляються різні варіанти текстів бесід.

Третім і головним етапом у профілактичній роботі є проведення спеціалізованих методичних семінарів для педагогічних колективів навчальних закладів, співробітників військоматів, поліції, лікарів [4].

Таким чином, діяльність спеціаліста під час здійснення ним профілактики адиктивної поведінки підлітків передбачає систему таких корекційно-виховних заходів, які б спрямовувались на діагностику умов і чинників наркогенного ризику та попередження таких їх згубних поєднань, які відіграють роль детермінант адиктивної поведінки людини.

Запорукою ефективності психопрофілактичних програм щодо адиктивної поведінки має бути зміцнення моральних засад сім'ї, формування усвідомлених навичок здорового способу життя, досягнення адекватного віковим нормам ступеня особистісної зрілості підлітка, взаємодія навчального закладу зі сім'єю.

### Література:

1. Авдучевская Е.П. Принадлежность к группе и самовосприятие личности. *Вопросы психологии*. 2005. №3. С. 144 – 150.
2. Класний керівник в сучасній школі: Метод. посіб. / В. Оржеховська, О. Пилипенко, Л. Терехова та ін. К.: ІЗМН, 1996. 156 с.
3. Личко А., Биженский В. Подростковая наркология. Л.: Медицина, 1991. 304с.
4. Макаров В.В. Первичная профилактика наркоманических заболеваний у подростков. *Вопросы наркологии*. 1999. №1. С. 22 – 28.
5. Профілактика наркотизації / За ред. О.І. Пилипенко, І.Д. Звереві. К.: Академпрес, 1994. 127 с.

## СЕКЦІЯ 9. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

**Аймедов К. В.**, доктор медичних наук, професор

**Корошніченко Д. М.**, кандидат медичних наук, лікар-нарколог

**Возний Д. В.**, кандидат медичних наук, лікар-психіатр

**Наумов В. Л.**, лікар-психіатр

**Чигринська Л. П.**, лікар-психолог

*Одеський національний медичний університет  
м. Одеса, Україна*

### ДОСЛІДЖЕННЯ СХИЛЬНОСТЕЙ ДО АДИКЦІЙ СЕРЕД ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Під час воєнних збройних конфліктів поряд з ростом агресивності і посиленням депресивних проявів завжди відбувається збільшення частоти само руйнівної поведінки. Однією з його різновидів є адиктивна поведінка. Адикція (addiction – згубна звичка) виникає в умовах бойових дій як вторинний синдром по відношенню до невротичних і афектних (тривожно-депресивних) розладів; її формуванню сприяють тривалий відрив від звичайної життєдіяльності та зміні соціальних умов, що сприяє появі соціально-психологічної депривації, ностальгічним переживанням військовослужбовців. Проблема зростання адиктивних розладів серед військовослужбовців стоїть досить гостро [2].

Аналіз історичних даних щодо дослідження адикцій у військовослужбовців вказують на імовірність трансформації адиктивної поведінки в наркологічну патологію, яка істотно збільшується у військовослужбовців з невисоким рівнем соціальної адаптованості в дослужбовий період, а також у осіб, які тривалий час знаходяться в умовах бойової ситуації. Вирішальну роль в переході від до нозологічного етапу зловживання до розгорнутої клінічної залежності грає його тривалість, пов'язана з організацією своєчасного виявлення адиктивів [3].

Військовим психологам і психіатрам варто приділити увагу своєчасному виявленню психічних розладів і змін, що займають проміжне положення між психічною нормою і межевою психічною патологією.

При цьому в останні роки особливий акцент ставиться на вивченні передпатологічних станів [1].

Теперішній стан вивчення проблеми адиктивної поведінки особистості носить міждисциплінарний (психіатрія, кримінологія, правознавство, статистика, антропологія, етнографія, філософія, соціологія, психологія та ін.) і дискусійний характер. Окремі науково-теоретичні підходи (соціологічний, біологічний, емпіричний тощо), що приділяють увагу переважно якогось одного аспекту проблеми, закономірно доповнюють один одного і різноманітні поведінкові девіації та адикції військовослужбовців можуть бути розглянуті як єдиний комплекс. В цьому відношенні значний інтерес представляє вивчення різних форм девіантно-делінквентної, адиктивної, ауто– і гетероагресивної поведінки внаслідок їх широкого поширення серед молодих військовослужбовців [2; 3].

