

**Громадська організація  
«Південна фундація педагогіки»**

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ  
учасників міжнародної  
науково-практичної конференції**

**«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ  
ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК»**

**19–20 лютого 2021 р.**

**Одеса  
2021**

УДК 37.01+159.9(063)

А 43

А 43 **Актуальні питання сучасних педагогічних та психологічних наук:** Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (19–20 лютого 2021 р., м. Одеса). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2021. – 200 с.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 37.01+159.9(063)

© Автори статей, 2021  
© Південна фундація педагогіки, 2021

# ЗМІСТ

## СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

**Астремський Р. С., Петринич О. Г., Іванюк У. В.**  
РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ..... 9

**Банделюк В. А.**  
ЦІННІСНО-СМИСЛОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ  
ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ ..... 12

**Львіна Ю. Ю., Мухіна В. В.**  
ПРО ДЕЯКІ ДЕЗАДАПТАЦІЙНІ ПРОЯВИ В ПОВЕДІНЦІ  
ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ ..... 14

**Манзій І. Р.**  
ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ  
ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ ..... 18

**Свєст'янова О. А.**  
ЗАГАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ  
КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ..... 22

**Сілюгіна О. М.**  
ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ  
У УЧАСНИКІВ ПРОГРАМИ «BODY REVOLUTION» ..... 26

## СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

**Блохіна І. О.**  
ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ В УПРАВЛІНСЬКІЙ  
ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ..... 31

**Осадча О. О., Петринич О. Г., Іванюк У. В.**  
СПЕЦИФІКА ПСИХОДАГНОСТИЧНОЇ  
РОБОТИ ПСИХОЛОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ ..... 33

**Сорока О. М.**  
ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО  
СТРЕСУ У ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ..... 36

## СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

**Абельмас А. О.**  
ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ  
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРА ..... 41

<b>Августюк М. М.</b> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ .....	43
<b>Григоренко Т. В.</b> ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА (СПЕЦІАЛЬНОГО, КЛІНІЧНОГО).....	47
<b>Подгрушна Т. В.</b> ІГОТЕРАПІЯ І КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ-АУТИСТАМИ .....	49
<b>Подкоритова Л. О.</b> ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ» .....	52
<b>СЕКЦІЯ 4. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ</b>	
<b>Бережна Л. В.</b> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ ЗА УМОВ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПОЛЯ.....	57
<b>Богдан З. П., Шахрай О. М.</b> СУТНІСТЬ МУЗИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	61
<b>Васільєва П. А.</b> СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	65
<b>Гарбуза Т. В.</b> ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ .....	68
<b>Dubovik Y. M.</b> CURRENT PROBLEMS OF THE TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS.....	71
<b>Лі Сяося</b> ОСОБИСТІСНО-СПРЯМОВАНА МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА .....	74
<b>Лях Т. О.</b> ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ....	77

**Мельник О. М.**  
МОНІТОРИНГ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ..... 81

**Попович Н. Г.**  
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ  
ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 84

**Яценко В. К.**  
ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ..... 87

## **СЕКЦІЯ 5. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

**Ан О. В.**  
АНАЛІЗ СПЕЦИФІКИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ  
ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ..... 92

**Білокопитов В. І.**  
ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ  
ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ..... 96

**Гладун Т. А.**  
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЕКОЛОГІЧНІЙ СТЕЖИНІ..... 98

**Голованова О. В., Черкасова І. В.**  
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗГІДНО ВИМОГ НОВОЇ  
РЕДАКЦІЇ БАЗОВОГО КОМПОНЕНТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ..... 102

**Данило Т. Л., Дубовик А. В., Тесленко К. О.**  
ВПЛИВ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР НА РОЗВИТОК ІГРОВОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 106

**Зайченко Н. І.**  
РОЗВИНЕННЯ ПАМ'ЯТІ ЯК СКЛАДНИК РОЗУМОВОГО  
ВИХОВАННЯ ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ  
ТРАКТАТАМИ МЕЖІ ХІХ – ХХ СТ. .... 109

**Звєкова В. К.**  
РОЛЬ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ  
ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ ..... 113

**Козлова Л. Б.**  
САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ВАГОМИЙ ФАКТОР  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ..... 116

**Лазарєва А. Д., Холоденко В. О.**  
ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ РУХІВ  
НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ ДІТЕЙ  
З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ ..... 118

**Палкин В. А.**  
ТЕНДЕНЦІЇ РАЗВИТТЯ «FAMILY INTERNETICUS» В УКРАЇНЕ..... 121

**Прищеп С. М.**  
ВИХОВАННЯ ЦІННОСТІ «ПОВАГИ ДО ДОРΟΣЛИХ»  
В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА..... 125

**Соломчак Х. О.**  
ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ  
У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ШКОЛИ  
ТА ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ ..... 128

**Тамаркіна О. Л.**  
МОТИВАЦІЯ ЯК ФАКТОР РУШІЙНОЇ СИЛИ ДО НАВЧАННЯ ..... 131

## **СЕКЦІЯ 6. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ**

**Dehtiarova N. V., Tutova N. O.**  
ON THE RELEVANCE OF TAKING INTO ACCOUNT  
THE PROFESSIONAL STANDARD OF A TEACHER  
WHEN PREPARING FUTURE TEACHERS ..... 134

**Дмитрук Т. А., Петринич О. Г., Іванюк У. В.**  
ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ  
ДЛЯ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ ..... 136

**Збросва Н. Б.**  
СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ  
ФІЛОСОФСЬКОГО ДИСКУРСУ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН..... 139

**Корсак К. В., Корсак Ю. К., Ляшенко Л. М.,  
Похресник А. К., Бойчук Н. О., Бойчук О. С.**  
ІМПЕРАТИВ ВИКОРИСТАННЯ НООНАУК І НООТЕХНОЛОГІЙ  
У РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ..... 143

**Татаренкова Ю. В.**  
СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ ..... 147

**Федотова М. В.**  
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ  
З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ  
СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... 151

## **СЕКЦІЯ 7. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ**

**Вітюк О. І., Швець Т. В.**

ВІРТУАЛЬНІ ХІМІЧНІ ЛАБОРАТОРІЇ

ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ ..... 155

**Галацин К. О., Ярошенко О. Л.**

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ..... 158

**Демянчук М. Р.**

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ..... 161

**Добровичинський С. А.**

ЛІКУВАЛЬНА ФІЗКУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ДЛЯ ШВИДКОГО

ОДРУЖЕННЯ ПІСЛЯ ЗАХВОРЮВАННЯ НА COVID-19 ..... 165

**Кобзар О. Б., Бондаренко М. Д.**

ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ БІОЛОГІЧНИХ

ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО

ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ КЛІНІЧНОЇ АНАТОМІЇ ТА ОПЕРАТИВНОЇ

ХІРУРГІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ..... 168

**Кобзар О. Б., Дорошенко С. В., Зіневич Я. В.,**

**Левон М. М., Бондаренко М. Б., Гуменчук О. Ю.**

ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ

СИНХРОННИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ

ВИВЧЕННІ КЛІНІЧНОЇ АНАТОМІЇ ТА ОПЕРАТИВНОЇ ХІРУРГІЇ..... 171

**Konotop O. S.**

THE MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING

QUESTIONNAIRE AS AN EFFECTIVE INSTRUMENTAL TOOL

TO MEASURE STUDENTS' LEARNING STRATEGIES ..... 174

**Соляник М. Г.**

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ

У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ ..... 178

## **СЕКЦІЯ 8. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**Лещенко Х. А., Холоденко В. О.**

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО

ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В НАВЧАННІ ГРИ НА ФОРТЕПАНО ..... 181

<b>Petliovana L. L.</b> DESIGNING A BUSINESS ENGLISH COURSE FOR PUBLIC MANAGEMENT AND ADMINISTRATION STUDENTS.....	184
<b>Скиданюк М. А., Холоденко В. О.</b> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	188
<b>Фаріонова Л. А., Холоденко В. О.</b> ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ.....	191
<b>СЕКЦІЯ 9. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ</b>	
<b>Марціхів Х. Р.</b> ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ ЖУРНАЛІСТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США .....	195



# СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

**Астремський Р. С.**

студент II курсу магістратури

**Петринич О. Г.**

старший викладач кафедри психології

**Іванюк У. В.**

кандидат економічних наук,

доцент кафедри менеджменту організацій

*Львівський інститут*

*Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад*

*«Міжрегіональна Академія управління персоналом»*

*м. Львів, Україна*

## РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Основним обґрунтуванням практично всіх причин навчання соціальних комунікативних навичок є вдосконалення якості життя та благополуччя особистості. Механізм, за допомогою якого їх намагаються вдосконалити це посилення соціальних відносин. Так як люди є соціальні та стадні тварини, то найбільш, що їх непокоїть – це пошук гармонійних стосунків з іншими.

В основі навчання соціальним навичкам лежить тренування навичок способів взаємодії, які будуть приємними та привабливими для інших (для того, щоб посилити приналежність до них) та взаємодіяти ефективними способами (посилювати досягнення інструментальних цілей через взаємодію з іншими). Вдосконалення комунікативних навичок в кінцевому підсумку призведе до підвищення рівня задоволеності та успіху, а також до збільшення позитивного та зменшення негативного впливу у міжособистісній взаємодії.

Це припущення пояснює, чому саме навчання соціальним комунікативним навичкам стало таким актуальними за останні 25 років. Підвищення рівня задоволеності та ефективності у відносинах з іншими людьми має позитивний ефект практично для кожного учасника спілкування.

Р. Ліберман, В. ДеРізі та К. Мюзер виділили 4 причини з яких деякі люди можуть не мати соціальних комунікативних навичок.

1. Деякі люди ніколи навчилися ефективно взаємодіяти з іншими, бо вони ніколи не мали відповідного зразку для наслідування, у кого вчитися. Переважна більшість наших соціальних навичок набуваються через спостережуване навчання, що підкреслює важливість позитивних

зразків для наслідування. Їх відсутність явно перешкоджатиме набуттю ефективної соціальної навички.

2. Деякі люди відчують психосоціальні проблеми, які спричиняють те, що їх соціальні навички погіршуватися. Люди, у яких розвивається депресія, соціальна тривога, самотність, алкоголізм, наприклад, стають соціально замкнутими, не проявляють комунікативних здібностей. Це призводить до атрофії соціальних навичок.

3. Стресові фактори навколишнього середовища можуть впливати на соціальну комунікативну діяльність. Іноді люди з хорошими соціальними навичками відчують травматичні та стресові події в їхньому житті, які залишають глибокі психологічні рани та змушують їх тривожитися, замкнутися, тобто не проявляти комунікативність.

4. Р. Ліберман стверджував, що в деяких випадках наше соціальне середовище може змінитися у бік зменшення або позбавлення позитивних соціальних підкріплень, які були раніше. Втрата житла, втрата роботи та переїзд на нове місце – це все, що може спричинити різкі зміни в соціальних навичках, які людина перестав використовувати [3].

Шляхи розвитку комунікативних здібностей.

1. Процедури навчання комунікативних здібностей. Навчання соціальним навичкам глибоко вкорінене у поведінковому напрямку психології. Робота Скіннера щодо формування поведінки показала, що нової поведінки можна навчитися в процесі позитивного чи негативного підкріплення. На сьогоднішній день цей механізм широко застосовується в більшості тренінгів із розвитку соціальних навичок.

Теорія соціального навчання (Бандура, 1977) мала вплив на практику навчання соціальних комунікативних навичок. Демонстрація того, що люди могли б навчитися поведінки через спостереження за іншою людиною, яка виконує бажану поведінку – одна з найпопулярніших методик навчання соціальних навичок, яка продовжується донині: моделювання. Ранні етапи багатьох програм навчання соціальних навичок включають моделювання терапевтом або тренером, заохочуючи клієнта наслідувати виконану ними поведінку. Навіть в наш час, найчастіше застосовуються процедури навчання соціальних навичок основні принципи яких, були написані десятиліття тому.

2. Тренінгове навчання. Соціальним навичкам можна навчати за допомогою різних методів та процедур. Ефективніші програми навчання комунікативних навичок, як правило, використовують кілька процедур, часто послідовно. Слід зазначити що навчання комунікативним навичкам є найефективнішим, коли воно починається з етапу оцінювання. Оскільки навчання соціальним навичкам є неспецифічною технікою, то необхідно визначити, на які саме прояви комунікативних навичок орієнтуватися під час тренінгу. Друга частина етапу оцінювання повинна передбачати оцінку того, яких комунікативних навичок бракує або яка потребує вдосконалення. Ця оцінка, або «аналіз завдань» (Smith), як правило, більш індивідуалізована і на неї вплива-

тимуть кінцеві цілі та потреби тренера та учасника. Значною мірою результати цих оцінок часто диктують спрямованість подальшого навчання [2].

3. Коучінг. Одним з найосновніших способів навчання є словесне пояснення. Цього можна досягти у форматі лекції, обговоренні в малих групах, в розмові, і навіть через друковані посібники. Навчання комунікативним навичкам часто розпочинається з інструкцій щодо використання різних способів спілкування є ефективним, разом із обґрунтуванням того, як і чому функціонує поведінка яку тренують. Без будь-яких інструктажів або прямих вказівок клієнти можуть ризикувати вивчитися поведінці, не вивчивши також причини її використання, і не навчившись коли і навіщо її використовувати.

4. Моделювання. Моделювання займає важливе місце серед методів, за допомогою яких люди тренують нову модель поведінки. Р. Ліберман стверджував, що: «найефективнішим способом навчання складної соціальної поведінки відбувається через моделювання та наслідування» [3].

Моделювання представлено на відеокасеті або в живому зображенні. Мета моделювання – продемонструвати ефективність, а іноді і неефективність використання певної поведінки. Люди, яким важко сказати і робити певні речі, в присутності інших, часом легше роблять це, побачивши, що хтось інший зробить це першим. З цієї причини моделювання є важливим і ефективним компонентом багатьох програм навчання соціальним навичкам [2].

5. Рольові ігри. Наступним логічним кроком після моделювання є рольова гра. Тоді як коучинг і моделювання – це пасивні методи, завдяки яким учасники просто засвоюють інформацію надану іншими, рольові ігри заохочують до виробництва та відпрацювання фактичної поведінки.

Метою рольових ігор є примусити клієнтів практикувати бажану поведінку в контрольованій обстановці, де їх можна спостерігати і надавати зворотного зв'язку. Як правило, рольові ігри створюються з описом вигаданої сцени, яка нагадує проблемну ситуацію, в якій є бажані нові способи поведінки.

Звичайно, використання рольових ігор у навчанні соціальних навичок виходить за рамки простого формування та відпрацювання поведінки з боку слухача.

6. Домашнє завдання. Домашні завдання вимагають практики цілеспрямованої поведінки. Вони не для початківця у навчанні соціальних навичок. Без успішного навчання та перевірки первинних навичок соціальної взаємодії за допомогою техніки, обговорених вище, можна задати домашні завдання клієнт. З усіх прийомів, висвітлених до цього, домашні завдання вимагають найвищого рівня існуючих навичок з боку слухача. В той же час вони мають, мабуть, найбільшого потенціалу для демонстрації у клієнта навички застосованої на практиці, отриманої в процесі навчання.

Як правило, домашні завдання градууються за складністю, «легші» завдання призначається першими. Наприклад, клієнта можуть попросити отримати інформацію з розмови спочатку водієм, а потім домовитись про обід з другом після успішного проходження «легких» домашніх завдань.

Як навчання будь-якої складної навички, навчання соціальним комунікативним навичкам повинно починатися з оцінки і виявлення наявних навичок клієнтів. Ефективність тренувань підвищується шляхом відповідності підготовки шляхом навчання навичок до конкретних потреб та недоліків учасників. Більш ефективні програми навчання соціальних та комунікативних навичок використовують багатоступеневий підхід до навчання, який включає різні етапи або модулі у навчальних програмах. Їх найкраще подати в порядку складності для клієнта, починаючи з найлегшого. Як правило, це починається з безпосередніх інструктажів та тренінгів на яких клієнт є досить пасивним одержувачем у процесі навчання. Після цього, моделювання, рольові ігри зі зворотним зв'язком, а також можуть бути використані домашні завдання.

На кожному кроці клієнт стає більш активним учасником навчального процесу, так як тренер відходить на другий план. З різних причин кожна з цих технік ефективна у навчанні соціальним комунікативним навичкам; однак кожного з них найкраще використовувати як частина великого, всеохоплюючого навчального пакету, який використовує унікальні сильні сторони кожного методу тренування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общей ред. А.А. Бодалева. – М.:Когнито-Центр, 2011. – С. 300.
2. Handbook of Interpersonal communication / [Ed. M.L.Knepp, Y.R.Miller]. – N.Delhi, 1985. – P. 171–175.
3. Lieberman, R. P., DeRizi, W. J., Myuzer, K.T. – Coaching in social skills for psychiatric patients –Bulgarian Psychiatric Association – 1999.

**Банделюк В. А.**

студентка ІV курсу

соціально-гуманітарного факультету

*Західноукраїнський національний університет*

*м. Тернопіль, Україна*

### **ЦІНІСНО-СМИСЛОВА СФЕРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ПІЗНАННЯ**

На сьогоднішній день найбільш суперечливим і неоднозначним психологічним явищем, якому приділялась значна увага впродовж усіх

досліджень науковців є ціннісно-сміслова сфера особистості. Швидкий темп розвитку суспільства вимагає вміння пристосовуватися до складних реалій сьогодення, здатність безперервно підвищувати свої знання та розвивати особистісні якості, вміти чітко формувати свої моральні засади та цінності в узгодженні з вимогами громади.

Дослідженням ціннісно-сміслової сфери особистості займалося багато вітчизняних і зарубіжних вчених, зокрема: К. О. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. С. Виготський, З. І. Кант, С. Карпенко, О. М. Леонт'єв, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, В. Франкл, А. В. Фурман, та інші. Більшість науковців погоджуються з думкою, що ціннісно-сміслова сфера є провідною та визначає головну позицію особистості, впливає на спрямованість, вчинки та поведінку людини, а також на ставлення до світу та самого себе [1]. Аксиосфера особистості поєднує в собі різноманітні, рівнозначні компоненти необхідні для нормального функціонування, тому поняття ціннісних орієнтацій цікавило багатьох вчених, які займалися вивченням зовсім різних наукових напрямків. Та всі вони дійшли висновку, що без людського розуміння значущості, користі та моральних засад відданню тієї чи іншої справи, усі їхні праці будуть неефективними.

Поняття «цінність» в наукову термінологію ввів І. Кант, описуючи його як будь-який об'єкт, який має життєво важливе значення для суб'єкта. Цінностями можуть виступати не лише ситуативні вартості чи привабливі абстрактні смисли, але й конкретні матеріальні блага, тому не дивно, що скоюється так багато злочинів, адже в кожній особистості ці поняття мають різне значення в житті, те що для когось є предметом обоготворення, для іншого може бути лише дрібницею [2, с. 99].

Психолог Б. Ананьєв визначає ціннісні орієнтації своєрідним центром, в якому перетинаються пошуки психологів, соціологів та соціальних психологів [3]. Водночас слід відмітити, що більшість науковців визначають ціннісні орієнтації як бажання особистості заперечити чи надати перевагу деяким загальноприйнятим засадам та виконати їх. Тому певні орієнтації які є в кожного з нас визначають спрямування інтересів, дій, мотивів, вчинків, рівень домагань, уявлення того, що і як повинно відбуватися в суспільстві та міру рішучості й готовності (через вольові якості) реалізувати власне життя та цілі [4]. У вузькому значенні цінності розглядають як духовні ідеї, ідеали, цілі до яких прагне людина та суспільство. Існують такі загальнолюдські цінності як *універсальні* (престиж, любов, повага, знання, гроші, безпека, речі, національність, воля, здоров'я); *внутрішньо-групові* (релігійні та політичні); *індивідуальні* (особистісні). Вкрай важливим є те, які саме цінності є пріоритетними для конкретної людини [2, с. 100].

Без цілісного поєднання моральних норм, цінностей, правил, культури та соціальних еталонів людство приречене на загибель. Ціннісно-сміслову сферу особистості можна порівняти з глечиком, який

наповнений різноманітними поняттями. Коли він буде вмщати в собі усі ті компоненти, які можна охарактеризувати добром, мораллю, загальноприйнятими цінностями, тоді можна говорити про достатню соціалізацію та розвиток гармонійно сформованої особистості, але якщо в ньому будуть інтереси, які суперечать правам, волі та приносять гідність іншого, то вони на нашу думку принесуть шкоду як його носіям, там і оточуючим його людям. Тому так важливо, щоб дітям, які тільки починають свій важкий та довгий шлях творення власного «Я» в процесі соціалізації, створити всі належні умови для гармонійного розвитку особистості та навчити правильно формувати свої думки, бажання, переконання, цінності задля розвитку психологічно здорового покоління. А отже від того, які цінності сформується у підростаючого покоління буде залежати життя усіх людей.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Чайка Г.В. Ціннісно-смилова сфера у кризові періоди розвитку особистості. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/10351/1/Chaika-GV.pdf>
2. Павліченко Анатолій. Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості. Психологія і суспільство. 2005. №4.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л: Изд-во ЛГУ, 1968. 337 с.
4. Шайгородський Ю. Ціннісні орієнтації особистості: формалізована модель цілісного, багатоаспектного аналізу. Соціальна психологія. 2010. № 1(39). С. 94–106.

**Гльїна Ю. Ю.**

кандидат біологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах

**Мухіна В. В.**

студентка магістратури  
соціально-психологічного факультету

*Національний університет цивільного захисту України  
м. Харків, Україна*

### ПРО ДЕЯКІ ДЕЗАДАПТАЦІЙНІ ПРОЯВИ В ПОВЕДІНЦІ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ПАНДЕМІЇ

Багато людей опинилися в умовах, що можна характеризувати як особистісну кризу того чи іншого масштабу, викликану перебуванням у несподівано змінній життєвій ситуації: замкнений простір внаслідок карантину, обмеження міжособистісних стосунків, переведення поза волею на дистанційну роботу з відповідними новими і для багатьох

незвичними навантаженнями; або втрата роботи у зв'язку з закриттям робочого місця (часто ще й повернення до рідного міста чи вимушений переїзд, адже неможливо сплачувати оренду); або транспортні проблеми, черги у громадських закладах із-за необхідності зберігати дистанцію, тощо. Все це наповнює життя людини новими турботами, фінансовими проблемами, невпевненістю у майбутньому і, головне, страхом. Стикаючись із тим новим, що значно перевищує адаптивні можливості, організм людини травмується.

Змушена незайнятість активної людини часто супроводжується розвитком синдрому соціально-психологічної дезадаптації, складовими якого є незадоволеність життям, невпевненість у собі, зниження рівня соціальної мотивації й активності, зникнення базових життєвих цілей, зміна мотивації досягнення мети, самооцінки, рівня соціальної адаптивності тощо. Як наслідок – підвищується рівень психоемоційної напруженості, погіршуються показники нервово-психічного здоров'я, виникає стан соціально-психологічної дезадаптації, в основі якого лежить взаємодія зовнішніх факторів ризику та індивідуально-психологічних особливостей. Вирішальне значення має сполучення визначених ситуаційних та особистісних факторів, що обумовлюють у сукупності низький рівень адекватності й цілеспрямованості реагування людини на умови психотравмуючого впливу.

Питання соціально-психологічної адаптації особистості до складних умов існування в тому або іншому аспекті розглядалися в працях Ю.О. Александровського, Л.І. Анциферової, Ф.Б. Березіна, Ф.Є. Василюка, Л.І. Вассермана, А.І. Захарова, В.І. Гарбузова, М.С. Корольчука, Б.Д. Карвасарського, Т.С. Кириленка, А.А. Налчаджан [3], О.Г. Солодухова [цит. за 2] та ін. Проте, оптимізація процесів соціально-психологічної адаптації людей в ситуації втрати роботи, дослідження психічних станів, які виникають у ситуації життєвої кризи, в надзвичайних умовах, змінах статусного положення, виявлення чинників і умов, що сприяють підвищенню адаптованості особистості, залишаються багато в чому невирішеними, але дуже актуальними сьогодні [цит. за 2].

Виходячи з вище зазначеного, ми визначились з метою нашого дослідження: вивчити особливості прояву дезадаптації особистості в кризовій ситуації вимушеного безробіття внаслідок карантину в умовах пандемії. Одним із завдань було визначення особливостей психічних станів та дезадаптації у людей, що втратили роботу. У процесі роботи були використані наступні методи: бесіда, анкетування, тестування, математико-статистичний аналіз, а також психодіагностичні методики: інтеграційний тест тривожності Ч. Спілбергера і методика виявлення нервово-психічної стійкості. Дослідження проводилось у м. Харкові та Слов'янську Донецької області, респонденти – особи, що зареєстровані

у центрах зайнятості м. Слов'янська та Харкова. Загальна кількість – 50 осіб середнього віку.

Обставини сьогодення, вимоги соціального середовища підсилюють психоемоційну напругу, сприяють зростанню відсотка ірраціональних форм поведінки. Таке положення справ вимагає актуалізації всіх психологічних ресурсів людини, що дозволяє пристосовуватися в нових соціально-економічних умовах, які обумовлені спалахом COVID 19. Процес адаптації до умов ситуації, що склалася на сьогодні, більшою мірою залежить від психічних ресурсів індивіда.

Аналіз психологічної літератури дозволив зробити висновок про те, що стикаючись із важкими обставинами, що перешкоджають реалізації важливих життєвих цілей, людина потрапляє у стан кризи, сприймаючи перешкоди як непереборні при використанні звичних методів вирішення проблеми, причому період дезорганізації проходить у «багатьох безрезультатних спробах» подолати кризу. У кризовій ситуації особистість стає дедалі неврівноваженою, набуваючи загостреної чутливості до зовнішніх впливів. Тяжкі життєві ситуації, які підштовхують людину до аномальної, ненормативної кризи, – це такі життєві обставини, що потребують від людини дій, які не адекватні до адаптивних можливостей, енергетичних ресурсів. Ненормативна криза руйнує не лише діяльність, що вже не є провідною, вона зачіпає також і перспективні можливості. Як наслідок, особа не в змозі продовжувати звичне життя, конструктивно ставитися до ситуації, яка виникла, змінюється її самосприйняття. Її захоплює життєва криза. Натомість необхідно враховувати той факт, що життєва криза є постійним супутником життя людини, джерелом її розвитку і самовдосконалення, самореалізації. Це гостре відчуття відчаю та неможливість (і тепер, і в майбутньому) задовольнити свої найважливіші сенсожиттєві потреби (зокрема, у реалізації сенсу життя) й екзистенційні цінності.

Тривога є істотним елементом процесу психічної адаптації і визначається як емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та пов'язаний із очікуванням негативного розвитку подій. У разі розузгодження в системі «потреби індивіда – середовище» – рівень тривоги не перевищує середніх значень. У цьому випадку тривога зумовлює активізацію цілеспрямованої поведінки. Якщо в системі «потреби індивіда – середовище» спостерігаються виражені порушення, коли вимоги, що пред'являються до адаптаційних механізмів перевищують допустимий рівень, тривога посилюється і формує емоційний стрес, що носить хронічний характер. Також вірогідність зниження ефективності адаптації і виникнення різного роду її порушень зростає залежно від збільшення інтенсивності тривоги.