Вивчення проблеми зловживання психоактивними речовинами (ПАР) військовослужбовцями воюючих армій почалося з моменту зародження військової психіатрії. У період японсько-китайської війни, в яку у 1904 р. була втягнена і Україна, алкоголізм і алкогольні психози зайняли провідне місце (майже 51 %) в структурі психічної захворюваності солдатів і офіцерів, витіснивши на другий план «неврастенічні психози», які переважали в мирний час. З 1350 душевнохворих офіцерів третина перенесла алкогольні психози. Вже тоді було помічено, що алкогольні психози частіше спостерігалися в тилкових частинах. У діючих частинах переважав неврастенічний психоз, який там відзначався в 8 разів частіше (16,6 %), ніж в тилкових. Число хворих на алкоголізм зростало в міру затягування війни і падіння її популярності серед населення [5].

Через брак вітчизняних епідеміологічних досліджень щодо поширеності адиктивних порушень в популяції ветеранів локальних війн, пошлемося на дані, зарубіжних досліджень. Так, під час воєн в Кореї і В'єтнамі від 30 до 45 % американських військовослужбовців вживали наркотики або зловживали алкоголем, багато в подальшому ставали залежними від них. На думку ряду авторів, вживання психоактивних речовин дозволяло комбатантам тимчасово справлятися з психологічними проблемами. У першому періоді війни у В'єтнамі усі психічні розлади становили лише 5 % від числа бойових санітарних втрат. Однак в подальшому, коли американську армію захлеснула хвиля наркоманії, цей показник зріс до 60 %. Зі складу експедиційного корпусу збройних сил США, який перебував в Індокитаї, щомісяця звільнялися як «невиліковні наркомани» від 1 до 2 тис. військовослужбовців. Серед них 50 % вживали марихуану, 17,4 % – опіум, 2,5 % – героїн. Основні представники цієї групи – молоді солдати у віці від 18 до 23 років, причому в бойових підрозділах відсоток наркологічної

адикції був вищим, ніж в тилових. Серед офіцерів і унтер-офіцерів особи, які вживали наркотики, становили від 10 до 20 % [2; 4].

Таким чином, узагальнення літературних даних і результатів проведеного дослідження дозволяє говорити про те, що адиктивні розлади, які формуються в умовах театру військових дій, в значній частині випадків мають виразну стресогенну природу. По суті, вони повністю відповідають критеріям діагностики психогенії К. Ясперса. Від власне реактивних станів їх відрізняє лише наркоспрямований патерн поведінки та інший стереотип синдромкінеза. За аналогією, з уявленнями про походження психозів, висловленими Ю.Л. Нуллер в 1993 році, формування адиктивних розладів у комбатантів слід розглядати як ланцюг компенсаторних реакцій на «первинну поломку». Інтенсивний стресовий вплив бойової обстановки у осіб з підвищеною стрес-вразливістю призводить до розвитку у них афективних (переважно тривожно-депресивних) порушень. По відношенню до них адиктивна поведінка стає вторинною і виконує до певного моменту захисно-приспосувальну функцію блокуючи на час стресову симптоматику і попереджаючи запуск психопатологічних механізмів важкого регістра. Однак стратегія захисту від стресу в цьому випадку спочатку є псевдоадаптуючою, неконструктивною. Вживання ПАР знижує боєздатність, швидко призводить до дезадаптації індивіда в мікросоціальному середовищі, а в подальшому обумовлює його духовне і фізичне саморуїнвання. Формування наркоспрямованої поведінки серед даної категорії в значній мірі обумовлюється впливом хронічного бойового стресу. Зі збільшенням тривалості перебування в бойовій обстановці істотно наростають ознаки особистісної дисгармонії і дезадаптації, знижуються здібності до критичної оцінки наркотизації та її наслідків для власного здоров'я [1; 5].

Тривалість служби позначається і на виборі кращого наркотику. Відсоток осіб, які починають вживати гашиш, зменшується, а осіб, які починають вживати гашиш в поєднанні з опіатами, в умовах бойових дій не зустрічається зовсім, однак підвищується статистика військовослужбовців, які вживають опіати. Фактор безпосередньої участі в бойових діях підсилює ризик виникнення більш важких форм адикції. Таким чином, стрес-спровоковані адиктивні розлади мають ряд суттєвих відмінностей від зловживання психоактивними речовинами в звичайних умовах, і перш за все за рахунок афективних порушень тривожно-депресивного радикалу [4].

Провідними клінічними формами стрес-спровокованих адиктивних розладів є канабіноїдна та опійна адикції. В цілому адиктивні розлади в умовах бойової обстановки представлені переважно донозологічними формами зловживання. Початковий етап їх формування носить виразний реактивний характер і тісно пов'язаний з розвитком в

подальшому тривожно-депресивної симптоматики, яка потребує стаціонарного лікування [3].

Припинення формування такого роду розладів можливо лише тоді, коли усувається стресогенна ситуація, або змінюється ставлення до неї самого суб'єкта. В умовах бойової обстановки в деяких випадках реальною є зміна ставлення до ситуації. Це, в першу чергу, можна досягти попередньою бойовою підготовкою, виховними заходами, санітарно-просвітницькою роботою, відпрацюванням конструктивних способів подолання стресу. З іншого боку, реальні перспективи скорочення частоти і вираженості всіх стресових розладів, в тому числі адиктивних, відкриваються під час розробки нових засобів і способів ведення війни, що скорочують безпосередній контакт військовослужбовця з бойовими стресорами. Реальним вже в даний час стало науково обгрунтоване скорочення термінів перебування військовослужбовця безпосередньо в бойовій обстановці, направлення у відрядження на територію бойових дій військовослужбовців контрактників, які проходять службу в частинах постійної бойової готовності, проведення з цією категорією військовослужбовців регулярної психогігієнічної і психопрофілактичної роботи в пре- і поствоєнному періодах, створення у військах штату кваліфікованих вихователів і психологів, можливо, введення в штат представників традиційних релігії та конфесій [1; 3].

Викладені дані про етіопатогенез адиктивних розладів при бойовій ситуації вимагають певного перегляду діагностичних і експертних підходів для допомоги та профілактики при адиктивних розладах та психічній травмі у військовослужбовців, які проходять службу в бойових умовах, а також перегляд поглядів на методи психопрофілактики і лікування осіб з усіма формами адикцій, включаючи адиктивну поведінку [2].

### Література:

1. Аймедов К.В. Біопсихосоціальна модель допомоги у клінічній практиці: цикл наукових праць // Одеса. Прес-кур'єр, 2016. 175 с.
2. Наумов В.Л. Особливості адиктивної поведінки у військовослужбовців з проявами розладів адаптації // Міжнародна науково-практична конференція: «Медичні та фармацевтичні науки: історія, сучасний стан та перспективи досліджень», 19-20 жовтня 2018. Одеса, Україна. 2018. С. 47-51.
3. Sannibale C. ADndomized controlled trial of cognitive behaviour theADpy for comorbid post-tADumatic stress disorder and alcohol use disorders // Addiction. 2016. P. 397-410.

4. Steuwe C., Lanius R.A., Frewen P.A. Evidence for a dissociative subtype of PTSD by latent profile and confirmatory factor analyses in a civilian sample // *Depression Anxiety*. 2016. P. 689-700.
5. Wolf E.J. The dissociative subtype of PTSD: a replication and extension // *Depression Anxiety*. 2016. P. 79-88.

**Колесник О. І.**, студентка II курсу магістратури  
філологічного факультету  
Науковий керівник: **Оверчук В. А.**,  
доктор економічних наук, кандидат психологічних наук,  
професор кафедри психології  
*Донецький національний університет імені Василя Стуса*  
*м. Вінниця, Україна*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ**

Діяльність військовослужбовців контрактної служби супроводжується високими ризиками як для фізичного, так і для психологічного здоров'я. Одним із найважчих наслідків довготривалого впливу дистресу на організм є синдром емоційного вигорання, який призводить до поведінкових змін і неготовності до змін у власній поведінці відповідно до ситуаційних вимог.