За цими даними можна визначити, що у більшості респондентів – 53,4% (середній бал 38,0) переважає помірний рівень особистісної



тривожності, тобто вони найкраще контролюють свій психічний стан. На другому місці 41,6% респондентів (середній бал 52,8), які мають високий рівень особистісної тривожності, що передбачає схильність до прояву стану тривоги у різноманітних ситуаціях. На третьому місці низький рівень особистісної тривожності, його мають 5,0% респондентів нашої вибірки (середній бал 28,1), що свідчить про їх недооцінювання небезпечних ситуацій, що може призвести до поганих наслідків, адже тривожність попереджує про небезпеку, та мобілізує організм. Асиметрія ( $As=0,33$ ) та ексцес ( $E=-0,45$ ) не є дуже значущими та результати нашої вибірки відповідають нормальному розподілу. Нами виявлено, що серед опитаних переважає помірний рівень ситуативної тривожності, його мають 63,4% респондентів (середній бал 38,4), а це значить, що їм притаманна адекватна реакція на стресові ситуації. У 30,0% респондентів (середній бал 49,5) спостерігається висока напруга, занепокоєння, заклопотаність та нервозність у стресових ситуаціях, а 6,6% респондентів (середній бал 28,4) можуть недооцінювати небезпечні або стресові ситуації, тому в них не виражений стан занепокоєння та напруги, але, з іншого боку, можливо саме в ситуації вимушеного безробіття їх очікує несприятливий розвиток подій. Вони сприймають навколишній світ як такий, що несе в собі потенційну погрозу або небезпеку.

Наступним кроком нашого дослідження було вивчення та оцінка рівня нервово-психічної нестійкості, рівня дезадаптації респондентів у стресі, її прояви у поведінці та діяльності людей. Аналіз отриманих даних свідчить про те, що у 8% досліджуваних має місце (з тенденцією зростання) невмотивована тривожність, вони дратівливі, можуть проявляти байдужість, апатію. У 24% осіб з нашої вибірки, що втратили роботу внаслідок пандемії, часто виникають страхи, які пов'язані з майбутнім. Вони можуть втрачати цілі, що раніш висували, з'являється розчарування у власних вміннях, звичних засобах досягнення мети. Серед важливих симптомів цього рівня дезадаптації слід назвати порушення сну, апетиту, хронічну втому, пригнічений настрій, агресивність. Постійним фоном всіх переживань стає почуття відчуженості.

Несприятливий прогноз щодо стійкості до стресу у 68% опитаних. Вони мають тяжкий психічний стан, що супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу існування. Все, що відбувається здається їм нереальним, безглуздим, нікчемним. Власне життя сприймається як суцільна помилка, яку вже пізно виправляти. Відбувається руйнація найважливіших життєвих цінностей, які поки що нема чим замінити. Згасають симпатії та прихильності, вміння любити. Все стає тяжким обов'язком. Гостро переживається власна неповноцінність. Можуть, навіть, виникати суїцидальні думки і наміри.

Таким чином, ми виявили, що в осіб, які втратили роботу внаслідок карантинних обмежень втрачається внутрішня збалансованість, зростає напруження, їх не задовольняє звичний перебіг подій, падає активність. До того ж вони демонструють відносно стійку схильність сприймати погрозу щодо свого «Я» і реагувати на це посиленням особистісної тривоги.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Варбан Є.О Життєва криза: поняття, концепції та прояви // Проблеми сучасної психології. – Вип. 8. – 2010. С. 120–133.
2. Ільїна Ю.Ю. Специфічні особливості соціально-психологічної адаптації курсантів та працівників системи МНС України // Вісник Національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». 2010, випуск 14. X., С. 77–87.
3. Налчаджян А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии). – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. 263 с.

**Манзій І. Р.**

студентка II курсу  
філологічного факультету

*Донецький національний університет імені Василя Стуса  
м. Вінниця, Україна*

## ФАКТОРИ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

Дослідження позитивного функціонування людини є характерною рисою сучасної психології. Найбільш важливим конструктом, який характеризує позитивне функціонування людини, можна назвати поняття психологічного благополуччя. Спроби осмислення даного феномену привели до появи конструктів суб'єктивного, психологічного, евдемоністичного та гедоністичного благополуччя, проблема теоретичного визначення яких й нині залишається актуальною.

Зупинимося на розгляді традицій вивчення психологічного благополуччя особистості. Перші спроби визначити сутність даного феномену пов'язують з гедоністичною парадигмою (N. Bradburn [10], E. Diener [11] та ін.). В рамках даної традиції увага акцентувалася на суб'єктивному благополуччі як домінуванні позитивного афекту над негативним та задоволеності життям [7, с. 106–107]. Представники ж евдемоністичного підходу підкреслювали той факт, що психологічне благополуччя виступає як ступінь реалізації особистістю аспектів

позитивного функціонування (M. Jahoda, C. Ryff, A. S. Waterman та ін.) [13]. За останні роки з'явилася тенденція об'єднувати гедоністичний та евдемоністичний погляди на проблему психологічного благополуччя (R. Biswas-Diener, T. B. Kashdan, L. A. King, R. Ryan, E. Deci [12], Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко [9] та ін.). З позиції даного підходу психологічне благополуччя виступає як показник ступеня спрямованості на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування та ступеня реалізованості даної спрямованості, яка суб'єктивно виражається у домінуванні позитивного афекту, задоволеності собою та життям [9, с. 94–95]. Багато робіт в межах як гедоністичної, так й евдемоністичної парадигми присвячено питанню про фактори психологічного благополуччя. Зокрема, I. Boniwell до складу останніх віднесла оптимізм, екстравертованість, соціальні зв'язки, професійне зростання, соціальне положення, суб'єктивне здоров'я та ін. [2, с. 55].

Найбільш інтегральний підхід щодо факторів, які впливають на рівень психологічного благополуччя, представлений у роботах Батуріна М. О., Башкатова С. О., Гафарової Н. В. Автори надали наступну модель факторів особистісного благополуччя (термін, який на думку дослідників, охоплює гедоністичне та евдемоністичне благополуччя) [1, с. 5].

Першу групу складають зовнішні (позаособистісні) фактори: 1) біологічні (вітальність як інтегральний чинник здоров'я, стать, вік і т. д.); 2) соціальні (сімейні та міжособистісні відносини в більш широкому соціумі); 3) матеріальні (рівень доходів, житлово-побутові умови, якість відпочинку і дозвілля тощо). Кожна група і кожен фактор окремо являють собою потенційні компоненти позаособистісного благополуччя. Кожний потенційний фактор стає актуальним, якщо він має або отримує в якийсь момент суб'єктивну значимість для особистості [1, с. 6].

До другої групи входять психологічні (особистісні) фактори. Загальновідома концепція С. Ryff, в основі якої лежать ідеї гуманістичної та екзистенціальної психології, й, перш за все, ідея про те, що людина має вільну волю і здатність досягти психологічного благополуччя, незважаючи на зовнішні умови [1, с. 6–8]. У рамках цього підходу психологічне благополуччя засноване на позитивному функціонуванні особистості. На думку С. Ryff, психологічне благополуччя виступає як базовий суб'єктивний конструкт, який відображає сприйняття та оцінку свого функціонування з точки зору вершини потенціалу можливостей людини [3, с. 82–84]. Автор запропонувала багатовимірну модель психологічного благополуччя, яка включає шість різних компонентів позитивного психологічного функціонування. У поєднанні ці аспекти охоплюють психологічне благополуччя, яке включає позитивну оцінку себе і свого минулого життя, почуття подальшого зростання і розвитку як особистості, переконання, що життя людини є цілеспрямованим і значимим, успішні відносини з оточуючими, здатність керувати

ефективно своїм життям і навколишнім середовищем та почуття самовизначення [13, с. 720–724]. Батурін М. О. вважає, що в концепції С. Ryff був обраний явно недостатній склад якостей, що здатні визначити позитивне психологічне функціонування особистості. До цього списку необхідно додати властивості темпераменту та позитивні риси характеру. При визначенні останніх автор посилається на дослідження М. Seligman [6], який постулює шість позитивних рис характеру: мудрість, сміливість, гуманність, соціальність, поміркованість і духовність. Саме розвиток цих рис дає можливість здійснювати позитивні вчинки в різних сферах життя, що, як наслідок, змінить в кращу сторону характеристики благополуччя [1, с. 8].

Третю групу факторів особистісного благополуччя автори називають суб'єктивно-особистісним рівнем, до складу якого входять компоненти суб'єктивного благополуччя. Даний термін був введений Е. Diener для позначення суб'єктивного ставлення особистості до свого життя [11, с. 17]. Автор пропонує трьохкомпонентну структуру суб'єктивного благополуччя, до складу якого входять задоволеність життям, позитивний та негативний афект [11, с. 17–18].

Батурін В. М. пропонує наступну структуру суб'єктивного благополуччя: 1) афективний компонент (стійке, глобальне, позитивне ставлення до себе і світу); 2) когнітивно-афективний (сукупність інтегрально-стійких оцінок себе й світу); 3) когнітивний (стійка сукупність позитивних знань про себе й світ) [1, с. 9]. Отже, модель факторів особистісного благополуччя має наступний вигляд. Рівень зовнішніх (позаособистісних) факторів представлений блоком з трьох груп узагальнених складових зовнішніх компонентів: біологічних, соціальних і матеріальних благ. Всі зовнішні блага виступають в якості факторів, які впливають на особистісне благополуччя у вигляді їх суб'єктивної значущості (оцінок). Рівень особистісних факторів представлений блоком з трьох груп структур особистості, що визначають благополуччя: властивості темпераменту, базові властивості особистості та позитивні риси характеру. Всі ці ієрархічно організовані складові забезпечують позитивне психологічне функціонування, що є психологічною (внутрішньоособистісною) основою особистісного благополуччя. Рівень міжособистісних факторів представлений блоком з трьох груп узагальнених складових міжособистісних компонентів у вигляді результатів позитивної міжособистісної активності: позитивні вчинки та дії, досягнуті сприятливі міжособистісні відносини та сукупність соціально значимих досягнень. Рівень суб'єктивно-особистісних факторів представлений блоком з трьох компонентів: афективного, когнітивноафективного та когнітивного, які дозволяють сформувати узагальнені й відносно стійкі переживання суб'єктивного благополуччя у вигляді емоцій, оцінок і суджень з приводу результатів своєї позитивної активності, а також суб'єктивного рівня зовнішніх позаособистісних факторів благополуччя [1, с. 10–11]. Проте, необ-

хідно підкреслити, важливими факторами психологічного благополуччя окрім вищезазначених виступають соціальний інтелект та часова перспектива, що у представлений моделі можуть розглядатися як основа міжособистісного рівня факторів психологічного благополуччя.

Вітчизняні дослідники розглядають соціальний інтелект як когнітивну складову комунікативних здібностей, яка пов'язана зі сферою можливостей суб'єктно-об'єктного пізнання. Зокрема, С. В. Руденко вважає, що соціальний інтелект виступає когнітивною основою комунікативної компетентності; передбачає здатність людини розуміти й прогнозувати поведінку людей у різних життєвих ситуаціях з огляду на вербальні й невербальні прояви, розуміти і адекватно оцінювати себе і свої дії та вчинки стосовно оточуючих [4, с. 8].

Актуальною виступає традиція виділення наступних критеріїв соціального інтелекту: 1) когнітивних (соціальні знання, інтуїція, прогнозування); 2) емоційних (соціальна виразність, співпереживання, здатність до саморегуляції); 3) поведінкових (соціальна адаптація) (К. Kosmitzki, О. Р. John, О. І. Савенков) [5, с. 76]. Тому, до складу факторів психологічного благополуччя необхідно включати соціальний інтелект як суб'єктно-особистісний конструкт, що визначає успішність соціальної взаємодії, та часову перспективу як погляд на своє життя з точки зору минулого, теперішнього чи майбутнього.

На основі проаналізованого теоретичного матеріалу можна прийти до наступних висновків.

1. Психологічне благополуччя особистості виступає як показник ступеня спрямованості людини на реалізацію основних компонентів позитивного функціонування та ступеня реалізованості даної спрямованості, яка суб'єктивно виражається у емоційному комфорті, задоволеності собою та життям.

2. Згідно з сучасними дослідженнями, до факторів, які визначають рівень психологічного благополуччя, відносяться: зовнішні (біологічні, соціальні, матеріальні блага), особистісні (властивості темпераменту, базові властивості особистості, позитивні риси характеру), міжособистісні (ефективна міжособистісна взаємодія, соціально значимі досягнення), суб'єктивно-особистісні фактори (домінування позитивного афекту, задоволеність життям).

3. Перелік факторів психологічного благополуччя слід розширити за рахунок включення соціального інтелекту як суб'єктно-особистісного конструкту, що визначає успішність соціальної взаємодії, та часової перспективи як погляду на своє життя з точки зору минулого, теперішнього чи майбутнього.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Батурич Н. А. Теоретическая модель личностного благополучия / Н. А. Батурич, С. А. Башкатов, Н. В. Гафарова // Вестник ЮУрГУ, 2013. – Т. 6. – №4. – С. 4-14.

2. Бонивелл И. Ключи к благополучию: Что может позитивная психология / И. Бонивелл. – М.: Время, 2009. – 192 с.
3. Жуковская Л. В. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина // Психологический журнал, 2011. – Т. 32. – № 2. – С. 82–93.
4. Руденко С. В. Соціальний інтелект як фактор успішності педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / С. В. Руденко. – Київ, 2008. – 22 с.
5. Савенков А. И. Секреты жизненного успеха / А. И. Савенков // Директор школы, 2004. – № 10. – С. 69–76.
6. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия / М. Селигман. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 440 с.
7. Созонтов А. Е. Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия / А. Е. Созонтов // Вопросы психологии, 2006. – № 4. – С. 105–114.
8. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. Сырцова. – М., 2008. – № 317. – С. 9. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика, 2005. – № 3. – С. 95–129.
9. Bradburn N. The Structure of Psychological Wellbeing / N. Bradburn. – Chicago: Aldine, – 1969. – 318 p.

**Сєваст'янова О. А.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»  
м. Старобільськ, Луганська область, Україна*

## **ЗАГАЛЬНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Становлення особистості, як висококваліфікованого фахівця, є одним з ключових завдань сьогодення. Відсутність допомоги в професійній орієнтації, гарантій держави з працевлаштування після закінчення ЗВО істотно гальмує формування і успішну реалізацію кар'єрних стратегій молодих людей. Разом з тим, не менш важливою є проблема адекватності кар'єрних орієнтацій молоді до реальних умов сучасного суспільства. Завищені кар'єрні очікування сучасної молоді, які потенційно не можуть бути реалізовані, здатні в майбутньому

привести не тільки до розчарування в обраній професії, а й до втрати життєвого оптимізму, віри в себе. Все це висуває нові вимоги до системи професійної освіти, яка вносить важливий внесок в розвиток професійної спрямованості особистості та побудови грамотного управління кар'єрою на ранніх етапах професіоналізації.

Питанню розвитку та становленню кар'єри молодь присвячує значну кількість часу, працюючи над вдосконаленням власне професійних та особистісних рис. Перед ЗВО постає завдання підготовки конкурентоспроможного фахівця, що базуватиметься не лише на формуванні високого рівня професійної компетентності, а й особистісну зацікавленістю майбутньою професійною діяльністю. Особливу увагу привертають кар'єрні орієнтації особистості, її потенціал та мотивацію у досягненні високих кар'єрних цілей. Тому проблема вивчення кар'єрних орієнтацій майбутніх фахівців є актуальною, в умовах постійних освітніх та трансформаційних змін зафіксувати конкретний зміст знань важко, а студента потрібно навчити вчитися впродовж життя, ставити кар'єрні цілі та крок за кроком досягати їх.

Зазначимо, що дослідження кар'єрних орієнтацій, як ключового компонента професійного розвитку, висвітлено у працях С. Джанеряна, Ф. Зеффа, Є. Клімова, А. Маркової, Л. Почебута, С. Рубінштейна. Кар'єрні орієнтації у студентів вивчалися у працях (Ю. Бурмакова, О. Терновська); індивідуальні особливості постановки кар'єрних цілей у студентської молоді (А. Гусева, А. Кібанов), особливості розвитку кар'єрних орієнтацій особистості (Е. Шейн, Д. Холланд, Л. Карамушка, В. Чернявська).

Розкриттю змісту кар'єрних орієнтацій особистості відводиться особлива увага у працях зарубіжних (Д. Фельдман, Р. Дафт, Д. Тідеман) та вітчизняних (О. Бондарчук, М. Лукашевич, Л. Карамушка) учених.

Поняття «кар'єрна орієнтація» є доволі новим для вітчизняної науки. Вперше воно було використано американськими психологами, зокрема концепцію Едгара Шейна «Кар'єрні якори» вважають основною у дослідженні кар'єрних орієнтацій. Вченим виділено вісім основних цінностей в роботі, які були названі автором «кар'єрними якорями» і які передбачають відповідні кар'єрні мотиви [6]:

1. Техніко-функціональний якір («професійна компетентність»). Фахівець, якому дуже подобається його професія і який надзвичайно зацікавлений у тім, щоб бути гарним фахівцем у своїй галузі, це людина з техніко-функціональним якорем або цінністю.

2. Загальне керівництво («менеджмент»). У співробітника, що має схильність до загального керівництва, сильна мотивація буде виникати в таких ситуаціях, де він може виконувати функції, пов'язані із загальним керівництвом. Потреба в належності до своєї вихідної професії є практично відсутньою. Вона скоріше прагне підніматися на більш високі рівні організаційного контролю й керівництва.

3. Самостійність і незалежність («автономія»). Даний співробітник намагається все робити по-своєму, у своєму стилі й манері. Він не потребує зовнішніх структурних рамок, крім оцінки того, чи досяг він поставлених цілей і чи вдалося йому при цьому дотриматися визначених строків. Під час роботи у команді може мати певні труднощі, оскільки має свої підходи до роботи, і часто є не командним гравцем.

4. Почуття безпеки й стабільність («стабільність роботи» й «стабільність місця проживання»). Ця людина відчуває потребу в безперервній і стабільній роботі, часто для неї головною метою є збереження робочого місця на тривалий строк. Такі фахівці прагнуть працювати в складі команди в урядовому секторі.

5. Підприємницька жилка («підприємництво»). Така людина буде прагнути створювати нові підприємства та шукати таку ситуацію, у якій ймовірність розробити свою справу і потім втілити у реальність була б досить високою.

6. Прагнення бути корисним і відданість справі («служіння»). Така людина прагне бути корисною у професійній діяльності, що має для неї особисте значення й цінність, тобто «професії, що допомагають», такі, як медицина, навчання й консультування. Незалежно від вибору професії така людина прагне бути корисною або допомагати іншим.

7. Випробування сил у чистому виді («виклик»). Внутрішнє прагнення людей з такою орієнтацією полягає в тому, щоб вирішувати такі завдання і виконувати такі обов'язки, які дозволяють постійно випробовувати себе, вирішуючи нові професійні (і особистісні) проблеми. Вони прагнуть вирішувати складні проблеми, ризиковані завдання, вирішувати критичні ситуації. Для них головне – вигравати та перемагати.

8. Стиль життя («інтеграція стилів життя»). Ця цінність не суперечить активній участі в професійній роботі, для таких співробітників головним життєвим пріоритетом – жити відповідно до власного ідеального стилю життя. Для них особистий час має велику вагу. Для них головне – це баланс між роботою й особистим життям. Вона буде високо цінувати організаційну гнучкість роботи.

Дослідження кар'єрних орієнтацій Е. Шейна показало їх залежність від особистісних цінностей, які активно впливають на трудову діяльність. Усвідомлення таких цінностей впливає на узгодження професійної діяльності, задоволеність нею.

На думку О. Царіценцевой, кар'єрні орієнтації «пояснюють спрямованість особистості на певні норми і цінності в сфері кар'єри. Функцією кар'єрних орієнтацій є те, що вони виступають в якості внутрішнього джерела кар'єрних цілей людини, висловлюючи відповідно те, що є для цього найбільш важливим та володіє особистісним змістом у професійній діяльності. Система кар'єрних орієнтацій, визначає шляхи



для саморозвитку і особистісного зростання, включаючи одночасно їх напрямки і способи їх здійснення» [3].

З точки зору організаційних психологів [2], кар'єрні орієнтації – це певний зміст, який особистість хоче реалізувати в момент вибору моделі здійснення власної кар'єри. Вони витікають із ціннісних орієнтацій, які, у свою чергу, формуються під впливом виховання, оточення, у якому зростає індивід та особливостей його характеру. Оскільки кар'єрні орієнтації формуються на основі вже сформованих і в процесі набуття життєвого досвіду ціннісних орієнтацій.

Психологи Л. Почебут та В. Чікер поняття «кар'єрні орієнтації» трактують як певний сенс, який особистість вкладає під час реалізації кар'єрних цілей, це індивідуальне поєднання та послідовність атитюдів, пов'язаних з досвідом й активністю у сфері роботи, протягом всього життя. Таким чином, система кар'єрних орієнтацій визначає шлях для саморозвитку та професійного зростання, що включає їх спрямованість та шляхи реалізації [3].

На думку Є. Зеєра кар'єрні орієнтації – це спрямованість особистості, що включає такі компоненти, як мотиви, ціннісні орієнтації, професійну позицію та самовизначення. З точки зору суб'єктивно-діяльнісного підходу «кар'єрні орієнтації» науковці розглядають як ціннісні орієнтації у професійній діяльності, якими суб'єкт керується при виборі та моделюванні свого професійного шляху [2].

Є. Молл розглядає кар'єрні орієнтації як структурний елемент професійної кар'єри особистості, що включено до цільового компоненту структури індивідуальної кар'єри та виступає як один із ресурсних механізмів професійного розвитку. Також кар'єрні орієнтації базуються на особистих цілях та соціальних установках особистості, що визначають оцінююче відношення до вибору кар'єри.

Таким чином, розвиток кар'єрних орієнтацій – це складна динамічна система кількісних і якісних змін, які в той чи інший спосіб відбуваються у свідомості індивіда. Ці зміни пов'язані з віком особистості, життєвим досвідом, соціальними умовами та індивідуальними особливостями психіки [3].

Слід зауважити, що поняття «кар'єрна орієнтація» є доволі новим для вітчизняної науки; кар'єрні орієнтації обумовлені вимогами особистості, які вона висуває до себе як до професіонала в обраній сфері професійної діяльності; відтак функції кар'єрних орієнтацій виявлені в тому, що вони виступають в якості внутрішнього джерела кар'єрних цілей особистості. Тому, кар'єрні орієнтації є психологічним чинником побудови власної кар'єри та важливим компонентом професійного становлення особистості.

Отже, можна стверджувати, що кар'єрні орієнтації розглядаються науковцями з одного боку як спрямованість діяльності на реалізацію посадових та професійних цілей, а з іншого як основний чинник

розвитку кар'єри. Особливу увагу сучасний заклад вищої освіти повинен приділяти організаційному супроводу кар'єри майбутніх фахівців, що передбачає розробку і реалізацію конкретних програм розвитку кар'єрних орієнтацій, органічно включених в освітній процес ЗВО.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Ашеро́в А. Т. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів. Х. : УПА, 2005. 164 с.
2. Березовская Р.А. Психология профессиональной карьеры. СПб., 2012. 152 с.
3. Бодалев А.А. О содержательном наполнении понятия карьера и ее вариантах. М.: КВАНТ, 1997. С. 53–57.
4. Гончарова Н. О. Вплив кар'єрних орієнтацій на формування професійної мотивації майбутніх учителів у навчальному процесі. Наука і освіта. 2015. № 1. С. 31–35
5. Гончарова Н. О. Кар'єрне проектування як фактор професійної підготовки майбутніх учителів. Психологія і особистість. 2015. № 2(8). Ч. 1. С. 258–271.
6. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002. – 336 с.

**Сілютіна О. М.**

аспірант кафедри психології

*Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка  
м. Полтава, Україна*

### **ДИНАМІКА ПОКАЗНИКІВ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У УЧАСНИКІВ ПРОГРАМИ «BODY REVOLUTION»**

Життя людини в сучасному технологізованому суспільстві підвищує актуальність проблеми усвідомлення власної тілесності, встановлення контакту з власним тілом та відповідної регуляції власної поведінки. Зокрема, рівень фізичної активності особистості знижений, що обумовлено активним використанням техніки у процесі професійної діяльності, навчання, проведення дозвілля та здійснення широкого кола комунікативних контактів. Зниження рівня фізичної активності виражається в порушенні зв'язку ментального і тілесного в особистості, зниженні спроможності людини ефективно використовувати ресурси свого тіла. Тож, проблема розробки і впровадження методик і технік

розвитку тілесності у житті сучасної людини набуває особливої актуальності.

Вплив регуляторних структур особистості на її сприйняття тілесності та, відповідно, сформованість тілесного інтелекту виражається у наукових працях таких вчених, як А.О. Макаренко, О.С. Язвінська, Н. Witkin). Зокрема, А.О. Максименко [1], розглядаючи особливості самосприйняття та образу «Я» у хворих на алекситимію, наголошує, що таким досліджуваним властиве фрагментарне сприйняття себе, неможливість цілісного уявлення свого життєвого шляху та себе у цьому житті, що виражається в зниженій здатності до саморегуляції, порушенні регуляторних механізмів різних рівнів організації психіки. Порушення психічної регуляції хворих на алекситимію передбачає комплекс емоційних та когнітивних порушень, що у сукупності призводять до дисфункціональності регуляторних систем психіки.

О.С. Язвінська, розглядаючи специфіку образу «тілесного Я», визначає, що на найбільш загальному рівні свого функціонування він визначає особливості регуляторних механізмів особистості, специфіку організації та протікання процесів планування діяльності, реалізації мети, тощо. Відповідно, регуляторна функція ставлення особистості до своєї тілесності реалізується через систему когнітивно-афективних механізмів, що запускають процеси оцінки діяльності та її покращення [3].

Аналіз наукових доробок з проблеми тілесності засвідчує, що з метою покращення усвідомлення тілесності використовується широкий спектр заходів тілесно-орієнтованої психотерапії та тілесних практик. Зокрема, розробки В. Райха, М.Фельденкрайза, Ф. Александера, А. Лоуена, Т.Ханни демонструють технології різномірного покращення функціонування сфери тілесності людини, формування у неї оптимального енергетичного балансу, комунікації зі своєю тілесністю [2]. Разом із тим, проблема формування тілесного інтелекту особистості залишається остаточно не вирішеною та потребує новітніх розробок.

З метою покращення показників тілесного інтелекту особистості нами розроблено та апробовано комплексну програму розвитку тілесного інтелекту особистості «Body Revolution», спрямовану на розвиток тілесності особистості, покращення комунікації особистості зі своїм тілом, формування навичок управління тілесними процесами, концентрації та розслаблення, тощо. Структурно програма «Body Revolution» передбачала 10 групових занять протягом 3 годин раз на тиждень. Дана програма включає послідовне проходження учасниками модулів: «Вступ» (2 заняття), «Розвиток тілесної компетентності» (3 заняття), «Розвиток різних компонентів тілесного інтелекту» (4 заняття), «Підсумковий» (1 заняття). Проведення корекційно-розвивальної роботи з розвитку тілесного інтелекту (апробація авторської програми «Body Revolution») проводилась протягом

2018–2019 років. Для участі в апробації програми «Body Revolution» із вибірки, яка прийняла участь в констатувальному етапі дослідження (120 чол.) було сформовано дві групи за принципом згоди учасників на проходження тренінгу. До складу експериментальної групи увійшли 60 чоловік, які характеризувалися зниженими показниками діагностики різних компонентів та чинників тілесного інтелекту. До складу контрольної групи віднесено інших представників вибірки (60 чол.), які характеризуються підвищеними показниками тілесного інтелекту та чинників його формування. Оцінка ефективності змін за показником саморегуляції у учасників програми відбувалася з використанням методики «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова). Дана публікація містить детальний розгляд особливостей динаміки показників саморегуляції у процесі здійснення корекційно-розвивальної роботи з учасниками програми «Body revolution».

У таблиці 1 нами порівняно показники саморегуляції досліджуваних експериментальної групи при першому та другому дослідженні.