Аналізуючи праці вітчизняних вчених слід зазначити, що в працях Н.В. Рижкової наводиться глибокий емпіричний аналіз психологічних чинників емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ [9]. Т.В. Макота досліджувала особливості долаючої поведінки військовослужбовців з високим рівнем емоційного вигорання [5]. І.Р. Карчевський досліджував проблеми професійного вигорання офіцерського складу військових формувань силових відомств України [4]. У дослідженнях М.А. Дергач підіймалися питання особливостей міжособистісних стосунків військовослужбовців з різним рівнем емоційного вигорання, які перебувають в зоні бойових дій [2]. У працях О.А. Мірошніченко досліджуються питання профілактики синдрому емоційного вигорання у працюючих в екстремальних умовах [6]. Феномен емоційного вигорання військовослужбовців перебуває в полі наукового інтересу, зокрема Державної прикордонної служби (О. Хайрулін [11]), курсантів вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України (Л. П'янківська [7]) та ін.

З наведеного аналізу літературних джерел можна побачити, що проблематика дослідження емоційного вигорання підіймається досить часто в сучасній науковій літературі, проте все ще залишаються малодослідженими питання психологічних аспектів емоційного вигорання у військовослужбовців контрактної служби Збройних Сил України.

Синдром вигорання – це довготривалий, складний психофізіологічний процес, який містить в собі емоційне, психологічне, розумове і фізичне виснаження з причини тривалого емоційного навантаження [6].

Вигорання не розглядається як медичний чи психіатричний діагноз, як це визначено в посібниках МКХ-10 або DSM-IV. У МКХ-10 вигорання має статус залишкової категорії: «Z73.0: проблеми, пов'язані із складними умовами життя». Диференціальний діагноз вигорання і соматичних хвороб має дискусійний характер і включає виключення інших захворювань зі схожими клінічними компонентами, наприклад, депресивний розлад (код діагностики МКХ-10 F32.), Неврастенія (F48.0, також синдром втоми), синдром хронічної втоми (G93.3), безсоння (F51.0) або посттравматичний стресовий розлад (F43.1) [8]. Розповсюдження цього синдрому стало причиною внесення його до 11 перегляду Міжнародної класифікації хвороб.

Діяльність особового складу Збройних Сил України в бойових умовах змушує військовослужбовців функціонувати на межі допустимих навантажень. Надмірне виснаження призводить до психологічної травматизації та емоційного вигорання військовослужбовців, що негативно впливає на їхню психологічну стійкість і може призвести до різних негативних емоційних реакцій [1].

Згідно з висновками О. Тімченка, у бойовій обстановці головними причинами психологічного стресу є загроза життю, відповідальність за виконання завдання, недостатність та невизначеність інформації, що надходить, дефіцит часу при прийнятті рішення та здійсненні бойових дій, невідповідність рівня професійних навичок вимогам, що ставляться умовами бою перед особистістю, психологічна невідповідність до виконання конкретного завдання, невпевненість у надійності зброї, недовіра до командування та фактори ізоляції» [10].

За даними дослідників, на дію стресових факторів організм військовослужбовця відповідає «реакцією тривоги». Вона виникає у кожного, хоча може бути різною за ступенем вираженості, що залежить від індивідуальних особливостей психіки і триває протягом деякого часу. «Реакція тривоги» завершується формуванням «стадії резистентності» (стійкості) завдяки мобілізації компенсаторних механізмів організму. У цьому стані військовослужбовець готовий до виконання службової діяльності. Під впливом подальшої дії стресогенного фактора «стан

резистентності» змінюється «станом виснаження». Для попередження цього вкрай руйнівного для психіки стану потрібно попереджати та знижувати негативний вплив стресогенних факторів на військовослужбовця. Цей підхід повністю відповідає уявленням про процес порушення психологічного благополуччя військовослужбовців, розвитку в них професійного вигорання [3].