Таблиця 1

**Динаміка показників саморегуляції експериментальної групи до та після апробації програми «Body Revolution»**

показники саморегуляції	тестування	низький	середній	високий	<i>t</i>
планування	1	14%(8)	34%(20)	52%(32)	<i>t</i> =0,112
	2	5%(3)	32%(19)	63%(38)	
моделювання	1	31%(19)	66%(39)	3%(2)	<i>t</i> =2,40, <i>p</i> ≤0,05
	2	5%(3)	55%(33)	40%(24)	
програмування	1	38%(23)	57%(34)	5%(3)	<i>t</i> =2,52, <i>p</i> ≤0,05
	2	8%(5)	47%(28)	45%(27)	
оцінка результатів	1	8%(5)	79%(47)	13%(8)	<i>t</i> =2,32, <i>p</i> ≤0,05
	2	3%(2)	58%(35)	39%(23)	
гнучкість	1	36%(22)	59%(35)	5%(3)	<i>t</i> =2,89, <i>p</i> ≤0,01
	2	6%(4)	52%(31)	42%(25)	
самостійність	1	20%(12)	48%(29)	32%(19)	<i>t</i> =2,49, <i>p</i> ≤0,05
	2	5%(3)	40%(24)	55%(33)	
саморегуляція	1	21%(13)	74%(44)	5%(3)	<i>t</i> =2,53, <i>p</i> ≤0,05
	2	5%(3)	52%(31)	43%(26)	

Як свідчать дані таблиці 1, нами зафіксовано суттєве покращення показників саморегуляції досліджуваних за результатами проходження тренінгу. Переважна більшість показників саморегуляції у досліджуваних експериментальної групи стали вираженими на більш високому рівні, що доводиться значеннями обрахунку *t*-Стюдента. Зокрема, після проходження тренінгу респонденти експериментальної групи

стали більш спроможні до моделювання, програмування, оцінки результатів діяльності, гнучкості та самостійності, саморегуляції загалом. Разом із тим, планування як аспект саморегуляції респондентів залишився без суттєвих змін. Тобто, розвиток навичок організації своєї діяльності та підтримання сфери тілесності під час апробації програми призвів і до покращення саморегуляції досліджуваних загалом, підвищення їх можливості організувати свою діяльність.

Саморегулятивний аспект поведінки досліджуваних важливий, оскільки розвиток таких навичок дозволяє їм краще організувати свою діяльність, спрямовану на встановлення вищого рівня комунікації зі сферою тілесності, організації себе для покращення показників свого здоров'я та тілесного функціонування. Отже, запропонована програма дала можливість досліджуваним покращити навички саморегуляції.

Нами також порівняно показники саморегуляції представників контрольної групи при першому та другому дослідженні, що подано в таблиці 2.

Таблиця 2

**Динаміка показників саморегуляції контрольної групи при першому та другому дослідженні**

показники саморегуляції	тестування	низький	середній	високий	<i>t</i>
планування	1	3%(2)	35%(21)	62%(37)	<i>t</i> =0,33
	2	3%(2)	39%(23)	58%(35)	
моделювання	1	5%(3)	77%(46)	18%(11)	<i>t</i> =0,28
	2	3%(2)	76%(46)	21%(13)	
програмування	1	5%(3)	63%(38)	32%(19)	<i>t</i> =0,29
	2	5%(3)	57%(34)	38%(23)	
оцінка результатів	1	0%(0)	48%(29)	52%(31)	<i>t</i> =0,22
	2	0%(0)	45%(27)	55%(33)	
гнучкість	1	8%(5)	66%(39)	26%(16)	<i>t</i> =0,24
	2	5%(3)	64%(38)	31%(19)	
самостійність	1	3%(2)	67%(40)	30%(18)	<i>t</i> =0,32
	2	3%(2)	70%(42)	27%(16)	
саморегуляція	1	3%(2)	65%(39)	32%(19)	<i>t</i> =0,15
	2	3%(2)	67%(40)	30%(18)	

Як свідчать дані таблиці 2, показники вираженості різних аспектів саморегуляції досліджуваних контрольної групи при першому та другому дослідженні не змінилися. Такий розподіл даних доводиться відсутністю статистичних відмінностей за проявом усіх шкал і загального показника методики. Тобто, при двох дослідженнях саморегуляція досліджуваних контрольної групи не змінилася.

Отже, за підсумками проходження тренінгу досліджувані набували ще більш виражених ознак саморегуляції, порівняно з представниками контрольної групи та їх даними при першій діагностиці. Отже, запропонована програма розвитку тілесного інтелекту дійсно сприяє покращенню регуляторного компоненту поведінки особистості і в контексті розвитку тілесності, і в контексті поведінки загалом. Разом із тим, дана публікація не вичерпує всіх аспектів формування тілесного інтелекту особистості у процесі участі в програмі «Body Revolution», що і виступатиме предметом подальших наукових розвідок автора.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Максименко А.О. Образ тіла при алекситимії і алекситимічно-подібних проявах особистості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Серія «Психологічні науки». 2013. Вип. 46 (1). С.15-22.
2. Сілютіна О.М. До проблеми визначення сутності тілесного інтелекту особистості. Психологія і особистість. 2019. №1. С. 171–181.
3. Язвінська О.С. Тілесний образ «Я» як об'єкт психологічного дослідження. Психологічні науки. Збірник наукових праць. 2013. Т. 2. Вип. 10(91). С. 342–346.

## СЕКЦІЯ 2. ПСИХОЛОГІЯ УПРАВЛІННЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

**Блохіна І. О.**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології і педагогіки

*Національний технічний університет України  
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»  
м. Київ, Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ В УПРАВЛІНСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Динамічні та стрімкі зміни сучасного суспільства, його оновлення вимагає від управлінців усіх типів зміни свого менталітету, становлення духовної культури особистості, формування та розвитку етичних настановлень. Розвиток моральної свідомості особистості може і повинен забезпечити адекватну професійну діяльність керівника у сучасних умовах, коли відчувається поворот від розуміння освіти як державної функції до освіти як перетворення реальності. Сучасні підходи та розуміння управління людськими ресурсами актуалізує потребу в таких суб'єктах управління, які на належному професійному рівні готові і можуть здійснювати свої обов'язки, дотримуючись принципів управління, що нерозривно пов'язані із світоглядом, професіоналізмом та моральними рисами, їх концепцією людинознавчої управлінської діяльності, навичками міжособистісної взаємодії у стосунках з підлеглими.

Професійний розподіл праці, що історично склався, призводить до формування професійної моралі, тому немає професійних відносин, які б були позбавлені її елементів. Професійна етика вивчає професійну мораль як конкретизацію загальних моральних принципів і норм відповідно до особливостей певного виду професійної діяльності. Моральна оцінка професії обумовлена тим, що кожна професія дає для суспільного розвитку, а також тим, що ця професія дає людині.

Аналіз сучасної вітчизняної літератури з етики, психології показує, що значення морально-трудова кодексів, службової моралі і етикету зростає в тих соціально-професійних групах, в яких об'єктом діяльності виступає людина, а відношення до неї безпосередньо впливає на результати праці.

Науковці, що присвятили свої роботи вивченню психологічних проблем управління, вивчають аспекти впливу особистісних і міжособистісних чинників на ефективність управління, роль інтелекту-

альних і культурно-поведінкових характеристик у виконанні функцій управління. Зроблено спроби позначити ієрархію поведінкових нормативів у вигляді відповідних вимог до особистості керівника [1].

Генератором нормотворення, на нашу думку, виступає особистість керівника закладу вищої освіти. Саме він продукує еталони, професійно-етичні настановлення, моделі комунікативної поведінки, які розповсюджуються на колективи кафедр, відтворюючись у процесах спілкування та спільної діяльності усіх членів колективу. Це сприяє розвитку управлінської культури як системи домінуючих в організації цінностей, уявлень, думок, норм колективу. Особистісні якості керівника та підлеглих обумовлюють певні ефекти їх спільної діяльності та спілкування, беруть участь у регуляції взаємовідносин, а також стають об'єктами певного впливу з боку колективу [1; 2].

Увага суспільства до етичних проблем примушує керівників закладів вищої освіти здійснювати етичний аналіз своєї діяльності. Варто зазначити, що саме ціннісні настановлення та норми, яких дотримується керівник, є визначальними у його поведінці, а, відповідно й у професійній діяльності. Етичні цінності входять у більш широку нормативну систему – світогляд людини. Офіційна та управляюча ідеології, пізнавальний моральний розвиток, моральна слабкість та міжособистісні стосунки здатні суттєво впливати на ступінь етичності поведінки людини. Характер міжособистісних стосунків може як підвищувати, так і знижувати моральний рівень поведінки людини.

Раціональне відношення до моральної регуляції взаємостосунків у закладах вищої освіти, інституціоналізація моралі породжують потребу в конкретних практичних рекомендаціях щодо розв'язання складних проблемних ситуацій, так званих етичних дилем, коли керівник змушений обирати не між двома однаковими з етичної точки зору способами дії, а повинен прийняти рішення робити або не робити щось таке, що хоча й вигідно йому самому або організації або їм обом, але вважається неетичним. Особливу роль у формуванні морального клімату вищого навчального закладу відіграє моральна позиція керівника та його особисті моральні якості.

Будучи формою прояву моральної діяльності і моральних пошуків особистості, моральне самовизначення утілюється в свідомій перевазі певної, відносно стійкої системи моральних цінностей і в свідомому прагненні до послідовного втілення своєї етичної позиції. В повсякденній практиці моральне самовизначення особистості виявляється в актах етичного вибору в конкретних життєвих ситуаціях. Істотну частину цих ситуацій складає сфера професійної діяльності. Але дослідження показують, що часто управлінці йдуть на компроміс з власними моральними стандартами під впливом умов, які існують в організації, де вони працюють. Важливе місце при цьому займає система цінно-



стей, яка регулює етичні відносини в певній організації, яку називають корпоративною етикою [3, с. 25]

Етичні настановлення управлінських кадрів закладів вищої освіти відіграють важливу роль у ефективному функціонуванні не лише особистості керівника, а й у функціонуванні колективу, у формуванні групових процесів, адекватної організаційної культури.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бакштановский В.И. Профессиональная этика и нравственная культура организационно-управленческой деятельности в трудовом коллективе: Практикум. / Под ред. В.И. Бакштановского – Тюмень: ТГУ, 1981. – 231 с.

2. Бенедиктов Н.А. Основные противоречия профессиональной морали / Н.А. Бенедиктов // Общественный прогресс и культура: Сб. науч. тр. – Горький, 1983. – С. 107–123.

3. Діуліна В.В. Соціально-педагогічні умови формування професійно-етичної культури майбутнього керівника в сфері управлінської діяльності: дис. канд.пед.наук: спец. 13.00.05 / В.В. Діуліна – Харків, 2002. – 209 с. – С. 25.

**Осадча О. О.**

студентка II курсу  
психологічного факультету

**Петринич О. Г.**

старший викладач кафедри психології

**Іванюк У. В.**

кандидат економічних наук,  
доцент кафедри менеджменту організацій

*Львівський інститут*

*Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад  
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»*

*м. Львів, Україна*

### СПЕЦИФІКА ПСИХОДІАГНОСТИЧНОЇ РОБОТИ ПСИХОЛОГА В ОРГАНІЗАЦІЇ

Психодіагностична діяльність практичного та соціального психолога є однією із найскладніших напрямків та форм діяльності практичного психолога, що вимагає спеціальної підготовки та сформованих діагностичних, прогностичних та організаторських здібностей психолога. Психодіагностика застосовується і як вид самостійної роботи, наприклад, психологічна експертиза, (на тому і завершується) так і

може входити комплексно (як перший етап) у психокорекцію, психоконсультування чи психологічний тренінг.

Психологічна діагностика – одна із підрозділів психології, яка займається питаннями розробки та конструювання різноманітних методик для вивчення та вимірювання психологічних особливостей людей, а також їх практичного застосування.

Діагностика працівників організації як діяльність соціального психолога є одним із напрямків організації праці персоналу. Для того, щоб зорієнтуватись яке призначення знань, вмінь, досвіду працівника в його подальшому професійному та кар'єрному зростанні, підвищенні кваліфікації необхідні результати психологічної діагностики.

Комплексна персонал-діагностика (далі КПД) має свої цілі та критерії. А. П. Двінін, І. А. Романченко так характеризують КПД: «Комплексна персонал-діагностика – багатоступенева процедура формування психологічного та кваліфікаційного портрету суб'єкта (потенційного чи штатного) трудової діяльності з метою підготовки інформації, необхідної для прийняття рішень кадрового змісту. КПД включає в себе: аналіз документів суб'єкта, співбесіди, кваліфікаційні випробування (конкурс), психологічні проби (тестування, ділові та рольові ігри), експертні висновки. КПД здійснюється при прийомі на роботу, при проведенні атестації, при присвоєнні кваліфікаційних розрядів, при формуванні резерву керівного складу при висуванні на вищу посаду, при видачі на прохання робітника характеристики чи рекомендованого листа» [1, с.191].

Причина за якими проводять КПД є наступні: незадовільна якість роботи, що проявляється у скаргах від клієнтів, великій кількості браку чи помилок, незадовільне виробництво праці, підвищувана захворюваність працівників, несприятлива атмосфера у колективні, що проявляється у конфліктності та ворожнечі, неповна відповідність працівника вимогам що перед нею висуває дана діяльність.

Дуже важливо зважати на цілі КПД, адже від їх врахування залежатиме складові критеріїв діагностики.

Отже, перша ціль полягає у відборі, оцінці та атестації. Враховуючи ці цілі вченими висуваються наступні критерії діагностики:

1. Психологічні (психофізіологічні, особистісні, розумові).
2. Професійно-посадові (знання, відповідальність).
3. Результати кваліфікаційних випробувань.
4. Дані експертної оцінки (мотивація, відношення, здатність до навчання).
5. Анкетно-біографічні матеріали.
6. Показники трудової діяльності (якість, кількість)» [1, с. 191].

Друга ціль полягає у кадровому аудиті реального стану людських ресурсів організації. Науковцями пропонуються такі критерії діагностики цієї цілі:

- «1. Адаптація персоналу.

2. Причини дезадаптивної поведінки (порушення технології, правил та охорони праці, дисципліни, конфліктної поведінки).

3. Кваліфікація персоналу.

4. Соціально-психологічний клімат колективу.

5. Спрямованість та особливості функціональних станів» [1, с. 191].

Третя ціль полягає у виявленні ефективності корпоративної політики в роботі з персоналом. Критерії для психодіагностики висунуті вченими:

«1. Задоволеність працею.

2. Структура мотивів трудової діяльності.

3. Плинність кадрів: динаміка та причини.

4. Лояльність організації: відповідальності в роботі, довіра організації, самовіддача.

5. Соціально-психологічний клімат колективу» [1, с. 192].

Четверта ціль спрямована на планування та розробку актуальних напрямків покращення організації праці. Науковці пропонують такі критерії діагностики цієї цілі:

«1. Стан ергономічних умов діяльності.

2. Структура та особливості організації праці.

3. Соціально-психологічна структура колективу.

4. Духовні цінності колективу.

5. Ставлення персоналу до професійного зросту.

6. Кваліфікація і схильність персоналу до навчання» [1, с. 192].

П'ята ціль слугує формуванню інноваційного клімату організації, що проявляється у ставленні до новшеств, згуртованість, спрацьованість, сумісність працівників, а також особливості взаємодії в складних та неочікуваних ситуаціях діяльності. Пропонують такі критерії діагностики цієї цілі:

«1. Індивідуальне та групове ставлення до новаторського руху.

2. Соціально-психологічний клімат колективу.

3. Освітньо-інтелектуальна націленість персоналу» [1, с.192].

Класифікація методів діагностики персоналу подана на рисунку 1.1



Рис. 1.1. Класифікація методів діагностики персоналу

Методи кваліметричної діагностики персоналу також ще називають методами якісної оцінки. Вони застосовуються для відбору персоналу, атестації, підбору людей у бригади.

Методи статистичної діагностики персоналу. Ця група методів більш зосереджені на кількісному дослідженні показників особистості в якості працівника. Вимірюються показники, які мають чітке вираження в балах, кількість правильно виконаних завдань та помилок.

Отже, психодіагностика має на меті дослідження психіки індивіда або соціальної групи за допомогою спеціальних підібраних методик для встановлення психологічного діагнозу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Современная психодиагностика : учебно-практическое руководство / А. П. Двинин, И. А. Романченко. – СПб.: Речь, 2012. – 283 с.
2. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С.Т. Посоховой. – М.: АСТ, СПб: Сова, 2005. – 671 с.
3. Чала Ю. М. Психодіагностика: навч. посібник / Ю. М. Чала, А. М. Шахрайчук; Нац. техн. ун-т «Харків. політехн. ін-т». – Харків: НТУ «ХПІ», 2018. – 245 с.

**Сорока О. М.**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри навігації і управління судном

*Дунайський інститут  
Національного університету «Одеська морська академія»  
м. Ізмаїл, Одеська область, Україна*

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ У ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ**

Увага до розробки психологічної проблематики стресу пояснюється її безпосереднім зв'язком із життєво важливими вимогами сучасного життя. Професійний стрес виражається у психічних і фізичних реакціях на напружені ситуації у трудовій діяльності людини. Так, для моряків дальнього плавання це може бути, наприклад, ризик бути захопленими морськими піратами [13; 14]. У сучасній психології представлено широкий спектр концепцій і відповідних їм моделей професійного стресу. Крім класичної дилеми у вихідному трактуванні терміна «стрес» як комплексу причин і чинників, що викликають підвищену напруженість діяльності та ускладнюють вирішення поведінкових завдань, або ж власне стану суб'єкта, що виникає при різного роду

ускладненнях ситуації, в останні роки оформилась низка нових теорій та їхніх емпіричних додатків [5]. Розробка більшості концепцій професійного стресу пов'язана з усвідомленням необхідності аналізу опосередкованих чинників і/або індивідуальних характеристик, які відіграють принципову роль у розвитку стресових реакцій та їхній фіксації у вигляді стійких негативних проявів. До таких базових моделей належать, наприклад, аддитивна модель суб'єктивних складових праці Дж. Р.Олдхема і Дж. Хакмана, двофакторна модель відповідальності і контролю Р.Карасека, модель особистісних модераторів К.Паркес, модель дисбалансу зусиль і підкріплення Й.Зіґріста та ін..

На перший погляд, така різноманітність теоретичних позицій та їхніх трактувань свідчить про невизначеність і навіть змістовну розмитість вихідного поняття «стрес». З цієї точки зору, професійний стрес – це просто широко поширений термін, що використовується як своєрідний «ярлик» для позначення мозаїчної картини розрізаних проблем, фактів і спостережень, пов'язаних зі змінами життєдіяльності людини в ускладнених умовах праці. Однак пильний аналіз найбільш відомих моделей професійного стресу свідчить, що вони є достатньо добре концептуально та емпірично обґрунтованими. Більш того, у логіці побудови цих моделей чітко простежується використання подібних конструктів, що дозволяють виокремити три основні типи концептуальних парадигм аналізу професійного стресу.

Парадигма відповідності у системі «особистість – середовище» – в основі екологічного підходу [4]. У цій парадигмі стрес розглядається як результат дисбалансу між вимогами навколишнього середовища (фізичного, трудового, соціального) і наявними ресурсами людини, що проявляється у формуванні широкого спектру негативних наслідків як з боку зниження ефективності праці, так і порушень фізичного здоров'я та особистісного благополуччя працюючих. Процесуально-когнітивна парадигма, що базується на психологічній моделі стресу Р.Лазаруса, оформилась у вигляді трансактного підходу [5]. Вона заснована на інтерпретації стресу як процесу розвитку індивідуально-особистісних форм адаптації до ускладнених умов діяльності. Його головними компонентами є когнітивна оцінка ситуації та актуалізація репертуару внутрішніх засобів подолання труднощів (у межах цього підходу розглядаються стратегії стрес-долаючої поведінки). Парадигма регуляції станів реалізується у межах регуляторного підходу [10]. У ній увага фіксується на аналізі стресу як особливого класу станів з багатою феноменологією, що виникають через зміни механізмів регуляції діяльності та поведінки при актуальному і пролонгованому впливі стресогенних чинників. Незважаючи на те, що у спеціальній літературі наведені парадигми найчастіше обговорюються як незалежні і у певному сенсі конкурують між собою, між ними не існує жорстких розмежувань або непримиренних суперечностей. Навпаки, у сукупності

вони швидше відображають різні «пласти» аналізу чинників і механізмів розвитку професійного стресу, які взаємодоповнюють один одного. Тому орієнтація на створення цілісних концепцій професійного стресу передбачає не лише критичний аналіз існуючих різночитань, а й пошук шляхів розробки більш потужної методології досліджень стресу, узагальнюючої накопичений методичний інструментарій для вирішення різного роду практичних завдань. Причиною сильного нервового перенапруження можуть бути умови праці: погане освітлення і вентиляція, тісне приміщення та ін. До чинників, що безпосередньо або побічно сприяють професійним стресам, можна також віднести дефіцит інформації і часу.

Дослідження вчених переконливо свідчать про те, що професійний стрес без проведення профілактичних заходів призводить до депресії, зловживання алкоголем, наркотиками, а іноді до суїцидальної поведінки [2; 3; 6; 7]. Тривалий професійний стрес, у свою чергу, веде до виникнення синдрому емоційного вигорання. Дослідження стану стресу у професійній діяльності свідчать про те, що феноменологічно і в аспекті особливостей механізмів регуляції професійний стрес являє специфічний вид стресових станів, який відображає фізіологічні та психологічні особливості його розвитку [12]. Як свідчать результати досліджень, зміст та умови реалізації професійної діяльності, інтенсивність навантажень специфічним чином впливають на рівень стресогенності професійної ситуації у цілому і призводять до наростання напруженості праці [1; 8; 9; 11; 15]. Представники такої професійної спільноти відчують стрес, джерела якого перебувають у самому змісті професійної діяльності. До негативних наслідків професійного стресу належать форми гострих стресових станів та їхня фіксація у вигляді стійких порушень психічного здоров'я – різних форм дезорганізації індивідуальної та групової поведінки, характерних професійно-особистісних деформацій і психосоматичних розладів.

Таким чином, дослідження у галузі професійного стресу у цілому мають емпіричну спрямованість і є описом різноманітних чинників, що обумовлюють розвиток стресу, способів і механізмів адаптації людини до умов робочої ситуації, набору діагностичних методик та оптимізаційних процедур. Розвиток стресу зумовлений великою кількістю причин, важливе місце серед яких посідають чинники психологічної та соціальної природи. Ступінь вираженості і феноменологія проявів стресу у конкретної людини залежать від особливостей емоційно-особистісної сфери, індивідуального досвіду і контексту групових та організаційних взаємодій, у межах яких здійснюється професійна діяльність. Стрес-реакції можуть розвиватися у прогресивних, добре керованих організаціях, що обумовлено і структурно-організаційними особливостями, і характером роботи, особистісними відносинами співробітників та їхню взаємодію.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вересоцкий Э.С. Труд и отдых плавсостава: человеческий фактор в экипаже / Э.С. Вересоцкий, В.Н.Парохин. М.: Транспорт, 1986. 215 с.
2. Всё, что необходимо знать о психологическом состоянии моряков. *Морской*. 2011. №16/1. С. 10–11.
3. Каждый четвертый моряк находится в состоянии депрессии. URL: <http://assol.org.ua/2019/11/11/kazhdyj-chetvertuj-moryak-nahoditsya-v-sostoyanii-depressii>
4. Касл С.В. Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде. *Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития*. Хрестоматия / Под ред. А.Б. Леоновой, О.Н.Чернышевой. М., 1995. С. 144–178.
5. Кокс Т., Маккей К. Трансактный подход к изучению производственного стресса. *Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития*. Хрестоматия / Под ред. А.Б.Леоновой, О.Н. Чернышевой. М., 1995. С. 205–224.
6. Корнелія Косенко, Маріанна Маркова. Динаміка інтенсивності афективно-ворожого реагування в структурі порушень психічного здоров'я у моряків далекого плавання залежно від випробуваного ними рівню психосоціального стресу. *Психосоматична медицина та загальна практика*. <https://uk.e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/228>
7. Косенко К.А., Маркова М.В. Особливості психосоціального стресу й тривожно-депресивного реагування у представників командного і робітничого складу морського торговельного і пасажирського флотів. *Український вісник психоневрології*. 2020. Том 28. Випуск 1(102). С. 54-59.
8. Корольчук, М.С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах: дис. ... докт. психол. наук. К., 1996. 343 с.
9. Криворотько Г.С. Психологічна характеристика особливих умов діяльності моряків далекого плавання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2012. №2. Ч.1. С. 400–408.
10. Леонова А.Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции. *Психологический журнал*. 2004. № 2. С. 75–85.
11. Маркова М.В., Косенко К.А., Гапонов К.Д. Особливості аддиктивної реалізації та психосоціального стресу у представників робітничого складу морського торговельного та пасажирського флотів. *Вісник Вінницького національного медичного університету*. 2020. Том 24. № 1. С. 152–157.
12. Митина О.В., Перпер А.М., Абдуллаева Л.Ш. Исследование взаимосвязи личностных характеристик и динамики эмоциональной

сферы в ситуации длительного стресса. *Психологические исследования*. 2019. Т.12. № 63. <http://psystudy.ru/index.php/num/2019v12n64/1701-rasskazova64.html>

13. Побідаш А.Ю. Психологічні особливості життєвої стійкості моряків – жертв піратського полону: дис. канд. психол. наук. Національний університет цивільного захисту України. Харків, 2012. 296 с.

14. Терновский В.Б. Из опыта подготовки моряков по вопросам противодействия вооруженным нападениям на суда и предотвращение пиратских нападений. *Морська освіта*. 2011. № 12. С. 24–27.

15. Шафран Л.М., Голікова В.В. Фізіолого-гігієнічні особливості професійної діяльності моряків спеціалізованого флоту. *Український журнал з проблем медицини праці*. 2020. № 3(40). С. 29–39.



## СЕКЦІЯ 3. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

**Абельмас А. О.**

студентка факультету спеціальної та інклюзивної освіти

Науковий керівник: **Глоба О. П.**

доктор педагогічних наук, професор

*Національний педагогічний університет*

*імені М. П. Драгоманова*

*м. Київ, Україна*

### ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРА

**Актуальність дослідження та постановка проблеми в загальному вигляді.** Оновлений зміст дошкільної освіти дітей з порушеннями опорно-рухового апарату побудовано на принципах особистісно орієнтованої взаємодії дорослих і дітей, яка має забезпечувати: зміцнення фізичного і психічного здоров'я дітей, їх корекційний розвиток; емоційне благополуччя кожної дитини; пізнавальний розвиток дитини; створення умов для розвитку особистості; формування уявлень про загальнолюдські цінності; взаємодію з сім'єю з метою оптимізації виховного процесу.

Проблема організації фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату є однією з найактуальніших у теорії і практиці корекційної педагогіки. Це обумовлено зростанням чисельності дітей з ПОРА, неспроможних відвідувати шкільні установи. Цей стан тяжко інвалідизує дитину, вражаючи не лише опорно-рухову систему, а й зумовлює порушення мовлення (80%), інтелекту (50%), зору (20%), слуху (15%), кінестетичного сприймання (15%). Отож питання ефективної організації корекційного фізичного виховання даного контингенту дітей потребує наукового дослідження й обґрунтування [2].

**Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів.** Єдина можливість нейтралізувати негативний вплив, що виникає у школярів при тривалих статичних навантаженнях, а також виправити порушення моторики, розширити рухові можливості дітей з порушеннями психофізичного розвитку – активна і певним чином організована фізична діяльність. При цьому, руховий режим учнів школи повинен складатися з неухильного виконання раціонального розпорядку дня, який повинен бути насичений різноманітними фізичними вправами. Це і виконання ранкової гігієнічної гімнастики, і

заняття ритмікою і ритмічною гімнастикою, плавання, дозована ходьба, рухливі ігри на свіжому повітрі [3].

Використання потенційних можливостей корекційного фізичного виховання дозволяє вирішити основну мету фізичного виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, яка полягає у створенні передумов для ефективного розвитку різних видів діяльності (безпосередньо-емоційного спілкування, предметно-практичної, ігрової, продуктивної тощо) з метою їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство [1].

Головним критерієм ефективності занять фізичною культурою в закладах освіти інтегрованого типу є темпи поліпшення показників психофізичного стану дітей, можливість безперешкодного, самостійного (без допомоги асистентів та фахівців) використання набутих дітьми рухових вмінь і навичок, необхідних їм у навчальній діяльності. Виправлення порушень моторики та розширення рухових можливостей дитини з вадами психофізичного розвитку є головними умовами підготовки її до життя і, в подальшому, до фізичної праці.

Зміст програми складається із наступних розділів: самостійні заняття фізичними вправами (ранкова гігієнічна гімнастика, прогулянки, ближній туризм, корекційні заняття з використанням методичних матеріалів); організовані групові та секційні заняття фізичною культурою і спортом (КФК і корекційні заняття, заняття доступними видами спорту в групах і секціях); ігри (рухливі, народні, спортивні); заняття за вибором школи (лижна підготовка, ковзання, плавання, вправи на тренажерах та ін.).

Таким чином, можна говорити про цілісну систему спеціальних освітніх умов: починаючи із інклюзивних, необхідних для всіх категорій дітей з ПОРА, до ексклюзивних, специфічних, індивідуально орієнтованих, що визначають ефективність реалізації освітнього процесу і соціальної адаптованості дитини в повній відповідності з його конкретними особливостями і можливостями.

**Висновки із цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямі.** У дослідженні доведено, що успішна реалізація програми КФК позитивно впливає на підвищення успішності дітей в процесі оволодіння ними життєво-необхідними вміннями навичками та вмінями стосовно їх повсякденної діяльності. Результати експериментального впровадження програми переконливо довели, що в умовах корекційно-реабілітаційного середовища і комплексного впливу на психофізичний розвиток дітей з ПОРА відбувається успішне формування їхньої підготовленості до навчальної діяльності. Це засвідчили результати формуючого етапу дослідження. Переважна більшість дітей експериментальної групи досягла достатнього та середнього рівня психофізичного розвитку, що забезпечило успішне засвоєння навчальних дисциплін відповідно Державного стандарту дошкільних закладів освіти.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Глоба О. П. (2017) Комплементарна реабілітологія: обмеження та можливості використання квантових технологій: збірник наукових праць: вип.9, у 2 т. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006. Т. 1. 32бс.
2. Ефименко Н. Н. (2000) Детские церебральные параличи. Одесса: [б. и.]. 240 с.
3. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні. Дефектологія.2004. № 2. С. 6–10.

**Августюк М. М.**

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри міжнародних відносин

*Національний університет «Острозька академія»*

*м. Острог, Рівненська область, Україна*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ТОЧНОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

Метакогнітивний моніторинг є важливим процесуальним аспектом у структурі метапізнання. Як спосіб відстежування суб'єктом навчальної діяльності власної когнітивної активності та її результатів безпосередньо у процесі розв'язання будь-якого пізнавального завдання, метакогнітивний моніторинг активно досліджується у контексті саморегульованого навчання.

Актуальними є: дослідження теоретико-методологічних та емпірико-практичних аспектів метакогнітивного моніторингу, зокрема у парадигмі саморегульованого навчання; аналіз теоретичних та методологічних аспектів метакогнітивного моніторингу; з'ясування різноманітних підходів до визначення поняття; обґрунтування його складових компонентів; встановлення особливостей зв'язку з метакогнітивним контролем, результатом навчальної діяльності, навчальною успішністю; визначення ролі та місця метакогнітивного моніторингу у системі саморегульованого навчання. Окремою дискусійною дослідницькою проблемою є співвідношення метакогнітивного моніторингу та метакогнітивного контролю як структурних компонентів метапізнання. Проблемним питанням залишається точність метакогнітивного моніторингу, яку неможливо розглядати поза системою відповідних психолого-педагогічних умов. Питання чинників точності та механізмів об'єктивності метакогнітивного моніторингу потребує нових підходів до вивчення, систематизації та теоретичного узагальнення. Також актуальною залишається задача розробки спеціальних навчальних про-

цедур щодо покращення якості метакогнітивної активності у здійсненні ефективного саморегульованого навчання.

Теоретичний аналіз досліджень особливостей метакогнітивного моніторингу вказує на те, що поняття розглядається як оцінювання суб'єктами власних знань, знань когнітивних стратегій та знань умов, що впливають на процес навчання. Також моніторинг розглядають як експліцитні судження, що покликані сприяти розвитку когнітивних процесів (М. Августюк, А. Валдес, Дж. Данлоскі, Р. Каламаж, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Л. Наренс, Т. Нелсон, І. Пасічник, Є. Савін, М. Сєрра, А. Фомін, Г. Шро та ін.).

Важливу роль відіграє сфера застосування метакогнітивного моніторингу. Зокрема, у навчальній діяльності метакогнітивний моніторинг розглядається як спосіб оцінювання пізнавальної діяльності студентів і того, як ці результати сприяють вирішенню різнотипних пізнавальних та навчальних завдань (наприклад, під час підготовки до відповіді чи іспиту, виконання тестів знань та читання навчальних текстів тощо) (Є. Савін, А. Фомін та ін.).

Окрім дослідники розглядають метакогнітивний моніторинг як навичку (К. Воз, Р. Ісааксон, Є. Савін, А. Фомін, Г. Шро та ін.), зокрема, як навичку, якій можна навчитись (Дж. Раналлі). Інші вказують на те, що метакогнітивний моніторинг є здатністю оцінювати прогрес навчання (Г. Кларк III, І. Пасічник, С. Уорд, Дж. Флейвелл, О. Шовкова та ін.). Чимало авторів розглядають метакогнітивний моніторинг як процес (М. Августюк, А. Валдез, К. Воз, Р. Ісааксон, Р. Каламаж, Дж. Меткалф, І. Пасічник, Дж. Раналлі, М. Сєрра та ін.).

Метакогнітивний моніторинг відіграє ключову роль у розвитку та сприянні ефективності саморегульованого навчання в цілому, і особливо саморегуляції навчальної діяльності студентів. Метакогнітивний моніторинг впливає на регуляцію навчання, а це, зі свого боку, впливає на навчання загалом [8]. Моніторинг розглядають як процес, який допомагає студентам відповідно організовувати власні емоції, думки та поведінку для отримання важливого навчального досвіду, знань та навичок [4].

Під час аналізу метакогнітивного моніторингу у системі саморегульованого навчання слід враховувати його види. У наших попередніх дослідженнях про ілюзію знання у метакогнітивному моніторингу [1; 3; 2] ми здійснили класифікацію його видів: за критеріями точності – точний моніторинг і моніторинг, що містить помилки; за рівнем виконання – локальний та глобальний моніторинг; за часовою імплікативністю – он-лайн та офф-лайн моніторинг; за ділянкою оцінювання навчальних досягнень – предметно-специфічний та загальний моніторинг; за ділянкою відслідковування процесів пізнання – моніторинг розуміння, метапам'яті та виконання; за рівнем усвідомлення – аналітичний (експліцитний) та неаналітичний (імпліцитний)

моніторинг; за основою побудови суджень – моніторинг, обумовлений характеристиками стимулу (інформаційно-обумовлені судження) та моніторинг, обумовлений досвідом виконання завдань.

Метакогнітивний моніторинг складається з різноманітних індикаторів знань (оцінних компонентів), що уможливають включення суб'єктів навчальної діяльності у саморегулюючі процеси, важливі як для отримання знань, так і для моніторингу цих знань, коли виникає необхідність здійснення такого. Це так звані метакогнітивні судження, які суб'єкт пізнавальної навчальної діяльності продукує у процесі виконання тих чи тих завдань [1; 2].

До складу процесів метакогнітивного моніторингу, крім суджень, також відносять відчуття, які виникають після здійснення суджень і можуть призвести або до точності метакогнітивного моніторингу, або до різних метакогнітивних ілюзій [5]. Метакогнітивні судження і відчуття спричиняються евристичними, які залежать від підказок, що виникають під час процесу вивчення.

Метакогнітивний моніторинг інформує метакогнітивний контроль: коли моніторинг не є точним, контроль базується на неоптимальній інформації, що ускладнює досягнення бажаних результатів. Іншими словами, неточний моніторинг безпосередньо пов'язаний з рішеннями щодо контролю, які не відповідають вимогам до навчання або вимогам до виконання завдань [6, та ін.]. Примітно, що дослідження, які стосуються як точності моніторингу та контролю, так і результатів навчання, є порівняно нещодавно розроблені в рамках психологічних досліджень.

Моніторинг забезпечує основу для прийняття рішень щодо того, що перевчати або як довго вивчати необхідний матеріал [8, та ін.]. Точніший моніторинг може призвести до ефективнішого регулювання навчальною діяльністю, що може сприяти отриманню вищих показників результатів тесту [8]. Однак, як стверджують багато авторів, немає вагомих емпіричних доказів, які б пов'язували точність моніторингу з ефективністю саморегуляції навчання.

У психологічній літературі виокремлено багато чинників, які можуть сприяти точності метакогнітивних суджень. Це, зокрема, відповідні попередні знання, якими володіють студенти, незалежно від того, чи були оцінені знання предметно-специфічними, чи загальними, складність предмету вивчення, процес контролю точності, відкладені метакогнітивні судження тощо. Під час встановлення чинників точності метакогнітивного моніторингу насамперед досліджується впевненість суб'єктів навчальної діяльності у правильності виконання завдань, у здатності правильно пригадати інформацію.

Аналіз психолого-педагогічної літератури також свідчить про те, що проблему точності метакогнітивного моніторингу неможливо розглядати поза системою відповідних психолого-педагогічних умов. Ми

вважаємо за доцільне виділити такі чинники точності, як характеристики навчального матеріалу; особистісні якості, когнітивні особливості, метапізнавальні особливості, індивідуально-психологічні відмінності (статеві відмінності та вікові особливості). Виокремлені чинники розглядаються як у зв'язку з успішністю розв'язання окремих завдань, так і навчальною успішністю загалом [1].

Існують численні психологічні дослідження вимірювань точності метакогнітивного моніторингу та відповідних розбіжностей (Е. Балашов, К. Бахбахані, Є. Богомолова, Л. Бол, А. Воз, Дж. Данлоскі, Р. Каламаж, Ф. Кух, Дж. Меткалф, Т. Нелсон, Дж. Нітфелд, І. Пасічник, Дж. Раналлі, К. Сіде, А. Фомін, Д. Хакер, Г. Шро та ін.). Здебільшого, це лабораторні дослідження, оскільки вивчення точності метакогнітивного моніторингу за природних умов все ще є нечисленими. Також у психологічній літературі ведеться жвава дискусія щодо того, яким чином вимірювати метакогнітивні судження. Однак, отримані дані показують, що жоден окремий підхід не може повністю пояснити всі відмінності в судженнях метакогнітивного моніторингу. Наразі існує декілька помітних досліджень вимірювання показників точності метакогнітивного моніторингу. Зокрема, це метод оцінювання метакогнітивного моніторингу знань С. Тобіаса та Г. Еверсона. Г. Шро описує п'ять показників метакогнітивного моніторингу – абсолютну точність, відносну точність, упередженість, розсіювання значень та розрізнення [7].

Отже, метакогнітивний моніторинг займає одне з основних місць серед метакогнітивних процесів у системі саморегульованого навчання. Він є важливою умовою ефективності навчальної діяльності. Підвищення рівня обізнаності студентів про точність моніторингу може сприяти ефективнішій саморегуляції навчання. Актуальною залишається необхідність розробки спеціальних навчальних процедур, спрямованих на покращення якості і точності метакогнітивних суджень, особливо за природних умов.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Августюк М. М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ. [Дис. ...канд. психол. наук: 19.00.07]. Острог, 2016. 316 с.
2. Avhustiuk M. Metacognitive monitoring accuracy and learning achievement success of university students. Журнал «Психологічні перспективи» (Psychological Prospects Journal). Луцьк, 2020. Вип. 36. С. 10–21.
3. Avhustiuk M., Pasichnyk I., Kalamazh R. The illusion of knowing in metacognitive monitoring: Effects of the type of information and of personal, cognitive, metacognitive, and individual psychological characteristics : Europe's Journal of Psychology, 2018. Vol. 14, No. 2. pp. 317–341.

4. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-monitoring and self-regulation of university students in text comprehension : Psycholinguistics, 2018. Vol. 24, No. Pp. 47–62.

5. Händel M., de Bruin A. B. H., Dresel M. Individual differences in local and global metacognitive judgments : Metacognition and Learning, 2020. Vol. 15. Pp. 51–75.

6. Ranalli J. Inaccurate metacognitive monitoring and its effects on metacognitive control and task outcomes in self-regulated L2 learning. TESL-EJ21.8, The Electronic Journal for English as a Second Language, 2018. Vol. 21, No. 4. Pp.1–20.

7. Schraw G. A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring : Metacognition and Learning, 2009, Vol. 4. Pp. 33–45.

8. Thiede K. W., Anderson M. C. M., Theriault D. Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of text : Journal of Educational Psychology, 2003. Vol. 95, No. 1. Pp. 66–73.

**Григоренко Т. В.**

аспірант кафедри спеціальної психології та медицини  
факультету спеціальної та інклюзивної освіти

*Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна*

## **ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА (СПЕЦІАЛЬНОГО, КЛІНІЧНОГО)**

Сучасна українська школа маніфестує формування у молоді практично зорієнтованих знань, умінь та навичок. Актуальності набуває поняття компетентності студента. Саме сформовані компетентності є тими показниками, що уможливають визначиння готовності випускника до самостійного життя, його подальшого розвитку, активної суспільної позиції, тощо. Значущість професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти в Україні постійно зростає. Це пов'язано з соціально-економічним, культурним, технологічним прогресом. Проте готовність суспільства до глобальних перетворень значною мірою визначається ступенем розробленості досліджуваної системи освіти, її орієнтацією на розвиток особистості, творчих здібностей, професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Водночас перехід до інформаційного суспільства, розширення видів діяльності людини, «криза компетентності» зумовили якісні зміни у системі освіти: перехід від концепції «освіти на все

життя» до концепції «освіти впродовж життя», пошук нових підходів, нових технологій, нових освітніх систем [4, с. 265].

На сьогодні педагогічні технології є одним із провідних методів розвитку системи освіти, які у сучасних умовах освітнього процесу проходять ряд динамічних змін та перетворень.

Поняття «технологія» у сучасному значенні використовується насамперед у виробництві, різних видах науково-виробничої діяльності і передбачає сукупність знань про способи і засоби здійснення виробничих процесів, що гарантують отримання повного результату [4, с. 78].

Науковці С. Бондар, О. Пометун, С. Сисоєва, М. Чошов розглядають проблему формування компетентності майбутнього психолога як структурний компонент формування особистості спеціаліста-професіонала; частину проблеми формування ціннісносвітоглядної спрямованості особистості фахівця; процес формування комплексу професійних компетенцій, що дозволяють виконувати професійні функції на достатньому й високому рівні [2, с. 159–169].

В освітній практиці В. Ковальчук, С. Федотенко виділяють: традиційні та інноваційні технології, інтерактивні технології, інформаційні технології, комунікативні технології, гуманітарні технології. традиційні та інноваційні технології, спрямовані на передачу та засвоєння знань, умінь та навичок з конкретної навчальної дисципліни, розвитку мислення та особистості. інноваційними технологіями вважають наступні: об'єктивно нові технології як результат педагогічного творчості; адаптовані закладу освіти технології зарубіжної практики або інших сфер соціальної та професійної діяльності; відомі освітні технології, що застосовуються в нових умовах [1, с. 425–429].

Отже, інновації в професійній підготовці психологів в галузі спеціальної освіти передбачають розробку та впровадження нових форм, методів і засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічного процесу та зумовлюють необхідність їх детального вивчення і систематизації. Професійна компетентність, як якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми; сукупність знань, умінь, навичок, досвіду, професійно значущих якостей, що визначають успішне (результативне, продуктивне, ефективне) здійснення професійної діяльності (виконання професійних обов'язків).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ковальчук В. І., Федотенко С.Р. *Інноваційні технології навчання – основа модернізації професійної освіти*. Молодий вчений. 2018. № 12. С. 425–429.



2. Куземко Л. В. *Зміст, форми і методи формування технологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей* / Л. В. Куземко // Освітологічний дискурс. – 2015.

3. Прокопенка І. Ф. Педагогічні технології в підготовці вчителів : навчальний посібник / кол. авторів ; за ред... 3-є вид., допов. і переробл. – Харків : ХНПУ, 2018. – 457 с.

4. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. (дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.03). Київ. 2018. 657 с.

**Подгрушна Т. В.**  
корекційний педагог

*КЗ «Багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр «Довіра»  
Криворізької міської ради  
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

## **ІГРОТЕРАПІЯ І КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ДІТЬМИ-АУТИСТАМИ**

Діагноз «аутизм» зараз на Україні ставиться 1 на 160 новонароджених дітей, а це вимагає особливої уваги до таких дітей з боку суспільства, надання підтримки батькам цих непростих дітей.

Дитячий аутизм – аномальна форма психічного розвитку дитини, яка характеризується порушенням контакту з оточуючими, холодністю емоцій, стереотипністю діяльності. Цей психічний розлад можна назвати крайньою формою самоізоляції. Аутист неадекватно реагує і відчуває дефіцит соціальної взаємодії.

Аутичні діти занурені у себе і, зазвичай, не виявляють інтересу до інших людей; вони уникають дивитися в очі, дратуються від фізичних контактів; часто вони не говорять, не реагують на звертання, хоча й мають нормальний слух; вони повторюють міміку, слова та інтонації, які копіюють у інших; їм притаманні одноманітні, повторювані рухи; іноді вони хворобливо прив'язані до певних предметів, оточення.

Взаємодію з дитиною з аутизмом необхідно будувати в залежності від діагнозу і реальних можливостей самої дитини. Корекційна робота повинна вестися в декількох напрямках одночасно, серед яких одним з пріоритетних є ігрова діяльність (уміння і бажання дитини грати).

У нормі існують такі форми ігрової поведінки:

– Маніпулятивна гра (дитина катає, крутить, підкидає іграшку, не звертаючи уваги на її «функції»);

– Упорядкування (розкладання предметів у певному порядку – один на одного, в ряд, один в інший і т.д.);

– Функціональна гра (використання предметів і іграшок відповідно з їх функцією (наприклад, причісування ляльок іграшковим гребінцем));

– Символічна гра (дитина використовує об'єкт, заміщаючи ним інший об'єкт (наприклад, дитина скаче на паличці, як на коні)); дитина наділяє об'єкт властивостями, якими той не має («У цієї ляльки брудне обличчя»), дитина відноситься до відсутнього об'єкту так, ніби він присутній («Якщо чашка порожня, грає, ніби вона наповнена водою»).

Для дітей з аутизмом характерні різноманітні порушення психомоторики, які виявляються, з одного боку, в моторній недостатності, відсутності рухів співдружності, а з іншого – в появі одноманітних, стереотипних рухів у вигляді згинання і розгинання пальців рук, потягувань, махів кистями рук, підстрибуванні, обертання довкола себе, бігання навшипиньки тощо. Особливо характерні кругові рухи кистями рук біля зовнішніх кутів очей. Такі рухи з'являються або посилюються при хвилюванні, при спробі дорослого вступити в контакт з дитиною. При аутизмі своєрідний характер має ігрова діяльність. Її характерною ознакою є те, що зазвичай дитина грає сама, переважно використовуючи не ігровий матеріал, а предмети домашнього вжитку. Вона може довго і одноманітно грати зі взуттям, шнурками, папером, вимикачами, дротами тощо. Сюжетно-ролеві ігри з однолітками у таких дітей не розвиваються. Спостерігаються своєрідні патологічні перевтілення в той чи інший образ у поєднанні з аутичним фантазуванням. При цьому дитина не зауважує оточуючих, не вступає з ними в мовний контакт.

Гра дітей з РАС (розладами аутичного спектру), як правило, нефункціональна, несціалізована, позбавлена сюжету і символічних рис, монотонна, і складається з багаторазово повторюваних маніпуляцій з іграшками (які використовуються не за призначенням) або з неігровими неструктурованими матеріалами (палички, вода, пісок, шматочки тканини, шматки паперу).

Тому таких дітей треба вчити грати, починаючи з розвитку предметно-ігрових дій, заснованих на особистісному інтересі дитини до тієї чи іншої іграшки або ситуації. При цьому обов'язково повинні враховуватися ігрові переваги дитини: для заняття – на перших порах береться улюблена або добре знайома дитині іграшка. Дорослий пропонує дитині здійснювати предметно-ігрові дії за наслідуванням, неодноразово повторює їх і супроводжує мовними коментарями. У подальшому дію з іграшкою переводять до сюжетно-відоображувальної гри. Для становлення сюжетної гри дітей навчають грати спочатку поряд з партнером, а потім разом зі своїм однолітком. Лише поступово дітей у ході гри об'єднують в мікрогрупи.

Гра дітей в колективі тісно пов'язана з їх уявленнями про взаємини між людьми. Тому необхідно постійно формувати і збагачувати уявлення дітей про роль кожного члена сім'ї, про способи спілкування людей між собою. Гра виховує соціально прийнятні норми взаємин між людьми, навчає підпорядковувати свою поведінку вимогам ситуації і нормам моралі.

У ході подальшого навчання ці уявлення збагачуються знаннями дітей про різні професії, про значущість кожної професії для людського суспільства.

Робота з аутичними дітьми починається з найелементарніших завдань:

1. Вчити дітей спостерігати за предметно-ігровими діями дорослого і відтворювати їх за підтримки дорослого, наслідуючи його дій.

2. Вчити дітей обігрувати іграшки.

3. Виховувати у дітей інтерес до виконання предметно-ігрових дій за наслідуванням і показом дій дорослого.

4. Виховувати у дітей емоційне ставлення до предмету або іграшки, яка обігрується.

5. Виховувати у дітей інтерес до рухливих ігор.

6. Вчити дітей брати участь в інсценуваннях епізодів знайомих казок.

7. Вчити дітей грати поруч, не заважаючи один одному.

У роботі з аутичними дітьми слід користуватися елементами таких перевірених програм як:

– "More Than Words" ("Більше, ніж слова"), згідно з якою, дитина спілкується не тільки з допомогою слів. Існує багато шляхів взаємодії, різною мірою відповідних соціальним нормам. Проте все, що дитина робить, навіть читання, бігання туди-сюди або руху своїми пальцями перед своїм обличчям, повідомляє що-небудь про нього, навіть якщо це неавтоматичне спілкування.

– RDI (Relationship Development Intervention) перша систематизована програма втручання, спеціально призначена для допомоги дітям, які зазнають труднощів, не дозволяють їм досягти вміння будувати відносини природним чином. З її допомогою діти отримують приклади того, що соціальні відносини можуть приносити радість і позитивні емоції.

– Соціальні історії, відомі також під назвою "сценарії з життя" [Social Scripts]. З їх допомогою діти долають невміння усвідомлювати почуття, точки зору або плани інших людей.

У роботі з дітьми слід також намагатися дотримуватися заповідей Марії Монтессорі:

– Ніколи не чіпай дитину, поки вона сам до тебе не звернеться (у будь-якій формі).

– Концентруйся на розвитку хорошого в дитині, так що в підсумку поганому буде залишатися все менше і менше місця.

– Будь активний у підготовці середовища. Проявляй постійну педантичну турботу про неї. Допомагай дитині встановлювати конструктивну взаємодію з нею. Показуй місце кожного розвивального матеріалу та правильні способи роботи з ним.

– Будь готовий відгукнутися на заклик дитини, яка потребує тебе, завжди прислухайся і відповідай дитині, яка звертається до тебе.

– Шануй дитину, яка зробила помилку і зможе зараз або трохи пізніше виправити її, але негайно твердо зупиняй будь-яке некоректне використання матеріалу і будь-яку дію, що загрожує безпеці самої дитини або інших дітей.

– Шануй дитину, яка відпочиває або наглядає за роботою інших, або розмірковує про те, що вона робила чи збирається робити.

– Завжди у поведженні з дитиною використовуй кращі манери і пропонуй їй краще в тобі і найкраще з того, що є в твоєму розпорядженні.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Крет, Яна Віталіївна. «Рання діагностика та корекція психомоторики дітей з аутизмом». – Запоріжжя : Запорізь. нац. ун-т, 2007. – 606 с.

2. Никольская, О. С. «Аутичный ребёнок : Пути помощи» – М. : Теревинф, 2000. – 332 с.

3. Супрун, Ганна Володимирівна. «Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з аутизмом у дошкільному віці» : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08 / Супрун Ганна Володимирівна ; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. – Київ, 2017. – 20 с.

4. Шульженко, Діна Іванівна. «Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей» – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 381 с.

5. Шульженко, Діна. «Аутизм – не вирок» – Львів : Кальварія, 2010. – 218 с.

**Подкоритова Л. О.**

кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри психології та педагогіки

*Хмельницький національний університет  
м. Хмельницький, Україна*

## ДОСВІД ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ»

Психологічна корекція є одним з основних напрямів професійної діяльності психолога. Саме тому дисципліна «Основи психологічної корекції» є складовою частиною циклу дисциплін професійної

підготовки фахівців освітнього рівня «бакалавр» спеціальності 053 «Психологія» (освітньо-професійної програми «Психологія»).

Відповідно до стандарту вищої освіти цієї спеціальності та освітньої програми дисципліна має забезпечити такі компетентності: здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері психології, що передбачають застосування основних психологічних теорій та методів і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов; здатність до розуміння природи поведінки, діяльності і вчинків; здатність використовувати валідний і надійний психодіагностичний інструментарій; здатність організовувати та надавати психологічну допомогу (індивідуальну та групову); здатність здійснювати просвітницьку та психопрофілактичну роботу відповідно до запиту; здатність дотримуватися норм професійної етики [4].

Мета дисципліни – ознайомити студентів з основними теоретичними і методологічними засадами психологічної корекції; навчити їх складати психокорекційні програми та проводити групові психокорекційні заняття [4].

Ця мета конкретизується у таких завданнях дисципліни: надати студентам знання щодо видів, форм, методів та особливостей організації психологічної корекції; розвинути практичні уміння і навчити розробки, оформлення і проведення психокорекційних і розвивальних заходів [4].

Для виконання визначених завдань і розвитку вище зазначених компетентностей використовуються такі форми і методи навчання: лекції (з використанням методів проблемного навчання і візуалізації); практичні заняття (з елементами тренінгу); самостійна робота (творчі роботи, курсова робота) [1].

Дисципліна включає такі теми: 1. Психокорекція як напрям діяльності психолога. 2. Організація психокорекційної роботи. 3. Етичні засади психокорекції. 4. Особливості індивідуальної і групової психокорекції. 5. Організаційні засади групової психокорекції. 6. Тренінгові технології у психологічній корекції. 7. Методи арттерапії у психологічній корекції. 8. Психокорекційна робота зі студентами. 9. Психокорекційна робота з вагітними жінками. 10. Психокорекційна робота з людьми похилого віку. 11. Психологічна корекція самооцінки. 12. Психологічна корекція тривожності. 13. Психологічна корекція агресивності. 14. Психологічний розвиток і корекція волі. 15. Психологічна корекція пізнавальної сфери. 16. Психологічний розвиток рефлексії і самопізнання. 17. Психологічний розвиток обдарованості [2, с. 4–5].