Оскільки військова служба включає в себе багаторівневу структуру військовослужбовців, починаючи від рядового і закінчуючи вищим командним складом, ризик розвитку синдрому професійного вигорання зростає. Важливо не пропустити цю межу між початком розвитку емоційного вигорання, а вона починається непомітно, і повним вигоранням, коли проходження служби в критичних умовах часто призводить до трагічних наслідків. Це викликає велике занепокоєння і тривогу. Тому потрібно проводити ряд заходів, які допомогли б військовослужбовцям зменшити ризики професійного (емоційного) вигорання.

Усе вище описане дозволяє зазначити, що об'єктивні особливості змісту та умов професійної діяльності військовослужбовців зумовлюють її стресогенний вплив на психічний стан військовослужбовців, спричиняють розвиток у них синдрому професійного вигорання. Розповсюдження цього синдрому стало причиною внесення його до 11 перегляду Міжнародної класифікації хвороб. Професійне вигорання військовослужбовців – це динамічний процес, який виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності в умовах відсутності самоконтролю і психорегуляції ними власним функціональним станом; специфічний вид їхньої професійної деформації, пов'язаний із порушенням психологічного благополуччя [11].

### Література:

1. Демидюк В.М., Пілат М.С. Психологічні чинники запобігання емоційному вигоранню військовослужбовців в умовах довготривалих збройних конфліктів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острого : Вид-во НаУОА, січень 2021. № 12. С. 102–106.
2. Дергач М.А. Особливості міжособистісних стосунків військовослужбовців з різним рівнем емоційного вигорання, які перебувають в зоні бойових дій / М. Дергач // Актуальні проблеми психології. Т. ХІ. Випуск 17, 2018.
3. Журавель А.П. Психологічний супровід оперативно-службової діяльності особового складу підрозділів охорони державного кордону : автореф. дис. канд. психол. наук / Журавель Анатолій Петрович;

- Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
4. Карчевський І.Р. До проблеми професійного вигорання офіцерського складу військових формувань силових відомств України / Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2012. Вип. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_5\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_40).
  5. Макога Т.В. Особливості волаючої поведінки військовослужбовців із високим рівнем емоційного вигорання / Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна. Вип. 1, 2011. С. 94 – 106.
  6. Мірошніченко О.А. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: Навчально-методичний посібник / Олена Анатоліївна Мірошніченко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 156 с.
  7. П'янківська Л.В. Психологічна профілактика синдрому «емоційного вигорання» у курсантів вищих навчальних закладів МВС України: дис. канд. психол. наук / П'янківська Людмила Володимирівна; Національний університет оборони України імені Івана Черняховського, Київ, 2019. – 281 с.
  8. Професійне вигорання – явище, а не хвороба: Що насправді затвердили в МКХ-11. URL.: <https://moz.gov.ua/article/news/profesijne-vigorannja---javische-a-ne-hvoroba-scho-naspravdi-zatverdili-v-mkh-11>.
  9. Рижкова Н.В. Емпіричне дослідження психологічних чинників емоційного вигорання військовослужбовців інженерних військ. Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. 4 (57), 2020. С. 84 – 92.
  10. Тимченко А.В. Психогении в экстремальных условиях. Боевая психическая травма и методы ее коррекции : метод. пособие / А. В. Тимченко; Харьк. воен. ун-т. – Х., 1995. – 91 с.
  11. Хайрулін О.М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців: [монографія] / Олег Михайлович Хайрулін; за наук. ред. А.В. Фурмана. – Тернопіль: ТНЕУ, 2015. – 220 с.

## НОТАТКИ

## НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ  
Міжнародної науково-практичної  
конференції

«СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ  
РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ  
В УКРАЇНІ ТА СВІТІ»

3–4 вересня 2021 року  
м. Київ

Видавник: ГО «Київська наукова організація  
педагогіки та психології»  
Поштова адреса редакції: 04108, Київ, а/с 62  
Електронна пошта: [office@knopp.org.ua](mailto:office@knopp.org.ua) сайт: [www.knopp.org.ua](http://www.knopp.org.ua)  
tel: 38 066 699 58 42

Підписано до друку 08.09.2021 р. Здано до друку 09.09.2021 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Цифровий друк. Ум. друк. арк. 6,51.  
Тираж 100 прим. Зам. № 0909-21.