У цій публікації ми представляємо власний досвід використання деяких методичних прийомів для підвищення ефективності й активізації навчального процесу з дисципліни «Основи психологічної корекції».

Під час лекційних занять ми використовуємо такі методи і прийоми роботи:

– *мозковий штурм* – для зібрання думок студентів щодо того чи іншого поняття, проблеми, що розглядається на лекції, наприклад, дати відповідь на запитання «Які причини агресивності?»; усі відповіді записуються на дошці; після завершення мозкового штурму дається відповідний питанню лекційний матеріал, під час чого ми звертаємо увагу студентів на ті причини, які вони визначили самостійно; акцент робимо на те, в чому студенти мали рацію, і корегуємо відповіді, які не відповідають науковим даним;

– *групове формулювання понять*, наприклад, студенти колективно формулюють визначення психологічної корекції, яке викладач записує на дошці (за роботи офлайн) або у чаті (за роботи онлайн); після завершення роботи визначення, за необхідності, корегується викладачем;

– *виконання творчих завдань у міні-групах*: так, під час лекції «Психологічна корекція тривожності» студентам пропонуються розробити рекомендації для психологічної корекції тривожності (час 10-15 хв.); усі рекомендації зачитуються, обговорюються та, за необхідності, корегуються як викладачем, так і іншими студентами; найбільш вдалі рекомендації ми пропонуємо студентам розмістити та їх особистих сторінках у соцмережах;

– *практичні психологічні вправи для ілюстрації лекційного матеріалу*: так, розглядаючи питання «Поняття психогімнастики і її структура» з лекції «Тренінгові технології у психологічній корекції» ми пропонуємо студентам зробити деякі психогімнастичні вправи: «Я йду по воді», «Я поспішаю на навчання»; передача руху або ритму по колу тощо.

З метою розвитку практичних умінь і навичок, зокрема з ведення групових корекційних і розвивальних заходів, усі практичні заняття з дисципліни, окрім першого, відбуваються за такою типовою схемою [1, с. 8–10]:

**1. Вступна частина.** Привітання, коротке обговорення актуальних психічних станів студентів і їх очікувань від заняття («Які почуття і відчуття у вас зараз?»; «Чого чекаєте від заняття?»). Таке обговорення необхідне для розвитку у студентів самоусвідомлення, саморозуміння, саморефлексії, здатності називати свої емоції, почуття, відчуття і стани, що потрібно для подальшої психологічної практики.

## **2. Основна частина:**

*А) самостійне проведення студентом психокорекційних або розвивальних занять для своєї академічної групи за обраною темою.* Перелік тем надається заздалегідь, але кожен студент може запропонувати власну тему заняття, яка погоджується з викладачем. Тривалість заняття має бути 45–60 хв. Студенти можуть проводити заняття в парі,

що дає їм досвід котренерства. Вимоги до структури заняття: а) вступна частина (представлення тренера і мети заняття; вправи на знайомство, привітання, налаштування на роботу тощо); б) основна частина (корекційні і розвивальні вправи відповідно до теми і мети заняття); в) заключна частина (вправи на рефлексію, прощання тощо);

*Б) групове обговорення заняття* – кожне проведене заняття обговорюється академічною групою, у якій навчається студент: пропонується визначити сильні і слабкі сторони проведеного заходу, запропонувати ведучому рекомендації з вдосконалення професійної майстерності;

*В) експертна оцінка викладача:* під час проведення занять студентами викладач знаходиться поза колом і спостерігає за процесом ведення групи, структурою заняття, поведінкою ведучого групи і самою групою. Після того, як кожен студент висловив свою думку щодо проведеного заходу, викладач долучається до кола і резюмує усі висловлені зауваження і переваги, повідомляє власні зауваження та пропозиції, аналізує причини виниклих труднощів. Відповідно до результатів обговорення студент отримує оцінку.

**3. Заключна частина**, під час якої студенти повідомляють про свої відчуття і почуття на момент завершення заняття, загальні враження від заняття, на скільки справдилися їх очікування.

До кожного заняття студенти мають окремо підготувати:

1) **конспект заняття** за такою структурою: а) титульний аркуш встановленого зразка; б) *пояснювальна записка або анотація заняття* включає такі елементи: актуальність заняття, його мета, завдання; тривалість, адресна група, на яку спрямоване заняття; форма роботи (групова чи індивідуальна); методи роботи; короткий зміст програми заняття за частинами (вступна, основна, заключна) – перерахування вправ; в) *зміст заняття* – корекційні і розвивальні вправи, кожна з яких має бути оформлена таким чином: назва вправи і посилання на джерело, з якого вона взята; мета і тривалість вправи; необхідні для неї обладнання і матеріали (якщо передбачене); опис (зміст) вправи; запитання для обговорення; г) *перелік використаних джерел* [1, с. 20–21].

2) **оголошення про набір групи** на розроблений ним корекційний або розвивальний захід [1, с. 19]. Оголошення обговорюються академічною групою на практичному занятті.

Кожен з цих видів роботи оцінюється окремо.

Для кращого розуміння змісту подальшої роботи і розвитку професійних умінь і навичок, а також професійної креативності на першому практичному занятті ми проводимо для студентів свою авторську багатоетапну вправу «Від гри до вправи» [2, с. 78–80], під час якої студенти оволодівають навичками розробки психокорекційного заняття.

Такий спосіб роботи на практичних заняттях забезпечує: практичні уміння добирати й обґрунтовувати психокорекційні та розвивальні методи і прийоми; розробляти та проводити корекційні і розвивальні заняття; робити самостійні висновки щодо ефективності проведених корекційних і розвивальних заходів; усвідомлювати та дотримуватися етичних принципів професійної діяльності психолога під час психокорекційної і розвивальної роботи; розвиток професійної рефлексії і саморефлексії тощо.

За відгуками студентів, що навчаються, і випускників, описані методи і прийоми роботи значно сприяють розвитку у них професійних умінь і навичок, умінню мислити критично, креативності, самоусвідомленню тощо.

**Висновки.** Включення у процес викладання дисципліни «Основи психологічної корекції» практичних і творчих елементів сприяють ефективності навчального процесу, активізують його, розвиваються низку не лише професійно важливих знань, умінь, навичок, а й професійно значущих особистісних рис.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Опис Основи психологічної корекції [Електронний ресурс]. URL: <http://psy.khnu.km.ua/wp-content/uploads/sites/11/2020/11/Osnovy-psyhologichnoyi-korektsiyi.pdf>

2. Основи психологічної корекції: методичні вказівки до практичних занять і самостійної роботи студентів спеціальності 053 «Психологія» / Л. О. Подкоритова. Хмельницький: ХНУ, 2020. 48 с.

3. Подкоритова Л. О. Рефлексія, самопізнання, психологічна самопоміага: тренінги та арт-терапевтичні методики : навч.-метод. посіб. / Л. О. Подкоритова. Видання друге, виправлене і доповнене. Хмельницький: Центр інноваційної психології та педагогії Хмельницького національного університету, 2018. 128 с.

4. Робоча програма навчальної дисципліни «Основи психологічної корекції» [Електронний ресурс]. URL: <http://psy.khnu.km.ua/wp-content/uploads/sites/11/2020/11/Osnovy-psyhologichnoyi-korektsiyi-1.pdf>



## **СЕКЦІЯ 4. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

**Бережна Л. В.**

директор школи

*Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 69  
Криворізької міської ради Дніпропетровської області  
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна*

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ ЗА УМОВ ІННОВАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО ПОЛЯ**

Ключовою проблемою державної інноваційної політики є формування та забезпечення її пріоритетів як головних та найважливіших напрямів в освітній діяльності. Держава – це один з основних суб'єктів інноваційної діяльності, який забезпечує впровадження інноваційних процесів в освіті. Педагогічний процес вимагає чітко спланованих дій з боку всіх освітніх структур, які в своїй основі складають інноваційну політику. Стосовно педагогічного процесу інновації в освіті означають введення нового в організацію спільної діяльності вчителя і учня. Саме через систему навчання і виховання можна підготувати людину, здатну творчо мислити і сприймати зміни, нововведення.

Освіта XXI століття, як визначено в концептуальних документах, це освіта для людини. Концепція педагогічної освіти України визначила своєю метою «формування вчителя, який здатний розвивати особистість дитини і зорієнтований на особистісний та професійний саморозвиток і готовий працювати творчо». Готовність до інноваційної педагогічної діяльності формується під час активної педагогічної практики. Завдяки набутого досвіду, інновації є показником здатності педагога нетрадиційно вирішувати освітні проблеми. Визначальне значення в цьому має освіта як процес формування життєвого і професійного потенціалу особистості. Сучасна освіта, окрім надання знань, має надати здатність самостійно засвоювати знання, оволодівати потрібною інформацією та творчо осмислювати її. Освіта покликана навчити дитину використовувати знання як у професійній, так і в інших сферах діяльності.

Інноваційний потенціал кожного закладу освіти залежить від кількості педагогів, які сприймають все нове позитивно. Такі педагоги мають розв'язувати нестандартні завдання, розробляти педагогічні інновації, тощо. Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що

формує інноваційну позицію педагога. Процес професійного становлення особистості вчителя можна регулювати на основі застосування активних форм і методів навчання, саморозвитку педагогів, розвитку творчої активності, професійних умінь, адекватної самооцінки. Потреби у кожного педагога свої, на них впливають різні фактори: особистість вчителя, його інтереси, педагогічна підготовка, власна педагогічна робота і її результати, оцінка його роботи адміністрацією, колегами, тощо. Меж професійному саморозвитку педагога не існує, оскільки цей процес зумовлений новими цілями й вимогами, які з'являються відповідно до змін стандартів професійної діяльності [1, с. 7].

Сучасність демонструє запит на якісну діяльність і високий рівень професійного розвитку вчителя, який є потужним ресурсом переходу освіти на сучасні стандарти. Професійно компетентний педагог має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку, відкритий до постійного професійного навчання, задоволений професією та збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску. Професійна майстерність формується та розвивається в цілеспрямованій діяльності. Успішна професійна діяльність в значній мірі залежить не тільки від володіння вчителем професійними знаннями, але й від його професійного збагачення. Завдяки особистісному і професійному саморозвитку і самовдосконаленню педагог досягає високого рівня педагогічної майстерності.

Учительська професія вимагає постійного оновлення тенденцій розвитку, здатності до адекватного сприйняття потреб суспільства і відповідно корегування своєї роботи. Учитель-професіонал, має бути творчою особистістю, постійно шукати шляхи, умови, форми ефективного вирішення завдань освіти і навчання. Учитель-професіонал ніколи не може бути задоволений рівнем свого професійного зростання та розвитку. Його мотивація має бути обумовлена професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях. Їх позитивну мотивацію до інноваційної діяльності засвідчує задоволення професійних потреб, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів [2, с. 220].

Національна доктрина розвитку освіти наголошує на необхідності формування покоління, здатного навчатися впродовж життя. Сучасна школа повинна допомогти учням почуватися упевненими на ринку праці, вміти адаптуватись до соціальних змін і криз у суспільстві, розвивати здатність до самоорганізації, бути психічно самостійними. Реалізація поставлених завдань можлива за рахунок здійснення інноваційності. Школа як один з інститутів соціалізації людини повинна бути уважною як до нових реалій і тенденцій, так і нововведень у сфері змісту, форм і методів навчання. Саме школа має дати учням ті знання, які надалі дозволять їм орієнтуватися в житті. Учителі

мають розширити можливості учнів, тоді учні в подальшому зможуть самі приймати важливі рішення та діяти [4, с. 4].

Навчальна діяльність є для школяра провідною, тому основні особистісні параметри формуються саме під впливом цього процесу. Учень щодня виконує інструкції вчителя і мусить весь час порівнювати свої можливості й досягнення з певним еталоном. Він має розвивати в собі здатність засвоювати відповідні знання, навички, уміння самостійно їх шукати. Головне в навчанні школярів – не розширення їхніх знань за рахунок вивчення додаткових навчальних предметів, а розвиток творчих здібностей, уміння застосовувати здобуті знання на практиці, у новій нетрадиційній ситуації. Важливим параметром в роботі вчителя на уроці, має стати розвиток розумової працездатності учня. Лише той учень, який чітко уявляє мету свого навчання, може бути вмотивований до свідомих дій, спрямованих на позитивну динаміку якісного зростання, а вчитель, зацікавлений у результаті, постійно працюватиме над своїм професійним рівнем, самовдосконалюватиметься, запроваджуватиме ефективні методики навчання та виховання, і лише тоді він надаватиме такі послуги учням, які б задовольнили потреби сьогодення.

Сьогодні головне завдання школи – не вчити, а навчати вчитися, підготувати учня до неперервного навчання. Формування компетентностей учнів відбувається у процесі обов'язкової взаємодії всіх суб'єктів, зокрема, учитель – учень. Тому, змінюються функції учня і вчителя. Педагог – це помічник учнів. Він має гранично чітко ставити основні задачі та послідовно їх вирішувати, також допомагати учням коректувати ті цілі, які вони самостійно визначають, добирати методи та способи реалізації цих цілей, але не нав'язувати їх учням, вказувати на різноманітні варіанти життєвих шляхів.

Вчителі мають допомагати учням навчатися. Педагогічний супровід розвитку особистості має починатися змалечку та здійснюватися впродовж усього життя, бо розвиток людини є процес безперервний. Учитель має забезпечувати педагогічну підтримку, ґрунтуючись на оновленому змісті освіти, використовуючи активні методи, групові форми організації навчання, особистісний підхід у навчанні. Щоб учитель діяв творчо, він повинен мати властивості, рівень розвитку, забезпечувати професійний саморозвиток, а через нього і професійну культуру.

Інноваційна діяльність – характерна ознака сучасної освіти й освіти майбутнього. Це зумовлено часом, конституційними вимогами, тенденціями розвитку щодо забезпечення кожної дитини освітнім рівнем. Саме вчитель є рушійною силою інноваційної діяльності, оскільки він впроваджує і поширює нововведення, прагне до творчого пошуку. Він має широкі можливості і необмежене поле діяльності, практикує нові методики навчання, може корегувати їх [3, с. 352].

Основною умовою діяльності вчителя є його творчий, інноваційний потенціал, готовність удосконалювати професійну діяльність. Він – носій конкретних нововведень, творець, який на практиці переконується в ефективності наявних методик навчання і виховання, а також може створювати власні. Його інноваційний потенціал – основна умова інноваційної діяльності.

Творчий вчитель завжди буде займатися діяльністю для розвитку у себе навичок організації будь-якого педагогічного процесу, процесу професійного самовдосконалення. Такий вчитель буде організовувати педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату. Оволодіти педагогічною майстерністю може кожен педагог за умови цілеспрямованої роботи над собою. А вона формується на основі практичного досвіду. Усе це під силу вчителю з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими здібностями до безперервної освіти [5, с. 104].

Отже, ефективність навчання може бути поліпшена насамперед завдяки поширенню інноваційних систем і технологій. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Впровадження інновацій в освіту є для нього необхідністю. А процес інноваційного розвитку – це процедура постійного оновлення, що забезпечується освітньою інноваційною діяльністю та застосуванням нового в освітньому процесі для його якісного покращення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Андрюханова В. М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності / В. М. Андрюханова // Управління школою. – 2004. – № 34. – С.7.
2. Даниленко Л. І. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / Л. І. Даниленко, В.Ф. Паламарчук. – К.: Логос, 2004. – С. 220.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. Посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 352.
4. Національна доктрина розвитку освіти [Текст] / Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4.
5. Яворська Г. Х. Сутність проблеми формування особистості професіонала / Г. Х. Яворська, В. Є. Седлачек // Проблеми розвитку педагогіки вищої школи в ХХІ столітті: теорія і практика. – Одеса, 2002. – С. 104.

**Богдан З. П.**  
старший викладач кафедри теорії,  
методики музичної освіти та інструментальної підготовки  
**Шахрай О. М.**  
викладач циклової комісії фортепіано

*КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради  
м. Луцьк, Волинська область, Україна*

## **СУТНІСТЬ МУЗИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ В ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Процес підготовки вчителя музичного мистецтва цікавить багатьох вчених та викладачів-практиків. При дослідженні аспектів професійної підготовки вчителя музичного мистецтва науковці торкалися питань методичної підготовки, в тому числі й формування його музичної пам'яті (А.Гордійчук, Ю. Пономарьов, О. Дем'янчук та ін.).

Існує низка досліджень, присвячена вивченню функціональної ролі музичної пам'яті в музично-виконавській діяльності (а саме грі на фортепіано). Для формування умінь і навичок, що свідчать про здатність до професійної самостійної й творчої діяльності майбутнього музиканта, вчителя музичного мистецтва, важливе значення мають питання розвитку й формування музичної пам'яті.

У вирішенні завдання аналізу сутнісної характеристики музичної пам'яті вважаємо доречним звернення до різних джерел і трактувань цієї категорії. Для виховання майбутнього музиканта ця проблема завжди була й лишається актуальною.

Аналіз наукового фонду дозволяє стверджувати, що досліджуване поняття неможливо розглядати поза зв'язком з психологічною категорією «пам'ять», яка у психології трактується як вид відображення оточуючого нас світу, дійсності.

Поняття «музична пам'ять» є предметом вивчення як психології так і педагогіки, зокрема мистецької – музичної. Чимало дослідників стверджують, що музичної пам'яті як особливого виду не існує. Такої думки дотримується й англійська дослідниця Л. Маккіннон.

Не можемо залишити поза увагою той факт, що в довідковій літературі з педагогіки, психології дефініція «музична пам'ять» відсутня.

Правомірним є судження О.Рудницької про те, що «музика характеризується найвищим ступенем узагальненості своєї мови, логіки і граматики. В її суто регламентованих і тонко відшліфованих системах гармонії, поліфонії, ритму, у принципах мелодики, ладу і композиції, – зауважує автор, – виражено закономірності багатьох інших видів художньої творчості. Цим пояснюється широке значення музикознавчих термінів і понять, їх виведення на рівень загальнономистецтвознавчих категорій» [2, с. 123].

Про складність терміну «музична пам'ять» можна судити з того взаємозв'язку понять, з якими ми зустрічаємося в науково-методичній літературі. Це, передусім, такі види пам'яті як слухова, зорова, тактильна, логічна, моторна, художньо-образна, образно-слухова, запам'ятовування довільне й мимовільне, музичний слух, музично-ритмічні почуття, внутрішній слух, музично-інтелектуальна, емоційна активність тощо.

Низка вищезначених понять (а цей перелік можна продовжити) засвідчує про багатоаспектність, багатовимірність і структурну складність категорії «музична пам'ять». Водночас зазначимо, що музична пам'ять тісно пов'язана з нашими музичними здібностями. У багатьох виконавців пам'ять своя, відмінна власними психологічними характеристиками.

Окремі дослідники (Т.Беркман, Б.Теплов), підкреслюють взаємозв'язок музичної пам'яті та слухового й рухового компонентів [3, с. 86], [4, с. 132]. Оскільки музика – мистецтво слухових вражень і сприйнятів, то закономірно вважати, що музична пам'ять – це передусім – слухова пам'ять.

Безумовно, велике значення для вивчення музичного репертуару має логічна пам'ять. Суттєво уточнює і доповнює сказане судження С. Фейнберга: «музика перш за все логіка, і як би ми не визначали музику, ми завжди знайдемо в ній послідовність глибоко обумовлених звуків, ця обумовленість споріднена з тією діяльністю свідомості, яку ми називаємо логікою» [5, с. 110].

Логічна пам'ять передбачає активне включення мислення людини, вміння аналізувати, узагальнювати, порівнювати. Необхідний цілісний аналіз, який на об'єктивній науковій основі розкриває зміст твору в єдності з його формою.

«Музична пам'ять – це здатність людини до запам'ятовування, збереження (короткочасного й тривалого) й наступного відтворення музичного матеріалу. Поряд із музичним слухом і почуттям ритму музична пам'ять утворює тріаду основних музичних здібностей. Вона має величезне значення для практики: по суті ніякий вид музичної діяльності неможливий поза тими або іншими функціональними проявами музичної пам'яті» – так визначає досліджуваний феномен Г. Ципін [7, с. 101]. Варто відзначити, що автор розглядає музичну пам'ять передусім у зв'язку із діяльністю з музичними здібностями, підкреслюючи важливе функціональне навантаження музичної пам'яті.

Як «складний музичний процес що розвивається в часі» розглядає музичну пам'ять Ю. Пономарьов [6, с. 59].

Ю. Пономарьов виділяє 5 рівнів музичної пам'яті: перший – пов'язаний з поведінковою, руховою пам'яттю; другий – пов'язаний з інтересом, стимулом запам'ятовування твору; третій – пов'язаний із пошуком і запам'ятовуванням виразних музичних засобів для

художнього втілення твору; четвертий – пов'язаний з художньо-образним втіленням твору, знаходженням та утриманням психологічно правдивої логіки розкриття образу; п'ятий рівень пов'язаний з переробкою твору у нову творчу програму на основі набутого досвіду. Щоправда, треба погодитися з вченим, що ці рівні носять умовний характер, оскільки у практиці гри вони не розчленовані.

Конструктивною у плані утвердження правомірності вживання терміну «музична пам'ять» вважаємо позицію щодо зв'язку її з музичною діяльністю, а також розуміння комплексного, синтетичного характеру змісту цього поняття. Власне такої думки дотримувалися А. Алексєєв, С. Савшінський, Б. Теплов.

Як і в минулому, сучасні дослідники змістову сутність терміну «музична пам'ять» розглядають у єдності з такими ключовими компонентами як слух, ритм, зір та емоції. Відтак, виділяються провідні компоненти як домінанти музичної пам'яті: образна (слухова, зорова), словесно-логічна, емоційна, моторно-рухова. Окрім того розрізняються види музичної пам'яті за тривалістю в часі (довготривала, короткочасна, оперативна, проміжна).

Зауважимо, що значно доповнюють характеристику музичної пам'яті такі якості: міцність, надійність, точність.

На основі аналізу різних підходів і практикувань робимо узагальнення, що досить поширеною є дослідницька позиція стосовно комплексного характеру змісту поняття «музична пам'ять».

Ми поділяємо думку науковців щодо зв'язку музичної пам'яті з діяльністю музиканта. Стверджуємо, що музична пам'ять як і пам'ять взагалі знаходиться у взаємодії з інтелектуальною діяльністю особистості, її професією, емоційним ставленням до матеріалу котрий потрібно запам'ятати.

У контексті вищевикладеного музичну пам'ять трактуємо як невід'ємну професійно значущу якість музиканта, вчителя музичного мистецтва. Це складне синтетичне утворення, домінантні компоненти якого (рухова, словесно-логічна, образна, емоційна, сенсорна пам'ять) забезпечують у взаємозв'язку функціональне призначення, а саме успіх музично-виконавської діяльності, з опорою на закріплення, збереження, відтворення інформації.

Безперечно ефективний розвиток музиканта, його ерудиція, мислення залежать від кількості творів, збережених у пам'яті.

До методичних засад формування музичної пам'яті варто віднести передусім такі: створення художньо-творчого середовища на заняттях спеціальних дисциплін майбутніх вчителів музичного мистецтва у педколеджі, стимулювання студентів до пізнання сутності, аналізу структури художньо-музичних творів, формування узагальнених прийомів відтворення музичних творів, вміння застосувати результати цього аналізу в подальшому, при запам'ятовуванні матеріалу.

Акцентуємо, важливим є розуміння механізмів пам'яті, що суттєво допоможе розкрити невикористані резерви особистості.

Отже, ми узагальнюємо, що музична пам'ять – невід'ємна складова професійної діяльності вчителя музичного мистецтва. Досліджуваний феномен – складне, багатовимірне, особистісне утворення, з чіткою функціональною спрямованістю, синтезує різні види пам'яті (емоційна, сенсорна, словесно-логічна, образна).

Методичні засади формування музичної пам'яті у студентів ґрунтуються на принципах індивідуального та діяльнісного підходів, усвідомлення закономірностей художнього відображення дійсності у виконавському процесі, емоційній насиченості виконавської інтерпретації.

В залежності від індивідуальних здібностей кожен музикант буде спиратися на зручний для нього вид пам'яті.

Подальшого розвитку потребують обґрунтування способів формування музичної пам'яті у студентів, ефективних методик розучування музичного твору напам'ять.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зяблицева М.А. Моментальные приёмы запоминания. Мнемотехника разведчиков. (М.А.Зяблицева. – 3 – е из. – Ростов н Д. Феникс, 2006. 250 с.

2. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. Навчальний посібник О.П.Рудницька. – Тернопіль. Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

3. Беркман Т.Л. Методика обучения игре на фортепиано. Т.Л.Беркман.- М.: Просвещение1964. -220с.

4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Б.М.Теплов. – М., 1947. – 335с.

5. Фейберг С.Е. Пианизм, как искусство. С.Е. Фейнберг. – М.: Музыка, 1969. – 598с.

6. Рожко І.В. Мнемотехніки в розвитку музичної пам'яті молодших школярів.// Мистецтво та освіта. 2016. – № 3. – С. 13–16.

7. Цыпин Г.М. Обучение игры на фортепиано. Г.М. Цыпин. – М.: Госиздат, 1984. – 160 с.



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

## **СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Найбільш важливою характеристикою сучасного майбутнього фахівця, зокрема вчителя початкової школи, є високий рівень іншомовної комунікативної компетентності у професійній діяльності, адже спілкування та комунікація є невід'ємною частиною його професійного середовища.

Зарубіжні та вітчизняні науковці, досліджуючи структуру іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у різних сферах життя, враховуючи різноманітні підходи до визначення явища іншомовної комунікативної компетентності й специфіку кожного окремого фаху, як бачим не дійшли спільної думки в градації.

Проте, детально ознайомившись з працями науковців було систематизовано та виокремлено декілька найчастіше вживаних складових іншомовної комунікативної компетентності. По-перше, *мотиваційний або емоційно-вольовий компонент*. Дослідники вважають, що мотиваційно-ціннісний компонент визначає комунікативну потребу (бажання) почати комунікативний акт [7, с. 45] та підкреслюють, що ціннісно-смысловому компоненту можуть відповідати – ціннісні орієнтації й переконання, в той час як мотиваційному – мотиваційні та цільові спонукання, поведінковому – вміння й навички, афективно-вольовому – певні особистісні якості та здібності (емпатія, тип темпераменту, рівень емоційного інтелекту, здатність контролювати свої емоції, а також уміння якісно здійснювати саморегуляцію та самоконтроль у контексті конкретних ситуацій тощо)» [3, с. 37].

Погоджуємось з науковцями щодо важливості *мотиваційного компонента* іншомовної комунікативної компетентності в рамках її формування у вчителів початкової школи.

Другим компонентом дослідники називають *організаційно-діяльний* та вважають, що діяльний компонент характеризується здатністю до послідовної реалізації складових дій, що визначають логіку (алгоритм) комунікацій. [7, с. 45]. Діяльний компонент іншомовної комунікативної компетентності називають найбільш вагомим з-поміж аксіологічного та когнітивного компонентів іншомовної комунікативної компетентності [5, с. 11]. Вчені доводять, що організаційно-дискурсивна компетентність будується в процесі розвитку та впливу усіх інших структурних компонентів (лексико-граматичний, термінологічний, лінгвосоціокультурний та діяльнісний), під впливом стратегічного та інформаційно-

технологічного компоненту, які забезпечують мовця арсеналом електронних засобів спілкування та потенційно корисних навичок і стратегій для розв'язання проблем та компенсування недоліків у будь-якій із згаданих вище компетентностей [4, с. 64].

Отже, погоджувемось з важливістю знань щодо мовної системи, та третім компонентом іншомовної комунікативної компетентності в рамках дослідження вважаємо *соціолінгвістичну складову*. Подібну думку розділяють вітчизняні та зарубіжні науковці та нагадують, що за загальноєвропейськими рекомендаціями [2] запропоновано іншомовну комунікативну (мовленнєву) компетенцію розглядати як таку, що «складеться з: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів. Соціолінгвістична складова стосується соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил увічливості; норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами та соціальними групами; лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу. Лінгвістична – це знання про саму науку, її розділи, етапи розвитку. Методика формування прагматичного компонента комунікативної компетенції передбачає й розв'язання проблеми формування всіх видів мовленнєвої діяльності особистості, а найголовніше продуктивних типів: говоріння – письмо» [6, с. 54].

Погоджуємось, та четвертою складовою іншомовної комунікативної компетентності в рамках її формування у вчителів початкової школи виокремлюємо *когнітивно-рефлексивний компонент*. Дослідники вважають, що когнітивний компонент представляє собою знання про норми спілкування та способи ведення діалогу, прийоми комунікацій, способи виразу думок та почуттів. Рефлексивно-оцінний виражає здатність оцінювати комунікативну ситуацію, аналізувати способи комунікації, усвідомлювати шляхи комунікативного вдосконалення [7, с. 45]. Вчені надають детальний опис складових іншомовної комунікативної компетентності, отже: мотиваційний та емоційно-вольовий компонент підкреслює наявність у майбутнього фахівця різних мотивів до здійснення іншомовної розмови з використанням мультимедійних засобів, потреба у самовдосконаленні своїх власних навчальних дій, що необхідні для вирішення комунікаційних задач в середовищі полікультурної між особою комунікації, розвиток власної мовної особистості, а також емоційної стабільності за рахунок подолання мовних бар'єрів. Установочно-поведінковий компонент враховує необхідність майбутнього фахівця проявляти активність, самостійність, в умовах мультимедійної між культурної комунікації, дотримуватись норм поведінки віртуального середовища, безпечно використовувати мультимедійні ресурси, поважати авторські права тощо. Рефлексивний компонент

враховує потребу критичного оцінювання мультимедійну іншомовну комунікацію та її результати. Лінгвістичний компонент передбачає вдосконалення навичок вимови, лексичної та граматичної складової мови, поповнення словарного запасу лексичними одиницями, сучасними мовними оборотами, розвиток навичок аудіювання автентичних текстів актуального змісту, а також навичок спілкування та письмової мови. Соціокультурний компонент за рахунок засвоєння набору знань щодо країни іншомовної мови, її історії, традицій, культурних цінностей, норм поведінки, дає змогу усвідомити цінності власної культури та необхідності самостійної презентації в суспільстві при спілкуванні в соціальній мережі [1, с. 44].

На підставі аналізу наукових робіт вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо структури іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи виокремлено чотири основні компоненти, а саме: мотиваційний, організаційно-діяльний, соціолінгвістичний та когнітивно-рефлексивний компоненти.

Мотиваційний компонент іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у коледжі передбачає актуалізацію власних потреб та переконань щодо бажання поширення іншомовного спілкування за рахунок самовдосконалення та самоконтролю, а також прагнення до підвищення рівня власного емоційного інтелекту.

Організаційно-діяльний компонент іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у коледжі враховує алгоритм надання іншомовних комунікативних знань, вмінь та навичок в рамках використання різних джерел інформації, створення сучасних дистанційних комунікативних засобів, що посилюють зворотній зв'язок «викладач-студент», регулювання міжособистісних відносин, правил поведінки та етикету іншомовної комунікації.

Соціолінгвістичний компонент іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у коледжі відображає засвоєння професійно-значимої іншомовної лексики, граматики, фонетики. Складовою враховується необхідність майбутнього вчителя початкової школи проявляти знання щодо країни мови, її історії, національно-культурної специфіки, мовної поведінки носіїв мови, спілкування з представниками різних культур.

Когнітивно-рефлексивним компонентом передбачено сукупність знань, умінь, навиків, необхідних для іншомовної комунікації у професійній діяльності; вміння висловлюватись з використанням цілісних і логічних висловів різноманітних функціональних стилів, знання про норми спілкування та правила ведення діалогу, способи відображення думок та почуттів, здатність оцінювати комунікативну ситуацію, критично аналізувати двостороннє іншомовне спілкування, усвідомлювати напрями комунікативного вдосконалення.

Подальші перспективи дослідження напряду будуть скеровані на дослідження змісту компонентів іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи у коледжі.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Арапова, С. А. (2015). Формирование иноязычной коммуникативной компетенции школьников в мультимедийном образовательном пространстве: дис...канд. пед. наук: 13.00.08. Пермь, 236 с. С. 44.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/наук. ред. укр. видання д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
3. Ковальова О. А. (2018) Психологічні особливості розвитку соціально-комунікативної компетентності вчителів: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. Переяслав-Хмельницький, 203 с. С. 37.
4. Літвінчук, А. Т. (2018) Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх інженерів-технологів у процесі гуманітарної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Рівне, 283 с. С. 64.
5. Сивцева, А. С. (2020). Формирование иноязычной коммуникативной компетентности будущих врачей в образовательном процессе вуза: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.08. Ялта, 23 с. С. 11.
6. Шиянюк, Л. В. (2018). Текстцентричний підхід до формування україномовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів: дис...канд. пед. наук: 13.00.04. Херсон, 365 с. С. 54.
7. Шубкина, О. Ю. (2016). Формирование коммуникативной компетентности студентов технических направлений подготовки: дис...канд. пед. наук: 13.00.08. Красноярск, 266 с. С. 45.

**Гарбуза Т. В.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри сучасних європейських мов

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

### **ПРОФЕСІЙНИЙ САМОРОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

У зв'язку з формуванням інноваційної економіки, розширенням міжнародних зв'язків, входженням нашої держави у світову спільноту з'явилася нагальна потреба у фахівцях, які володіють іноземними мовами для спілкування на професійні теми зі своїми закордонними партнерами, читання та аналізу науково-технічної інформації. Ключову

роль в процесі підготовки таких фахівців відіграє викладач іноземної мови, особливо в немовному університеті, оскільки завдяки іншомовній комунікативній компетенції майбутніх економістів, юристів, інженерів тощо значно прискорюється процес ознайомлення з новітніми досягненнями науки, промислових технологій.

Викладач іноземної мови повинен володіти такими компетенціями, як лінгвістична, лінгвопрофесійна, соціокультурна, стратегічна (компенсаторна), пізнавальна (її можна назвати також академічної) і інформаційно-технологічна; володіти іноземною мовою на рівні не менше С1 (рівень професійного володіння за Загальноєвропейською шкалою), необхідна також психолого-педагогічна підготовка [1, с. 66].

Різні аспекти професійного розвитку викладачів іноземних мов висвітлювалися в роботах Л.Г. Кузьміної, Е.А. Мельохіна, Дж. Річардса, К. Дея та інших. Найбільш часто цитується визначення професійного розвитку, наведене К. Деєм. В даному визначенні наголошується, що професійний розвиток – це процес, в результаті якого викладач опановує тими знаннями, вміннями і навичками, емоційним інтелектом, які є необхідними для теорії, планування і практики процесу навчання, а також займається їх подальшим розвитком [2, с. 4]. Крім того, в дослідженні К. Дея підкреслюється, що професійний розвиток може відбуватися в природних умовах робочого процесу або в результаті цілеспрямованої діяльності. Істотним фактором для професійного розвитку є те, що він сприяє не тільки особистісному професійному зростанню викладача, але направлено, зрештою, на поліпшення результатів навчальної діяльності студентів. Дж. Річардс виділяє 11 напрямків професійного розвитку викладачів іноземних мов: семінари, тренінги; самоконтроль, групи взаємодопомоги колег, ведення щоденників, взаємовідвідування занять, портфоліо викладача, аналіз критичних ситуацій, розбір випадків, взаємонавчання, навчання командою викладачів, дослідження процесів навчання. Всі перераховані види діяльності можуть проводитися індивідуально, в групах або в парах [3, с. 14].

Одним з ефективних засобів, стимулюючим мотивацію викладача до підвищення кваліфікації, є професійний портфоліо. Він ведеться в довільній формі, жорстких рамок і обмежень немає. Нижче перераховані дані та матеріали, які включаються в професійний портфоліо викладача: копії документів про освіту, підвищення кваліфікації на різних курсах, участі в семінарах, конференціях; НМК дисциплін, що викладаються, включаючи роздатковий матеріал, в тому числі й на електронних носіях; відгуки про відвіданні заняття колегами; зразки робіт студентів (тести, проекти, перекази); виконані викладачем переклади; зразки планів уроків; досягнення тощо. Даний список є відкритим, тому що кожен викладач може включити у свій професійний портфоліо те, що він вважає за необхідне.

У процесі навчання студентів безперечно важливість представляє знання викладачем професійної області студентів. У немовних університетах це є необхідністю для всіх викладачів іноземної мови, хоча на практиці, на жаль, часто йде справа так, як пише Авдєєва І.Б.: «Відбір навчальних матеріалів і методів роботи з ними будується часом на повній необізнаності викладача в області інженерної діяльності та системі вишівської інженерної освіти ... » [4, с. 5]. Викладач іноземної мови стикається не тільки з методичними проблемами, але і з лінгвістичними (немає готового словника для певної спеціальності, але навіть його наявність не вирішило б усіх питань, пов'язаних з лінгвопрофесійною компетенцією). Одним з дієвих інструментів професійного розвитку в області спеціальної лексики є складання тезауруса, під яким ми розуміємо словник або збори відомостей, що охоплюють поняття, визначення і терміни професійної сфери діяльності. Досягненню цієї ж мети, поповнення словникового запасу, певною мірою сприяють паралельні тексти. Згідно з визначенням, даним М. Бейкер, паралельний корпус – це тексти з їх перекладами на один або більше мов, представлені в електронному форматі [5]. Як правило, викладачами використовуються наукові статті, технологічні інструкції тощо для поповнення колекції паралельних текстів.

Цікавою і корисною формою підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов є участь в міжнародних наукових конференціях, що проводяться англійською мовою для фахівців різних спеціальностей, таких як «Нанотехнології та наноматеріали», «Макромолекулярна хімія» тощо. Можлива участь викладачів в якості перекладачів або повноправних слухачів з отриманням сертифікатів.

Однією форм з професійного розвитку, як уже було сказано вище, є робота в команді. Різновидом взаємодії в команді є робота в парі з колегою. Пари можуть становити досвідчений викладач / початківець викладач або досвідчений викладач / досвідчений викладач. У першому випадку акцент робиться на надання допомоги починаючому викладачеві, який розвиває свою педагогічну майстерність, відвідуючи заняття більш досвідченого викладача і отримуючи аналіз своєї викладацької діяльності після відвідування його занять досвідченим викладачем. У другому випадку більш досвідченим викладачам надається можливість після відвідування занять один одного проаналізувати їх ефективність, перейняти досвід. Пари повинні формуватися на добровільній основі, оскільки якщо між ними буде існувати повага і взаєморозуміння, то ефективність буде набагато більше. Обговорення повинно відбуватися незабаром після заняття, а учасники мають бути впевненими, що результати обговорення є конфіденційними для обох сторін.

Таким чином, напрямки професійного розвитку викладача іноземної мови немовного університету достатньо різноманітні. Але вони не обмежуються наведеними вище формами. Професійному розвитку

також сприяють переклади та / або редагування статей колег з інших кафедр, призначених для публікації в міжнародних журналах; публікація своїх статей; участь в міжнародних конференціях, видання спільно з колегами інших кафедр навчальних посібників англійською мовою за спеціальностями, які не пов'язані з лінгвістикою, наприклад, з нанотехнологій, теоретичної механіки, математичного моделювання тощо. Отже, основна мета професійного розвитку викладача полягає в підвищенні якості навчального процесу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Шишова Е.О. Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущего учителя в условиях билингвизма / Е.О. Шишова // Вестник ТГГПУ. – Казань. – 2009. – № 2-3(17-18). – С. 64–69.
2. Day C. *Developing Teachers: The Challengers of Lifelong Learning* / C. Day. – London: Falmer Press. – 264 p.
3. Richards J.C. *Professional development for language teachers: strategies for teacher learning* / J.C. Richards. – Cambridge Language Education. CUP. – 2005. – 202 p.
4. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному) / И.Б. Авдеева. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана. – 2005. – 368 с.
5. Baker M. *Corpora in Translation Studies. An Overview and Some Suggestions for Future Research* / M. Baker. – 2000. – P. 223–243.

**Dubovik Y. M.**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Physical Education and Sport  
*V. N. Karazin Kharkiv National University*  
*Kharkiv, Ukraine*

### CURRENT PROBLEMS OF THE TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Dynamic political, social, and economic transformations of the society prompted setting new targets both by the Ukrainian educational system as a whole and by higher education institutions that provide professional training of future physical education teachers. The reason is a significant role played by these teachers in the development of the children's cultural values, in

improving their physical and mental health, and in the growth of their personal potential in different fields of life.

Professional training of future physical education teachers is defined as a combination of scientifically and methodologically justified activities, aimed at the development of students' professional competence during their studies, which is necessary for successful professional work at school. It is evident that a high-quality professional training of a future physical education teacher at higher school is necessary for his effective professional activity at school in the future.

It should be noted that modernization of the training of future physical education teachers at a higher educational institution takes place in the context of a general reformation of the Ukrainian higher education system on the principles of democracy and autonomy, educational and research independence of higher schools, activation of the students' and scientific and pedagogical personnel's mobility, and preparing young people for an active life in the democratic society [5, p. 12].

As I. Hrinchenko states, during the professional training of future physical education teachers, it is important to take into consideration the new conditions appearing in the context of modern international and national requirements for the training of specialists. In view of the above, a future physical education teacher has to be an individual who is motivated and acquires the qualification according to a certain educational and qualification level in the process of specially organized educational activity at higher schools [2, p. 105].

In view of the foregoing, the problem of a student's motivation development, which integrates and directs the development of his skills for the future profession, is the crucial one. In particular, such motives and personal characteristics as an interest in physical education and sport, capacity in pedagogical activity in this field, love for children, a strong belief in the great social importance of physical education of the rising generation, aspiration to constant professional growth, feeling of responsibility for the entrusted duty play an important role in the pedagogical activity of a future physical education teacher. It is worth emphasizing that teachers' motivation is the basis determining the effectiveness of the process of their pedagogical skills development.

It means that in the modern conditions there is an urgent need to rethink the goals and motivations in the context of professional training of students at pedagogical universities at the departments of physical education, to ensure their compliance with the adequate view of the professional activity of students as future PE teachers and their important role in the modern society [3, p. 23].

According to the analysis of scientific literature, one of the relevant problems of the professional training of future physical education teachers is ensuring their development as competent, well-balanced, and physically



healthy professionals who treat students with respect and make every effort to improve their health, engage children in physical education and sport. This, in turn, requires the establishment of a humanist system of the physical education teachers' training, where the highest value is a student with their individual characteristics, values, needs, and interests [1].

Following the professionals' conclusions, the problem of increasing the level of students' professional knowledge and skills is also of great importance. Let's specify that the professional skills of a physical education teacher include specific motor (be familiar with the technique of physical exercises of the school program: showing an exercise, helping in the process of doing it, standing-by, etc.) and pedagogical (knowing how to plan students' physical education, organize PE work, establish business relationships with the participants of the educational process, analyze the results of the work with the purpose of creative improvement of the further activity) ones.

Teaching the basic theory and methodology of physical education and sports disciplines to future teachers, professors focus on the development of their students' special knowledge and skills, however, they do not give due consideration to upbringing possibilities of physical education.

Apparently, the problem of ensuring the transition to the innovative educational model based on the introduction of modern educational technologies also requires particular attention from scientists and practicing teachers. Therefore, there is a current problem not only of the extensive use of these technologies in the professional training of future physical education teachers but also of ensuring their acquisition of the knowledge and skills necessary to use these technologies in future pedagogical activity.

Another relevant problem in the future physical education teachers' training is the development of their moral and volitional qualities. It is due to the fact that at many physical education departments there is a lack of development of such important professional and personal qualities as initiative, stamina, independence, perseverance, courage, discipline, responsibility, diligence, conscientiousness, etc. As emphasized by O. Petunin, the above-mentioned qualities are of great importance for a person during their studies at a higher education institution, and they contribute to their high academic achievements. At the same time, it is evident that having moral and volitional qualities developed is also an essential prerequisite for effective pedagogical activity in the future [2, p. 68].

The analysis of scientific literature allowed us to state that nowadays there are many different problems in the professional training of future physical education teachers. In particular, such problems can be noted: development of the students' motivation; an increase in the level of their acquisition of professional knowledge and skills; the need for ensuring the transition to the innovative type of education based on the introduction of

various pedagogical technologies; development of future physical education teachers' moral and volitional qualities, etc.

#### REFERENCES

1. Akhmetov R. F. Problems and perspectives of professional skill formation of physical education specialists by innovative technology means. [Electronic resource]. – Access: [www.lifesway.org/inf/PP200801.pdf](http://www.lifesway.org/inf/PP200801.pdf).
2. Hrinchenko I. B. Modern directions of innovation introduction in professional training of future physical education teachers. Issue 64. Pedagogical sciences. 2012. – 256 p.
3. Kurdiukov B. F. Theory and methodology of modernization of the process of physical education specialists professional training in the higher education system: the dissertation of the doctor of pedagogical science: 13.00.08. / B. F. Kurdiukov. – Krasnodar, 2004. – 303 p.
4. Petunin O. V. Development of a physical education teacher's professional skill: a training manual for students of pedagogical institutions with a specialization № 2114 "Physical education". – M.: Enlightenment, 1980. – 112 p.
5. The European Union – Ukraine: cooperation in the field of higher education. – K. : EU representation in Ukraine, 2010. – 20 p.

**Лі Сяоя**

аспірантка кафедри педагогіки

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»  
м. Старобільськ, Луганська область, Україна*

#### **ОСОБИСТІСНО-СПРЯМОВАНА МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА**

Перш ніж теоретично обґрунтувати зміст особистісно-спрямованої мотивації майбутніх фахівців, нам необхідно звернутися до розуміння мотиваційних процесів особистості з точки зору психології. Згідно психологічного словника, мотивація – процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій, вчинків, який є складним актом, що вимагає аналізу й оцінки альтернатив вибору та прийняття рішень [4].

З психологічної точки зору О. Кривська вважає, що саме від мотивації залежить, як і в якому напрямі використовуватимуться її різноманітні здібності, мотивацією пояснюється вибір між різними можливими діями, а також варіантами сприйняття, способом мислення, переживання тощо. Отже, дослідити мотивацію – означає зрозуміти, як людина уявляє і розуміє навколишній світ і своє місце в ньому, як внутрішньо структурує ситуацію, які її потреби, мета, ціннісні

орієнтації, особливості сприйняття, мислення, емоційні переживання тощо. Отже, мотиваційна сфера особистості – складне утворення, пов'язане насамперед зі складністю психічної структури і психічних процесів, які впливають на будь-які форми активності людини [3, с. 45]. Саме мотивація є ключовим механізмом, який пояснює взаємозв'язок способу мислення майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва і вибір певного варіанту сприйняття дійсності, який, безперечно, буде відображатися в процесі їхньої креативної діяльності.

Дослідження мотивації є однією з фундаментальних проблем як вітчизняної, так і зарубіжної науки, оскільки пов'язано з активністю фахівців, що стимулюють їх сили діяльності і поведінку. Складність і багатоаспектність проблеми мотивації зумовлює різноманітність підходів до розуміння її сутності, структури та методів її вивчення.

В контексті освітньої діяльності студентів під професійною мотивацією І. Андрійчук розуміє сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають і спрямовують особу до вивчення майбутньої професійної діяльності, тобто вона є внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму та особистості людини [1, с. 15].

В контексті розвитку особистості майбутнього фахівця Н. Каньоса робить влучне зауваження, що такий розвиток детермінує потреба в навчально-професійній самореалізації, яка має мотиваційне вираження, тобто втілюється завдяки мотивам навчальної і професійної самореалізації, яка передбачає випробування і розгортання потенційних можливостей індивіда у процесі оволодіння і виконання ним навчально-професійної діяльності [2, с. 54]. В контексті нашого дослідження стає зрозумілим, що мотиви навчально-професійної самореалізації майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва є чинником навчально-професійної діяльності, у якій прагне самореалізуватися майбутній фахівець декоративно-прикладного мистецтва впродовж спочатку навчання у вищому навчальному закладі, а потім впродовж самостійного професійного кар'єрного становлення. Звідси маємо зробити висновок про те, що успішна навчально-професійна діяльність майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва буде залежати від рівня сформованості в них креативної компетентності.

Важливим аспектом для нашого дослідження є структурні елементи мотиваційної сфери особистості студентів, оскільки вони впливають на подальше професійне становлення фахівців, зокрема декоративно-прикладного мистецтва. Структурні елементи мотиву особистості студента вміщують: по-перше, усвідомлений мотив вибору життєвої справи; по-друге, внутрішня навчальна мотивація та потреба в самоствердженні й самоактуалізації; по-третє, спрямованість на особистість іншого з його проблемами; по-четверте, наявність широких соціальних мотивів [1, с. 15].

В загальнопедагогічному контексті мотивацію досліджують в концепції професійної самосвідомості майбутніх фахівців. Представники зазначеної концепції вважають, що професійне самовизначення, професійний розвиток особистості на всіх етапах освітнього процесу в закладах вищої освіти здійснюється за допомогою певних процедур самоаналізу поведінки, психологічних властивостей особистості, свідомої постановки питань професійного розвитку, кар'єрного розвитку у майбутній професійній діяльності, тому ключове значення набуває розвиток різноманітних взаємопов'язаних умінь мотиваційного компонента професійної самосвідомості особистості майбутнього фахівця декоративно-прикладного мистецтва. Мотиваційний компонент професійної самосвідомості особистості складається з таких елементів як:

- 1) аналіз внутрішнього зв'язку системи «потреба – мотив – мета»;
  - 2) переформулювання суб'єктної системи потреб і мотивів у відповідності із соціальним запитом;
  - 3) усвідомлення нової суб'єктної системи потреб і мотивів як особистісно значущих;
  - 4) незалежність від референтної групи у суб'єктному плані;
  - 5) досягнення у процесі самоактуалізації самототожності і високого рівня професійної майстерності [2, с. 52].
- Таке розуміння структурних компонентів мотивації сприятиме покращенню механізмів формування креативної мотивації майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва.

Як стверджують науковці (Н. Каньоса, Л. Рудкевич, В. Рибалко та ін.), мотиви професійної самореалізації сприяють розвиткові творчої активності спеціаліста у майбутній професійній діяльності. Саме творча самореалізація залежить від мотиваційної сфери особистості, від того, у якій мірі її спрямованість на творчість є домінуючою у структурі мотивів.

Отже, наявність стійких професійних мотивів у майбутніх фахівців декоративно-прикладного мистецтва в закладах вищої освіти сприяє успішному оволодінню ними майбутньою професійною діяльністю. Проте, на сучасному розвитку професійної освіти етапі далеко не у всіх майбутніх фахівців сформована мотиваційна спрямованість на професійну діяльність, зокрема декоративно-прикладного мистецтва у закладах освіти. На сьогодні, одним з головних завдань професійної освіти є сприяння організації освітнього процесу в закладах вищої освіти таким чином, щоб розкрити креативно-особистісні потенційні можливості, які сприяли виникненню бажання, інтересу, задоволення від здійснення креативно-професійної діяльності в галузі декоративно-прикладного мистецтва.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ангдійчук І. Психологічні особливості розвитку професійної мотивації майбутніх психологів // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: психологічні науки. – 2018. – Т. 1. Вип. 1. – С. 14–19.
2. Каньоса Н. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу // Збірник наукових праць. – 2012. – Вип. 11. – С. 50–56.
3. Кревська О. Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості : дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01. – загальна психологія, історія психології. 053. – Психологія. / Ольга Олександрівна Кревська. – Луцьк, 2018. – 20 с.
4. Психология : словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.

**Лях Т. О.**

кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри громадського здоров'я і гуманітарних дисциплін  
*ДВНЗ «Ужгородський національний університет»  
м. Ужгород, Закарпатська область, Україна*

### **ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Важливим компонентом вивчення української мови іноземними студентами є формування мовленнєвої комунікативної компетентності, яка сприяє швидкій адаптації студентів-іноземців у інакомовному середовищі та освоєнню навиків професійного мовлення. Відтак, професійно-орієнтований підхід відіграє важливу роль в організації самостійної роботи іноземних студентів у процесі вивчення української мови.

Самостійна робота вимагає певних знань і навиків, які студенти здобувають у процесі навчання, а також певної креативності, прояву індивідуальних якостей. Наразі виникає необхідність упроваджувати можливості дистанційного навчання до самостійної роботи студентів.

У сучасній педагогіці серед найбільш ефективних методів самостійної роботи студентів виділяють проблемно-пошукові методи; метод проектного навчання, метод колективної розумової діяльності; метод застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні [1, с. 132].

Попри значну увагу вітчизняних науковців (А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Безпалька, І. Дичківської, О. Демченко та ін.) до методів організації самостійної роботи, педагогами недостатньо враховується професійно-орієнтований підхід до організації самостійної роботи у процесі мовної підготовки студентів.

Мета даного дослідження – вивчити питання самостійної роботи студентів у сучасній педагогіці вищої школи; керуючись дидактичними основами вищих навчальних закладів, простежити та застосовувати професійно-орієнтований підхід в організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення української мови як іноземної.

Співвідношення обсягів аудиторної і самостійної роботи студентів визначається з урахуванням специфіки та змісту конкретної навчальної дисципліни. Навчальний час для самостійної роботи студента регламентується навчальним планом. Зміст самостійної роботи визначається робочою навчальною програмою дисципліни «Українська мова (як іноземна)» та методичними рекомендаціями викладача. Самостійна робота студента забезпечується навчально-методичними засобами навчальної дисципліни: підручниками, навчальними та методичними посібниками, навчальним обладнанням тощо. Методичні засоби самостійної роботи студентів, її обсяг та аналіз результатів роботи, форми контролю визначає викладач.

Як відомо, система знань іноземної мови формується у процесі комунікативного спілкування студента. Тому найбільш ефективним є поєднання тих методів, які розвивають комунікативні вміння студентів, викликають у них зацікавлення до мовної підготовки, застосування набутих знань на практиці, у професійному мовленні. Головна мета викладача української мови – навчити іноземних студентів мовленнєвій діяльності з метою забезпечення комунікативних потреб у соціально-культурній та навчально-професійній сферах. Ці завдання слід враховувати і при організації самостійної роботи.

З метою розвитку комунікативних умінь студентів за допомогою самостійної роботи важливо забезпечити відповідну «ситуативну» складову організації процесу навчання. При професійно-орієнтованому підході такі мовні ситуації відповідають певним фаховим умовам. Для ефективного навчання української мови у професійному спрямуванні насамперед необхідним є забезпечення студентів відповідними навчально-методичними матеріалами, які б могли також використовуватися і для самостійної роботи студента. Важливо використовувати тексти, що містять фахову інформацію і є цікавими для майбутніх лікарів. Ці

рекомендації ми врахували при розробці навчально-методичного посібника для іноземних студентів медичних спеціальностей вищих закладів освіти, котрі вивчають українську мову на завершальному етапі [2]. Практичний курс призначено як для аудиторної роботи, так і для самостійного опрацювання та самоконтролю. Метою посібника є сформувати в іноземних громадян високий рівень комунікативної компетентності у професійній сфері, розвинути вміння й навички фахової мовленнєвої діяльності, брати участь у професійно зорієнтованій діалоговій комунікації, сприяти творчій самореалізації під час спілкування. Посібник містить 12 найбільш актуальних комунікативних тем професійного мовлення лікаря: «У сімейного лікаря», «В отоларинголога», «У пульмонолога», «У кардіолога», «У невропатолога», «У гастроентеролога», «У травматолога», «В офтальмолога», «У гінеколога. Пренатальний догляд», «У відділенні хірургії», «У стоматолога», «В аптеці». До кожної теми поданий лексичний мінімум, тексти для читання і перекладу, завдання для закріплення вивченого матеріалу, вправи комунікативно-ситуаційного характеру, моделі мовленнєвих ситуацій на різних етапах комунікативної взаємодії лікаря з пацієнтом.

Першочерговим завданням студента-медика є засвоєння професійної термінології, створення перекладних словників-мінімумів фахових термінів словосполук, на чому слушно акцентує М. Тишковець: «перший крок до освоєння мови <...> – запам'ятовування слів, виразів, а вже потім накладання наявних знань на їх граматичну основу» [3, с. 42].

У професійно-орієнтованому підході до навчання української мови студентів-іноземців важливо розробляти комплекси завдань для самостійної роботи студента, які спрямовані на збагачення лексичного матеріалу, необхідного для професійної комунікації. Крім того, вивчення нової фахової лексики можна поглибити через виконання граматичних завдань. Прикладом може бути вправа на переклад, за допомогою чого студенти відшліфовують навички утворення граматичних форм:

***Перекладіть речення, звертаючи увагу на вживання відмінків.***

*1. Ваше серце і легені потрібно перевірити. 2. Зробіть електрокардіограму. 3. Зробіть аналізи крові та сечі [2, с. 39].*

У фаховому спілкуванні важливу роль відіграє моделювання студентами комунікативних ситуацій професійного характеру. Одним із таких методів є метод «продовження історії» (Chainstory) – «полягає у продовженні історії попереднього студента» [5, с. 560]. Наприклад, студентам запропоновано такий початок розповіді: «Учора мені подзвонила моя подруга Олеся. Вона сказала, що її чоловік захворів. У нього ...». (Можливі варіанти продовження: «... у нього висока температура, головний біль, кашель, нежить. Олеся викликала лікаря.

*Лікар прийшов, оглянув хворого і сказав, що у нього грип. Він виписав рецепт і пояснив, як приймати ліки. Олеся побігла до аптеки. Там вона купила таблетки, краплі й мікстуру»).*

Надзвичайно ефективним у формуванні мовленнєвої комунікативної компетентності іноземних студентів є застосування інтерактивних методів навчання. До принципів інтерактивного навчання відносять «принцип діалогічної взаємодії, принцип кооперації й співробітництва, принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання» [4, с. 37]. На наш погляд, вказані принципи варто також використовувати в організації самостійної роботи студентів.

Отже, до організації самостійної роботи іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови важливо застосовувати професійно-орієнтований підхід. Ключову роль в організації самостійної роботи іноземних студентів у процесі вивчення української мови відіграє формування мовленнєвої комунікативної компетентності, яка сприяє оволодінню навиками професійного мовлення. Самостійна робота повинна мотивувати студента розвивати комунікативні вміння, зокрема професійні, зацікавлювати новою інформацією у фаховій сфері. Навики самостійної роботи повинні спонукати студентів висловлювати та аргументувати власну думку засобами української мови, а також розвивати вміння комунікації у професійних ситуаціях.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
2. Лях Т.О. Українська мова як іноземна: професійне мовлення. Практичний курс для іноземних студентів медичних спеціальностей ВЗО : Навчальний посібник. – Ужгород : «Говерла», 2018. – 128 с.
3. Тишковець М. Використання комунікативного методу вивчення української мови як іноземної у медичному ВНЗ // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2013. – Вип. 8. – С. 40–48.
4. Ушакова Н., Гростинська О. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2014. – Вип. 9. – С. 12–21.
5. Шумило І.І. Формування комунікативної компетентності студентів засобами інтерактивних технологій на заняттях іноземної мови // Молодий вчений: Педагогічні науки. – № 12.1 (40). – грудень, 2016 р. – С. 559–562.



**Мельник О. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової освіти

*КЗ «Запорізький обласний інститут  
післядипломної педагогічної освіти»*

*Запорізької обласної ради  
м. Запоріжжя, Україна*

## **МОНІТОРИНГ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Ефективність освітнього процесу великою мірою залежить від рівня сформованості професійних компетентностей вчителя, безперервною системою його роботи із професійного зростання. Важливими умовами професійного зростання вчителя є визначення стартового рівня сформованості професійних компетентностей та наявність моделі (ідеального образу) вчителя Нової української школи.

Дослідження ЮНЕСКО та ОЕСР свідчать, що успіхи в розвитку країн найбільше залежать від якості підготовки педагогічних працівників та ефективної кадрової політики. Саме ті країни, де діють професійні стандарти вчителя, досягають переважно високих показників учнівської успішності.

Розробники українського професійного стандарту вчителя ставили за мету не просто розробити технічний стандарт, який фіксує набір компетентностей, що відповідають трудовим функціям, а зробити його розвивальним, який би давав учителю змогу бачити свою траєкторію розвитку й розуміння як вибудувати кар'єру на основі рефлексії своєї професійної діяльності.

Австралійський професійний стандарт вчителя зазначає, що учителі мають мати чітке розуміння власних сильних сторін і сфер професійної діяльності, що потребують покращення; мають моделювати важливість інвестування свого часу в професійний розвиток.

«Професійний стандарт вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти» має такі цілі:

– стати підґрунтям для освітньої програми у вищій освіті, за якою готують педагогів. Університети повинні орієнтуватись на фактичну потребу системи освіти. Щоби це не була переважно теорія й історія педагогіки, а й різні курси, які є прикладними і які будуть готувати вчителя, який опанував сучасні освітні технології, відповідні наскрізні й професійні компетенції;

– планування вчителем свого професійного розвитку й підвищення кваліфікації. Вчитель, маючи професійний стандарт як орієнтир зможе після самооцінювання обрати ті ніші, у яких йому чи їй хотілося б розвинути свої уміння і навички. Важливо, щоб учителі могли

реалізувати своє право на вибір підвищення кваліфікації, співвідносячи свої потреби і пропозиції, могли ухвалювати вдалі рішення, як і де підвищувати свою кваліфікацію;

– оцінювальну: атестація та сертифікація, яка складається із зовнішнього оцінювання й моніторингу роботи вчителя Державною службою якості освіти.

Професійний стандарт вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти повинен бути і мірилом якості і показником вимог щодо рівня сформованості професійних компетентностей.

Саме тому важливо, щоб учитель міг визначати «стартовий» рівень професійного розвитку та планувати роботу над власним професійним та особистісним зростанням. Пропонуємо вчителю для власної оцінки сформованості рівня професійних компетентностей анкету, яка побудована з урахуванням вимог професійного стандарту вчителя. Анкета структурована на 5 розділів, які відображають трудові функції вчителя, кожна з яких містить по три професійні компетентності. Навчання учнів предметів (інтегрованих курсів): мовно-комунікативну компетентність, предметно-методичну та інформаційно-цифрову. Наступна трудова функція – партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу складається із психологічної компетентності, емоційно-етичної та компетентності педагогічного партнерства. Третя трудова функція – участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища передбачає наявність інклюзивної, здоров'язбережувальної та проєктувальної компетентності. Управління освітнім процесом складається із прогностичної, організаційної та оцінювально-аналітичної компетентностей. І, нарешті, п'ята трудова функція – безперервний професійний розвиток – передбачає наявність інноваційної, рефлексивної компетентностей та здатність до навчання впродовж життя [1, с. 6–9].

Кожна професійна компетентність розкривається в анкеті через сформовані професійні уміння та навички, зазначені у стандарті. Таким чином анкета самооцінювання рівня сформованості професійних компетентностей містить 108 тверджень для самооцінювання, які розкривають зміст професійних умінь та навичок учителя. Наприклад, «здійснюю професійну усні та письмову комунікацію державною мовою під час виконання службових обов'язків» або «визначаю предметний зміст та послідовність його опрацювання з урахуванням вимог державного стандарту освіти, типових освітніх програм, попередніх результатів навчання учнів, їхніх освітніх потреб».

Кожне твердження анкети оцінюється вчителем за певною шкалою від 1 до 5 балів та містить варіанти відповідей від «цілком погоджуюсь» до «категорично не погоджуюсь».

Після проходження анкети самооцінювання вчитель аналізує діаграми рівнів сформованості професійних умінь, що є складовими

професійних компетентностей та, у свою чергу, відображають рівень реалізації певної трудової функції вчителя.

На основі самооцінки рівня сформованості професійних компетентностей вчитель має змогу планувати власне професійне зростання, добираючи зміст підвищення кваліфікації та суб'єктів надання освітніх послуг у післядипломній освіті.

Результати анкетування вчителів закладу загальної середньої освіти дадуть змогу адміністрації школи спланувати систему методичних заходів із вирішення проблем, спільних для частини (більшості) учительського колективу. Аналіз анкет вчителів певного регіону дає змогу інститутам післядипломної педагогічної освіти чи іншим суб'єктам надання освітніх послуг в післядипломній освіті реагувати на запити вчителів, своєчасно вносити зміни до освітньо-професійних програм курсів підвищення кваліфікації, планувати проведення вебінарів, тренінгів, семінарів, роботу творчих груп зміст і напрям яких буде відповідати потребам учителів із розвитку чи вдосконалення професійних компетентностей.

Професійний стандарт вчителя початкових класів закладу загальної середньої освіти містить також перелік загальних компетентностей учителя: громадянської, соціальної, культурної, лідерської, підприємницької [1, с. 6]. Стандарт містить лише опис змісту зазначених компетентностей, але не розкриває їх складових – знань та професійних умінь та навичок. Вимірювати рівень сформованості загальних компетентностей вчителя складно, що потребує проведення додаткового дослідження.

Таким чином, самооцінка рівня сформованості власних професійних компетентностей вчителями початкових класів закладу загальної середньої освіти дасть змогу системно і диференційовано працювати над професійним та особистісним розвитком, що є запорукою підвищення ефективності освітнього процесу в Новій українській школі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz\\_2736.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf)

**Попович Н. Г.**  
старший викладач кафедри іноземних мов  
*Національна академія Національної гвардії України*  
*м. Харків, Україна*

## **ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Система вищої освіти ХХІ століття висуває відповідні вимоги до професії викладача, які є результатом активізації інноваційних процесів у освітній сфері, диверсифікації навчальних програм вищої школи, підвищення технічного оснащення навчального процесу, міжпредметної інтеграції, змін у запитах ринку інтелектуальної праці, підвищення рольової активності викладача вищої школи.

Викладач, окрім фундаментальної підготовки з дисципліни, яку він викладає, повинен уміти організувати навчальний процес з метою задоволення індивідуальних потреб здобувачів вищої освіти, формування у них компетентностей, необхідних для виконання професійних завдань у майбутньому, вмінь самонавчання і самовдосконалення впродовж життя.

Викладач іноземної мови у ЗВО є одним із провідних компонентів педагогічного процесу, тому його особистість та її складові становили предмет дослідження у лінгвометодиці. Аспекти особистості викладача ЗВО вивчали такі науковці, як Лосєва Н.М., Бех І.Д., Сисоєва С.О., Якубовська С.С. та ін. Проблемами нових вимог до сучасного викладача іноземної мови у ЗВО, необхідності постійного підвищення його кваліфікації в умовах відсутності мовного середовища, швидкого розвитку комп'ютерних технологій, розвитку нових методів навчання та методичних прийомів викладання займалися такі вчені, як Бігич О.Б., Безродних Т.В., Майер Н.В., Бориско Н.Ф., та інші. Питання формування особистості викладача іноземної мови немовних університетів пов'язана і з формуванням педагогічної компетентності, застосування загальнодидактичних знань та методики викладання власної дисципліни. За нинішніх умов значущих змін в галузі освіти надзвичайного значення набуває професійна компетентність сучасного педагога, переорієнтація його мислення на усвідомлення сучасних вимог до педагогічної діяльності [2, с. 14].

Сучасний викладач ЗВО будь-якої дисципліни, іноземної мови зокрема, повинен мати високий рівень професіоналізму. Професіоналізм, за думкою це внутрішня характеристика особистості, що володіє необхідним нормативним набором психічних якостей, які дозволяють їй здійснювати діяльність на високому рівні та досягати значних професійних результатів.

До основних критеріїв професіоналізму можна віднести такі: психолого-педагогічна орієнтація, здатність створювати нові, інноваційні підходи до організації педагогічного процесу; гуманістична професійно-педагогічна спрямованість особистості; захопленість педагогічною роботою; психолого-педагогічна спостережливість; організаторські здібності, комунікабельність; урівноваженість, працездатність, інтелектуальна активність, громадянська відповідальність; самостійне перенесення знань на іншу ситуацію; бачення нових проблем у стандартних умовах, альтернатива у рішеннях; здатність створювати оригінальні засоби розв'язання, комбінування раніше відомих способів у нових підходах.

Викладач ЗВО повинен володіти відповідною сумою знань та уміти використовувати їх у практичній професійній діяльності. Відповідно, професіоналізм викладача є результатом того, наскільки органічно й гармонійно поєднуються його науково-дослідна, педагогічна, методична діяльності, спрямовані на ефективну підготовку майбутніх фахівців.

Вважається, що особистість викладача, його методична, педагогічна, психологічна підготовленість визначають якість навчання здобувачів вищої освіти. Втім, не слід залишати поза увагою креативність викладача вищої школи як особливу психічну реальність, інноваційність, творчий підхід до професійної діяльності, постійне прагнення до творчих пошуків, до власного професійного зростання, самовдосконалення, ерудицію, педагогічну рефлексію, педагогічне ціле покладання, педагогічне мислення і імпровізацію, педагогічне спілкування.

Сьогодні викладач іноземної мови вирішує нові професійні завдання, які ще донедавна не входили в коло його компетенцій, а саме аналіз та вибір стратегій і технологій навчання іноземних мов, інтеграція автентичних матеріалів у навчальний процес з іноземних мов, управління когнітивними і комунікативними діями тих, хто навчається; інтерпретація соціокультурних феноменів розширення системи орієнтирів текстової діяльності, розробка нових видів вправ тощо. Для впровадження інноваційних педагогічних технологій викладач ЗВО має усвідомлювати цілі і зміст навчання, створювати дидактичне забезпечення на рівні сучасних вимог, використовувати сучасні технічні, зокрема електронні засоби навчання.

Характерними особливостями сучасного суспільства є стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та високий рівень інформатизації суспільства, за яких викладач ЗВО вже не є для здобувачів вищої освіти єдиним носієм професійно орієнтованих знань. Це додає до сучасного викладача ще одну вимогу: він повинен знати, як об'єднати світові інформаційні технології з кращими у світі методами викладання і навчання з тим, щоб вчити вчитися по-новому. Тому педагог має володіти високим рівнем розвитку ІКТ-компетентності та медіа компетентністю, а саме сукупністю умінь вибирати, використо-

увати, оцінювати, передавати і створювати медіа тексти у різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі.

Низкою документів Ради Європи однією із найважливіших компетенцій сучасного фахівця визнано вміння організовувати своє навчання упродовж життя, основи якого формуються у загально – освітніх навчальних закладах, розвиваються у ЗВО під керівництвом компетентного викладача, який володіє методами, прийомами формування навчально-стратегічної компетентності здобувачів вищої освіти.

У документах Ради Європи прописано обов'язкові компоненти професійної компетентності викладача іноземних мов, а саме:

- володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями на етапах планування і проведення занять для доступу до інформаційних ресурсів мережі Інтернет та обміну професійним досвідом для використання можливостей дистанційної освіти і підвищення кваліфікації;

- знання основних напрямів і принципів методики викладання іноземних мов і вміння адаптувати їх до конкретних умов і форм навчання;

- уміння аналізувати і оцінювати навчальні матеріали і навчальні програми з точки зору цілей, задач і результатів навчання;

- здатність адаптувати свої навчальні дії до програмних вимог, до місцевих національно-культурних вимог і лінгвометодичних традицій;

- підтримання регулярних контактів з представниками країн, мова яких викладається, з базовими навчальними центрами цих країн та організація таких контактів у навчальних цілях.

Організація постійного підвищення кваліфікації викладача іноземних мов є необхідною умовою для забезпечення довготривалого, ефективного викладання іноземної мови у ЗВО чи інших закладах. Умовно можна виділити зовнішні та внутрішні шляхи підвищення рівня професійного розвитку. Одним із зовнішніх шляхів є участь у конференціях, семінарах, курсах, які проводяться у інших навчальних закладах. Це сприяє обміну досвідом, надає знання про новітні технології, прийоми викладання, надихає учасників на більш ефективну працю, дає змогу знайти рішення до спільних проблем та труднощів у процесі викладання іноземних мов. Ще одним із зовнішніх шляхів є складання веб-квестів, вправ он-лайн, комп'ютерних програм, адаптація відеороликів, які потім можна застосовувати у практиці викладання іноземної мови. Серед внутрішніх шляхів можна виділити такі, як читання професійно-орієнтовної літератури та взагалі літератури іноземною мовою, що дає можливість не тільки отримати необхідну інформацію, але і підвищити свій рівень володіння іноземною мовою завдяки розширенню лексичного запасу. Проглядання телевізійних програм, художніх фільмів тощо, прослуховування новин

у інтернеті іноземною мовою дає змогу підтримувати навички аудіювання. Одним з важливих факторів підтримання навичок з усного мовлення є персональне спілкування з носіями та не носіями мови на різні теми. Написання статей іноземною мовою веде до розвитку академічного писемного мовлення.

Отже, викладач іноземної мови ЗВО має володіти основами науково-методичної та навчально-методичної роботи у вищій школі, методами і прийомами усного і письмового викладення навчального матеріалу, сучасними освітніми технологіями, активними методами навчання, основами використання інформаційних технологій у навчальному процесі, методами формування навичок самостійної роботи здобувачів вищої освіти, а в умовах інформатизації суспільства професія викладача іноземної мови ЗВО набуває нових якостей, які є відповіддю на виклики суспільства нового типу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Лосева Н.М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект: Монографія. – Донецьк, 2004. – 380 с.
2. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К., 1996. – 406 с.
3. Якубовська С.С. Педагогічні здібності як компонент готовності викладача вищого технічного навчального закладу до педагогічної діяльності // Нова педагогічна думка. – 2012. – № 1. – С. 265–267. <http://socialscience.com.ua/article/594>
4. Майєр Н.В.. Вимоги до сучасного викладача ІМ вищого навчального закладу/ «Іноземні мови» 2013. № 3. – С. 19–23.

**Яценко В. К.**

викладач математики

*Коростишівський педагогічний фаховий коледж  
імені І. Я. Франка Житомирської обласної ради  
м. Коростишів, Житомирська область, Україна*

### ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Практичне ставлення людини до реального буття є визначальним, головним, природно-первинним, тому що практика – основа існування й розвитку людини і суспільства в цілому; у практиці відбувається розкриття законів і закономірностей природи та суспільства, що є основою пізнавального процесу (І. Зязюн, А. Конох, Н. Ничкало та ін.).

Термін «практика» вживається перш за все як перевірка теорії в реальній діяльності. Практика впливає на діяльність, формує уявлення і ставлення людини до світу, впливає на її свідомість і світогляд. У науці практика збуджує інтереси, зміцнює пізнавальну активність, полегшує розуміння явищ дійсності. Педагогічна практика – важливий сегмент процесу підготовки майбутнього фахівця, Це органічна складова освітнього процесу, мета якої – формування у здобувачів освіти цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність [2].

Педагогічна практика має важливе значення для студентів-майбутніх учителів початкових класів, тому здійснює значний морально-психологічний вплив на них. Це специфічна, реальна зустріч майбутніх вчителів з відповідним професійним середовищем і з різними аспектами обраної спеціальності. На основі безпосередньої участі студентів у навчально-виховному процесі педагогічна практика спрямована на оволодіння майбутніми учителями початкових класів формами, способами, методами, прийомами, засобами роботи сучасного вчителя, новітніми технологіями організації навчання і виховання, спрямована на практичне вирішення важливих дидактичних і методологічних завдань, закріплення спеціальних практичних умінь педагогічної діяльності.

Як педагогічна категорія практика розглядається складовою частиною навчально-виховного процесу, мета якої навчити студентів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, отримані при вивченні педагогіки, психології, фахових методик і спеціальних дисциплін, сприяти розвитку в майбутніх учителів інтересу до науково-дослідницької роботи в галузі педагогічних наук [2, с. 325].

Педагогічна практика в Україні, як зазначає академік С. Гончаренко, – обов'язкова складова навчального процесу педагогічних інститутів,

Щоб проходити педагогічну практику, необхідно оволодіти професійними і загальними знаннями, навчитися розуміти необхідний механізм відносин між людьми, і, зокрема, молодим поколінням суспільства. Кожен майбутній педагог у межах професійного навчального закладу набуває комплексної системи знань, що відображають енциклопедичність і практичність, доцільність і актуальність застосування.

На думку В. Підгурської «успішна реалізація знань студентів під час педагогічної практики передбачає актуалізацію раніше засвоєних знань, необхідних для вирішення поставлених перед практикантами завдань. Актуалізація, яка здійснюється шляхом відтворення знань, можлива лише при обговоренні теоретичних питань з акцентом на особистий досвід практикантів або під час аналізу досвіду самих студентів з обов'язковим його теоретичним обґрунтуванням. Актуалізація раніше



засвоєних знань дає можливість перевірити якість опанування цими знаннями» [3, с. 6–7].

Аналіз педагогічної літератури з теми дослідження показав, що під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі початкових класів: вивчають організаційно-методичні способи функціонування різних ланок освітнього процесу; отримують необхідну інформацію про роботу сучасного вчителя початкових класів; набувають важливих відомостей про загальну систему роботи бази практики; знайомляться з навчально-методичною літературою та ін.

Основні завдання педагогічної практики студентів закладів вищої освіти України закріплені «Положенням про практику студентів вищих педагогічних навчальних закладів» і полягають в наступному:

1. Закріплення і поглиблення теоретичних і практичних знань студентів на основі «занурення» в реальний, педагогічний процес.

2. Послідовне формування у студентів психологічної готовності до роботи у школі.

3. Систематичне закріплення у вчителів початкових класів педагогічних умінь і навичок практичної діяльності у навчальних закладах.

4. Стимулювання потреби студентів у неперервній педагогічній самоосвіті, саморозвитку та самовихованні.

5. Обов'язкове оволодіння сучасними науковими методами і формами педагогічної діяльності, новими відомими ефективними технологіями навчання, ознайомлення з передовим досвідом по освоєній спеціальності.

6. Формування творчого науково-дослідницького підходу до педагогічної діяльності, набуття навичок аналізу результатів своєї праці.

Важливим моментом проходження педагогічної практики є необхідності розвитку у майбутніх вчителів початкових класів професійних потреб: у спілкуванні з учнями, вчителями, батьками учнів; оволодінні педагогічними та спеціальними знаннями, різними вміннями і навичками; педагогічній дослідницькій роботі, професійно-педагогічному самовихованні.

Педагогічна практика носить навчальний характер. Вона доповнює і збагачує теоретичну підготовку студентів, створює можливості для уточнення, закріплення, конкретизування і поглиблення знань, використання теоретичних положень вивчених дисциплін під час розв'язання практичних завдань. Закріплення системи знань можливе лише в активній практичній діяльності.

Виконання студентом різних видів і форм навчально-виховної діяльності вимагає синтезування й інтеграції знань з психології, педагогіки, методик викладання предметів. Це зумовлено тим, що в практичній роботі студенти управляють такими педагогічними процесами, як навчання, виховання і розвиток учнів, синтезуючи

теоретичні знання про навчання, виховання, розвиток, які були здобуті при вивченні різних дисциплін. Цей синтез знань і створює в студентів усебічне уявлення про педагогічні явища. І. Синевич вважає, що «уміння синтезувати знання з різних галузей науки тісно пов'язане з високим рівнем розвитку аналітико-синтетичної розумової діяльності студентів: аналізом та синтезом, порівнянням і узагальненням» [4, с. 55]. Тому педагогічна практика носить інтегративний характер. Спочатку відбувається вироблення найпростіших умінь і навичок педагогічної діяльності, згодом вони доповнюються, ускладнюються, вдосконалюються, набуваючи поступово певної завершеності.

Саме на практиці студент може визначитися наскільки правильно він обрав для себе сферу діяльності, визначити ступінь співвідношення особистісних якостей із професією вчителя. Під час проходження практики майбутні вчителі вчаться творчо використовувати в педагогічній діяльності теоретичні знання, застосовувати й удосконалювати практичні уміння і навички щодо навчання і виховання дітей.

Діяльність, яка здійснюється студентами на педагогічній практиці, удосконалюється на основі змістового фактичного матеріалу, пізнання, результативне оволодіння яким можливе лише за умови живих вражень і спостережень. До загальних ознак такої діяльності В. Підгурська відносить: мету, зміст (предмет), значущість, організацію (система організаційних форм, у яких відбувається діяльність), технологію (засоби діяльності, знання, уміння, навички), інтенсивність (обсяг, тривалість, напруженість діяльності), комунікативність (зв'язки, відносини, залежності в процесі діяльності), контроль і коригування (методи і засоби постійного обліку, контролю і оперативного коригування діяльності), оцінку (критерії ефективності діяльності і аналіз дійових результатів з метою одержання «зворотного зв'язку», оцінки діяльності, а також змін, які відбуваються в особистості) [3, с. 7–8].

Отож, можемо зробити висновок, що саме у період педагогічної практики реалізуються усі складові педагогічної діяльності: цілі, мотиви, досвід, організація, контроль, самоосвіта, результати. Вже у період проходження педагогічної практики слід формувати особливу культуру підтримки і допомоги студентам, психолого-педагогічного супроводу педагогічної практики. Працюючи в школі в період практики, студенти повинні об'єктивно оцінити свої сили і можливості, врахувати соціально-економічні умови держави, налаштуватися на майбутню професійну діяльність. Така практична і психологічна підготовленість на самостійний вибір подальшої діяльності є запорукою затребуваності наших випускників на ринку праці.

Вважаємо, що педагогічна практика є перевіркою на професійну готовність майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності та найціннішим засобом формування професійної компетентності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2004. 209 с.
2. Педагогическая энциклопедия : в 4-х томах / под ред. И. А. Каирова. М. : Советская энциклопедия, 1964. Т. 2. 478 с.
3. Підгурська В. Ю. Педагогічна практика як важлива передумова становлення майбутнього вчителя-класовода. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2013. Вип. 2. С. 3–8.
4. Синевич І. С. Структура та зміст квазіпрофесійного досвіду. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки. 2019. № 2. С. 53–60.

## СЕКЦІЯ 5. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Ан О. В.**

аспірантка кафедри професійної освіти,  
трудового навчання та технологій

*Бердянський державний педагогічний університет  
м. Бердянськ, Запорізька область, Україна*

### **АНАЛІЗ СПЕЦИФІКИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Основними завданнями закладу вищої освіти на сучасному етапі є: провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними ними спеціальностями; для університетів, академій, інститутів – провадження наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі; забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності [1]. Тож, здобувач закладу вищої освіти повинен володіти низкою загальних та фахових компетентностей та бути здатним розв'язувати складні задачі та проблеми в певній галузі професійної діяльності або в процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Фізична культура у сфері освіти базується на затверджених відповідно до закону України «Про освіту» державних стандартах освіти, спрямованих на забезпечення науково обґрунтованих норм рухової активності дітей та молоді з урахуванням стану їхнього здоров'я, рівня фізичного та психічного розвитку [2].

Аналізуючи сучасні освітні стандарти третього покоління, можна виділити низку основних загальних компетентностей, які охоплюють більшість освітніх програм на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти, а саме здатності: проводити дослідження на відповідному рівні; абстрактно мислити, аналізувати та синтезувати інформацію; спілкуватися іноземною мовою; генерувати нові ідеї; розробляти та керувати проектами; виявляти, ставити та розв'язувати проблеми; шукати та обробляти інформацію з різних джерел; приймати обґрунтовані рішення; спілкуватися з представниками інших професійних груп різних рівнів (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності); використовувати інформаційні та комунікаційні технології.

Формування загальних та спеціальних компетентностей не виключення й для майбутніх викладачів фізичного виховання. Вони повинні бути здатними виявляти та ефективно розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми інноваційного та наукового характеру в сфері фізичної культури і спорту, а саме використовувати загальнонаукові методи та методики наукових досліджень з проблем фізичної культури та спорту; генерувати нові ідеї; розуміти наукові теорії та концепції; проектувати, організовувати та аналізувати науково-педагогічну діяльність; планувати, організовувати та здійснювати самостійні наукові дослідження з проблем фізичної культури і спорту, визначати перспективи подальших наукових пошуків; впроваджувати результати наукових досліджень у практичну діяльність; здійснювати захист прав інтелектуальної власності та комерціалізувати результати наукової діяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Професійна підготовка майбутніх викладачів фізичного виховання являє собою цілісний освітній процес, під час якого відбувається становлення їхньої особистості, розвиток загальної та професійної культури, формується професійна компетентність та закладаються основи професіоналізму педагогічної діяльності.

Професійну підготовку майбутніх викладачів фізичного виховання закладів вищої освіти досліджено в працях Т. Дерези, М. Дутчак, Т. Круцевич, В. Платонова, В. Панюкова, Л. Суценко, М. Філіппова, Ю. Шкрєбгія, Б. Шияна та ін.

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання розглянуто в дисертаціях П. Єфіменко (педагогічні умови забезпечення різнорівневої професійної підготовки), Н. Петренко (розвиток педагогічної компетентності), О. Солтик (формування концептуальної моделі професійної діяльності), О. Федик (підготовка до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності) та ін.

Влучним, як на нашу думку є трактування поняття «професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту» Л. Суценко, яка визначає її як процес, котрий характеризує технологічно обґрунтовані засади формування в особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринку праці, самостійно організовуватиме фізичне виховання різних верств населення регіону й успішно працюватиме в усіх ланках спортивного руху [3].

З метою інтелектуально-творчого розвитку здобувачів вищої освіти фахова підготовка повинна базуватись на взаємоузгодженості особливостей професійної підготовки майбутніх викладачів фізичного виховання. Освічений фахівець повинен володіти не тільки знаннями про безпосередній предмет професійної діяльності, але й іншими здатностями, необхідними для їх здійснення.

Сучасному викладачеві фізичного виховання неможливо працювати на високому професійному рівні із застарілими знаннями, орієнтуючись тільки на традиційні види діяльності, які ігнорують провідні ідеї освітніх тенденцій. Оскільки освітня система в Україні вже давно стала на шлях інноваційного розвитку, їй потрібні фахівці з високим рівнем дослідницького потенціалу, сформувати який в студентів можуть викладачі з високим рівнем мотивації до дослідницької й інноваційної діяльності. Тому формування навичок науково-дослідницької роботи у викладачів фізичного виховання варто розглядати як один зі стратегічних напрямів фахової підготовки майбутніх фахівців. Формування таких навичок необхідно розвивати систематично та цілеспрямовано протягом усього періоду навчання студента закладу вищої освіти.

Сутність дослідницької діяльності викладача визначається через вміння знаходити нове в педагогічних явищах, виявляти в них приховані зв'язки і закономірності. Вона спрямована на отримання інноваційних знань про певні об'єкти, суб'єкти, процеси або явища і має у своєму процесі певні етапи: етап планування (проектування) дослідження, етап застосування методів до об'єкта дослідження з метою отримання потрібних результатів, етап формулювання та інтерпретації результатів дослідження. А для цього необхідна загальна культура викладача і професійні вміння.

Зміст і структура науково-дослідницької діяльності студентів за твердженням Г. Цехмістрової, забезпечують логіку та послідовність освітнього процесу, що зумовлює спадкоємність її методів і форм від курсу до курсу, від кафедри до кафедри, від однієї дисципліни до іншої, від одних видів занять до інших, поступове зростання обсягу і складності набутих студентами знань, умінь, навичок у процесі виконання ними наукової роботи. Реалізована в комплексі науково-дослідницька діяльність студентів забезпечує виконання таких основних завдань: формування наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження; надання допомоги студентам у прискореному оволодінні спеціальністю, досягненні високого професіоналізму; розвиток творчого мислення та індивідуальних здібностей студентів у виконанні практичних завдань; прищеплення студентам навичок самостійної науково-дослідницької діяльності; розвиток ініціативи, здатності застосувати теоретичні знання у своїй практичній роботі, залучення найздібніших студентів до розв'язання наукових проблем, що мають істотне значення для науки і практики; необхідність постійного оновлення і вдосконалення своїх знань; розширення теоретичного кругозору та наукової ерудиції майбутнього фахівця; створення та розвиток наукових шкіл, творчих колективів, виховання у стінах вищого навчального закладу резерву вчених, дослідників, викладачів [4].

Система організації науково-дослідницької роботи студентів має бути побудована з урахуванням таких принципів: залучення студентів до науково-дослідницької роботи має бути безперервним, починаючи з першого і закінчуючи останнім курсом навчання; система науково-дослідницької роботи у вищому закладі освіти має охоплювати як творчу підготовку всіх студентів, що здійснюється в навчальному процесі, так і науково-дослідницьку роботу, що виконується в позанавчальний час найбільш здібними та підготовленими студентами; тематика наукових досліджень студентів повинна мати тісний зв'язок із науковою тематикою кафедри, лабораторії, викладачів та наукових співробітників закладу вищої освіти; планування науково-дослідницької роботи у закладі вищої освіти повинно носити комплексний характер, що передбачає залучення до неї всіх кафедр, наукових підрозділів вищого навчального закладу, взаємозв'язок і взаємодоповнення всіх форм організації науково-дослідницької роботи студентів [5].

Таким чином, в умовах реформування сучасної системи освіти важливою стає професійна підготовка майбутніх фахівців, здатних критично мислити, виробляти та розвивати нові ідеї, саморозвиватися, адаптуватися до сучасного ринку праці та успішно працювати заради досягнення високих результатів. Тому одним із важливих завдань закладів вищої педагогічної освіти є фахова підготовка майбутніх викладачів фізичного виховання до науково-дослідницької діяльності, яка до того ж виступає невід'ємною складовою вищої професійної освіти, включеної до освітньо-професійних програм.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 25.09.2020. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 20.01.2021).
2. Про фізичну культуру і спорт. Закон України від 24.12.1993 р. № 3808-XII Дата оновлення: 01.01.2021. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12> (дата звернення: 20.01.2021).
3. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико – методологічний аспект): монографія. Запоріжжя: ЗДУ, 2003. 442 с.
4. Спіцин Є. С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти. Київ: вид. центр КНЛУ, 2003. 120 с.
5. Цехмістрова Г. С. Основи наукових досліджень: навчальний посібник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2003. 240 с.

**Білокопитов В. І.**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов  
Сумський національний аграрний університет  
м. Суми, Україна

## **ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Якість освіти є загально визнаним пріоритетом змін у сучасній освіті. Однак, аналіз проблеми ускладнює той факт, що тлумачення поняття «якість освіти» є неоднозначним. Уявлення про неї, як справедливо зазначає вітчизняний філософ С. Клепко, варіюються в залежності від культурної традиції, рівня цивілізованості країни, її включення до сучасних глобалізаційних процесів [3].

В «Енциклопедії освіти» провідний вітчизняний філософ освіти В. Кремень виокремлює два основні підходи до визначення сутності якості освіти. У межах першого підходу – *нормованого* – сутність якості освіти розглядається з точки зору задоволення потреб та досягнення певних стандартів, норм, цілей, що мають нормативне підґрунтя. Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, якості освітнього процесу та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей. Якість освіти відображує розвиток системи освіти і суспільства у певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави. «Якість освіти» є одним з центральних понять педагогічної науки та теорії державного управління освітою. «Якість освіти» як об'єкт управління виступає одним із найважливіших показників, за яким у міжнародній практиці прийнято визначати результативність системи освіти будь-якої держави та ефективність управління нею [4].

Імпонує визначення вітчизняного науковця В. Вікторова, згідно з яким сучасна філософія представляє якість освіти як, багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини [1].

Вітчизняний науковець Н. Сухова, досліджуючи якість вищої освіти як одну з засад трансформації освіти ХХІ століття у європейському контексті стверджує, що філософський аналіз якості вищої освіти є способом осмислення того, якою є сучасна людина. Корегування моральних ідеалів та новий рівень усвідомлення одвічних духовних цінностей і розвиток нанотехнологій, синергетичне прозріння й формування екологічної та «планетарної» свідомості, – усе це виклики



для вищої освіти, яка набуває нової якості, здатної підготувати людину до нових випробувань [7].

Не можна не погодитись з відомим українським філософом П. Саухом, який зазначає, що якість вищої освіти – багатомірна модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, що реалізує їх на всіх етапах навчання людини. Якість розглядається: як суспільний ідеал освіченості людини; як результат її навчальної діяльності; як критерій ефективності функціонування освітньої системи [5].

Українська дослідниця С. Ільєнкова пов'язує підхід до розуміння якості освіти з такою послідовністю здобуття знань: носій знань → передача знань → одержувач знань → сприяння методик передачі знань → фундаментальність знань → затребуваність отриманих знань → отримання нових знань.

Якість освіти, на думку вченої, визначається насамперед якістю носія знань (учителя, професорсько-викладацького складу), який передає ці знання за допомогою різних методик навчання. Залежно від отриманих знань студенти можуть: а) витримати конкурсні іспити при вступі на навчання; б) пройти конкурсний відбір при влаштуванні на роботу; в) більш успішно освоювати навчальні дисципліни, що ґрунтуються на знаннях базових дисциплін, вивчених на попередніх стадіях освітнього процесу [2].

Заслугує на увагу класифікація підходів до визнання якості освіти, де поєднано суб'єктивні та об'єктивні очікування від результатів освітнього процесу, сформульована вітчизняними науковцями Г. Степенко та К. Корсаком: 1) якість з дидактичної та/або педагогічної точки зору: такі проблеми, як ефективність навчання та викладання, гнучкість у навчанні. Якість освіти розглядається як оптимізація процесів навчання та викладання; 2) якість з (макро-)економічної точки зору: питання повернення інвестицій у навчання та підготовку. Якість освіти розглядається як оптимізація вартості навчання та підготовки; 3) якість з соціальної або соціологічної точки зору: забезпечення однакових можливостей доступу до вищої освіти для різних груп населення. Якість освіти розглядається, як оптимізація відповідності освіти до соціальних вимог; 4) якість з точки зору клієнта: здатність навчальних закладів та провайдерів навчання відповідати конкретним вимогам клієнтів та надавати необхідне навчання та підготовку. Якість освіти розглядається як оптимізація вимог; 5) якість з точки зору менеджменту: ефективні методи менеджменту загальної якості в навчальних закладах. Якість розглядається як оптимізація організації процесу навчання [6, с. 109].

Наведені міркування щодо підходів до визначення якості вищої освіти дозволяють дійти висновку, що постійний розвиток та багатоплановість освітнього процесу ускладнює чітке визначення його якості.

Науковці намагаються дійти спільної точки зору, враховуючи при цьому суб'єктивні й об'єктивні бажання та очікування провайдерів, споживачів, менеджерів освіти.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Вікторов В. Регулювання якості освіти як філософсько-освітня проблема: автореф. дис. на здобуття ступеня докт. філософ. наук: спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / В. Вікторов. – Ін-т вищої освіти АПН України. – К., 2006 – 30 с.
2. Ільєнкова С. Показники якості освіти [Електронний ресурс] / С. Ільєнкова. – Режим доступу до матеріалу : [http://debaty.org/ua/article/edu\\_ukr/analiz\\_edu/290.html](http://debaty.org/ua/article/edu_ukr/analiz_edu/290.html).
3. Клепко С. Філософія освіти в європейському контексті / С. Клепко – Полтава : ПОШПО, 2006. – 328 с.
4. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія, реалізація. Результати. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
5. Саух П. Качество образования как индикатор жизни информационного общества [Електронний ресурс] / П. Саух. – Режим доступу до матеріала: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/VZhDU/06sryuis.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/VZhDU/06sryuis.pdf).
6. Степенко Г. Теоретичні і практичні аспекти забезпечення якості професійної освіти у країнах Європи / Г. Степенко, К. Корсак // Стан і проблеми розвитку профтехосвіти у розвинених країнах / Інститут системних досліджень – 1999. – Т. 3. С. 109.
7. Сухова Н. Якість вищої освіти як одна з філософських засад трансформації освіти ХХІ століття: європейський контекст [Електронний ресурс] / Н. Сухова – Режим доступу до матеріалу : [www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Vnau\\_f/2009\\_1/suxov.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vnau_f/2009_1/suxov.pdf).

**Гладун Т. А.**

магістр кафедри дошкільної освіти

*Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка  
м. Полтава, Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДОШКІЛЬНИКІВ НА ЕКОЛОГІЧНІЙ СТЕЖИНІ**

**Постановка проблеми.** Природне середовище – це місце життєдіяльності людини, джерело його існування. У своїй діяльності людина використовує природні багатства – від кисню і води до надр землі й лікарських рослин. При цьому вона неминуче впливає на природу. До того ж вплив людини не повинен порушувати законів природи,

оскільки науково необґрунтоване втручання в життя природи призводить до катастрофічних наслідків. Тривожна обстановка, що склалася сьогодні, зумовлена потребою формування екологічної свідомості не лише у дорослих, а й у молодшого покоління. Одне з головних завдань педагогів – перетворити природу на об’єкт духовних потреб, тобто бажань, намірів, спрямувань, вільних від корисливості, шкідливості. Сформувати відповідний світогляд і переконання лише на інтелектуальному рівні неможливо. Знання мають пройти через світ емоцій, почуттів, отримати особисту оцінку і стати екологічним імперативом, трансформуючись в екологічні переконання. А починається ця робота від чистого джерела – з дошкільного віку. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні орієнтує сучасних фахівців дошкільного профілю у виборі завдань та змісту роботи з дітьми таким чином, щоб не стільки озброювати їх певною сумою знань, скільки відкривати перед ними «науку життя», яка сприяла б формуванню творчих особистостей з розвиненим почуттям власної гідності та відповідальності за свої вчинки. Відповідно до вимог Базового компонента до кінця дошкільного періоду у дитини мають бути сформовані елементи екологічного світорозуміння, екологічної вихованості, позитивне емоційно-ціннісне ставлення до природи.

*Аналіз останніх джерел і публікацій.* Проблема екологічного виховання дошкільників займалися як класики педагогічної думки (Дж. Локк, Я. Коменський, А. Макаренко, С. Русова, Ж. Руссо, В. Сухомлинський,

К. Ушинський), так і сучасні вчені-педагоги (Л. Бірюк, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Глухова, Н. Горопаха, Н. Карпинська, Т.Котик, Н. Лисенко, Н. Насруллаєва, С. Ніколаєва, З. Плохій, Н. Рижова, Ю. Руденко, Л. Таллер, Л. Фесенко, А. Шибницька, Н. Яришева). Органічно сприймати єдність природи і людини допомагає вдало прокладена екологічна стежка на території закладу дошкільної освіти. На ній відбувається навчання і виховання безпосередньо в природі. Вона дає можливість спостерігати об’єкти і явища у природних умовах, бачити взаємозв’язки між ними. Так поступово формується природоцілісний світогляд. Дитину підводять до розуміння, що вона – лише частинка великого Всесвіту.

*Метою дослідження є* обґрунтувати значення екологічної стежки у процесі формування екологічної культури у старших дошкільників.

*Організація досліджень.* Одним із найважливіших завдань сучасних закладів дошкільної освіти є підвищення екологічної грамотності дітей, формування у них навичок економного, бережливого використання природних ресурсів, формування активної гуманної позиції по відношенню до природи, тобто виховання у дітей екологічної культури, зазначає Г. Тарасенко.

Виховання у дітей відповідального ставлення до природи – складний і довготривалий процес. Його результатом повинно бути не лише

оволодіння відповідними знаннями та вміннями, а й розвиток уміння і бажання активно захищати, покращувати навколишнє природне середовище, тобто формування екологічної культури підрастаючого покоління. Засадою формування феномена культури є унікальність феномена особистості як універсальної єдності можливостей мислити, вміти і могли. Екологічна культура визначає способи і форми взаємовідносин людини із навколишнім середовищем [3, с. 10].

Е. Маркарян підкреслює, що екологічна культура є компонентом культури суспільства в цілому і включає осмислення засобів, завдяки яким здійснюється безпосередній вплив людини на природу та її духовно-практичне освоєння (знання, культурні традиції, ціннісні установки і т. ін.). При такому підході екологічна культура притаманна будь-якому суспільству як спосіб його адаптації до біофізичного оточення. Дійсно, знання про природу, її взаємозв'язки із суспільством, способи збереження, інтерес до її компонентів, морально-естетичні почуття по відношенню до неї, позитивна різноманітна діяльність з її охорони все це різною мірою притаманне усім людським поколінням [5, с. 17].

На думку В. Сергеевої та О. Семенюк, за своєю сутністю екологічна культура є своєрідним кодексом поведінки, що лежить в основі екологічної діяльності. Екологічну культуру складають екологічні знання, пізнавальні та морально-естетичні почуття та переживання, зумовлені взаємодією з природою, екологічно доцільна поведінка у довкіллі [3, с. 12].

Тож сьогодні завдання педагогів – виховувати екологічно свідому людину, яка б не вміло виправляла свої помилки, а й навчилася їх передбачати, знаходити альтернативу у стосунках між людством і природою. Екологічне виховання повинно займати провідне місце у дошкільних закладах, адже набуті в цей час знання перетворюються у тривалі переконання. Діти, в яких сформується екологічна культура, будуть дбайливо ставитись до оточуючої природи, зазначає В. Дерев'янка. Саме тому виникає необхідність розпочинати виховання екологічно свідомого і культурного громадянина вже з дошкільного віку [5, с. 21].

Як зазначає О. Біда, поняття «екологічна культура» вживається у різних аспектах, а саме: 1) по-перше, це поняття розглядається як органічна складова всієї культури суспільства і характеризує сферу взаємодії людства з природою. У такому розумінні поняття «екологічна культура» має історичний характер і визначається дослідниками як сукупність досягнень суспільства і його матеріального та духовного розвитку, закріплених у звичаях, етичних нормах, в усталених стереотипах ставлення людей до природи, поведінці у природному середовищі; 2) по-друге, у педагогічному аспекті поняття «екологічна культура» вживається для визначення рис особистості, що передбачає наявність у людини відповідних знань і переконань, підпорядкування

практичної діяльності вимогам раціонального природокористування. У такому розумінні екологічна культура є показником свідомого, відповідального ставлення особистості до природи [5, с. 26].

Екологічна культура суспільства і екологічна культура особистості пов'язані між собою. Екологічна культура населення – це екологічна освіченість, свідоме ставлення до природи і практична участь у раціональному її використанні. Таким чином, екологічна культура – це особливе світорозуміння, що відображає такий стан соціально-природних залежностей, який характеризує гармонійну єдність людини, суспільства і природи.

У нашому дослідженні поняття «екологічна культура» ми вживаємо у другому значенні, а саме як екологічну освіченість людини, тобто сформованість у неї системи природничих знань, умінь, навичок, поглядів, переконань та моральних почуттів, що ґрунтуються на свідомому ставленні до природи як до універсальної, унікальної цінності, а також практичну участь у раціональному використанні природних багатств.

Процес формування екологічної культури розглядається як важливий напрям у роботі ЗДО. При цьому одним із шляхів підвищення його ефективності є використання різних форм роботи, що стимулюють самостійну діяльність дітей.

Ефективною формою екологічного виховання дошкільників є екологічна стежка – це розмічений маршрут екскурсії в природі, по ходу якого ведеться розповідь про природні об'єкти і явища, які тут зустрічаються, при створенні таких стежок особлива увага приділяється розкриттю взаємозв'язків між компонентами живої і неживої природи, характеристикі «біологічних ланцюгів», їх вразливості. Тому ці стежки і називаються екологічними. Основне призначення екологічних стежок – освіта і природоохоронне виховання дошкільників, їх знайомство з рідною природою, формування почуття любові до неї. Таким чином, при створенні екологічних стежок враховується освіта, виховання і відпочинок в природі. Стратегічними цілями екологічної стежини є: – формування у дітей наукового світогляду, екологічної свідомості і культури; – навчання свідомого бачення взаємодії об'єктів живої та неживої природи; – розробка й проведення на провідних пунктах стежки теоретичних і практичних занять; – пропагування й проведення природоохоронних заходів; – інформування про види рослин і тварин, навчання розпізнавати їх у природі; – прищеплення дбайливого ставлення до об'єктів живої природи [2, с. 12].

Для практичної природоохоронної діяльності можна вибрати такі об'єкти: струмок, криниця, узбережжя річки, мурашник та ін. В даному випадку діти будуть робити свій внесок, впорядковуючи та відновлюючи природні об'єкти. Супутником природоохоронної діяльності є трудове виховання як необхідний чинник для формування свідомого громадянина. Розчищаючи струмок, огороджуючи мурашник, діти

привчаються до праці, усвідомлюючи, що їх робота сприяє поліпшенню екологічної ситуації в довкіллі. Також, із метою трудового виховання, на екологічній стежці варто створити такі зупинки як «Пташине містечко», «Ідальня зимуючих птахів» та майданчик для висаджування нових рослин, наприклад, в парковій зоні або ж в пришкольньому саду. Як бачимо, в даному випадку, трудова діяльність знову ж таки тісно пов'язана з природоохоронною роботою [4, с. 28].

**Висновки.** Проведений нами аналіз стану розробленості досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній літературі свідчить про те, що деякі її аспекти мають потребу в додатковому дослідженні. До їхнього числа правомірно віднести: прокладення маршрутів постійно діючої екологічної стежки на території ЗДО; визначення ролі дослідницької діяльності на екологічній стежці як фактора екологічної культури дошкільників.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. № 2. С. 4–19.
2. Горяня Л. Організація екологічної стежки і навчальних екскурсій. *Біологія*. 2009. № 15. С. 8–16.
3. Левко Л. А. Формування екологічної культури. *Розкажіть онуку*. 2009. № 7-8. С. 4–27.
4. Калашник В. Екологічна стежина для розвитку дитини. *Дошкільне виховання*. 2011. № 4. С. 27–29.
5. Миколаєва С. М. *Теорія і методика екологічної освіти дітей: Навч. посіб. для студ.ВНЗ*. М.: Вид. центр «Академія», 2002. 90 с.

**Голованова О. В.**  
вихователь

**Черкасова І. В.**  
вихователь

*КЗ «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 182  
комбінованого типу Харківської міської ради»  
м. Харків, Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗГІДНО ВИМОГ НОВОЇ РЕДАКЦІЇ БАЗОВОГО КОМПОНЕНТУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

В українському освітньому просторі дошкільній освіті надане одне з провідних місць, вона виступає невід'ємною складовою та першою ланкою всього освітнього процесу. Реалізація освітніх завдань

дошкільного виховання відбувається на підставі вимоги Базового компоненту дошкільної освіти, нова редакція якого прийнята у січні 2021 року. Саме обов'язковість виконання вимоги стандарту дошкільної освіти вимагає від педагога ретельного вивчення його змісту та розуміння необхідності корегування освітньої діяльності у відповідності до вимоги Базового компоненту.

Базовий компонент передбачає наявність двох складників, інваріантного та варіативного, які представлені освітніми напрямками, реалізація їх освітніх завдань сприятиме формуванню компетентностей дошкільника: особистісної, здоров'язбережувальній та руховій, природничо-екологічній, ігровій, мовленнєвій, мистецько-творчій, сенсорно-пізнавальній, логіко-математичній та дослідницькій, соціально-громадянській та ін.. Сформованість зазначених компетентностей становлять основу для поглиблення та отримання нових знань на наступних рівнях освіти та забезпечують наступність дошкільної та початкової освіти. В цьому контексті особливого значення набуває формування сенсорно-пізнавальної та логіко-математичної компетентності дитини дошкільного віку. Результатом педагогічного впливу з цього напрямку є сформованість у дитини базових логіко-математичних знань, навичок порівняння, аналізу та узагальнення, а також формування пізнавальної мотивації [1].

Крім загальних освітніх цілей, формування логіко-математичної компетентності дітей дошкільного віку має свої специфічні цілі, що визначаються особливостями математичної науки. Одна з них – це формування і розвиток математичного мислення, яке сприяє виявленню та ефективному розвитку математичних здібностей, готує їх до творчої діяльності, допомагає формуванню пізнавальної активності та подальшій успішності в опануванні освітніх завдань [4].

Методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку визначає мету, завдання, форми та методи навчання дошкільників математичним знанням. Враховуючи триєдину мету процесу навчання, розрізняють загальноосвітні, практичні та виховні цілі. Вони повинні розглядатися з позиції єдиного педагогічного впливу щодо формування елементарних математичних уявлень. Методика визначає зміст і структуру курсу математики для різних вікових груп дошкільників [5]. Всебічне їх розкриття подаються в програмових вимогах, обраних закладом освіти за рекомендаціями МОН України для реалізації освітніх завдань. У програмі зазначається, який матеріал і в якій послідовності надається дітям в різних вікових групах, на якому рівні узагальнення розглядається кожне питання. В освітніх програмах, рекомендованих до використання у закладах освіти, зміст навчання конкретизується, визначається теоретичний матеріал, який має бути повідомлений дітям у відповідності до вікових та індивідуальних особливостей, запропонована система методів та

вправ, які спрямовані на закріплення теоретичних знань та формування практичних умінь та навичок.

Важливим завданням методики є створення та перевірка ефективності засобів навчання: комплекс дидактичних ігор та вправ для перевірки засвоєння знань, карток з математичними завданнями, альбомів, роздаткового матеріалу, їх застосовують за розробленою методикою як на спеціально організованих формах роботи щодо перевірки знань (контрольних заняттях), так і під час режимних моментів (прогулянки, індивідуальні форми роботи та ін..). Для ефективності оцінювання результатів освітнього процесу педагогу необхідно володіти знаннями про індивідуальні та вікові можливості дітей в засвоєнні математичних знань, стан математичного розвитку та інструментарію щодо дослідження цього стану, про систему контролю знань, умінь та навичок у дітей дошкільного віку [3].

Специфічним завданням методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку є розкриття методів і прийомів вивчення кожного питання з кожного розділу: теоретичного матеріалу, закріплення знань, формування умінь і навичок, методики розв'язання елементарних задач.

У методиці розкриваються також питання організації освітньої діяльності дітей: в яких випадках доцільна фронтальна, самостійна, індивідуальна чи групова форма роботи; як організувати ту чи іншу форму навчання; як забезпечити диференційований підхід до дітей в організації освітнього процесу. Всі ці питання є компетенцією методики формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку.

Формування математичної компетентності у дошкільників виконує не тільки вузькоспеціальне завдання, навчання математиці сприяє розумовому розвитку; виконує виховні завдання: виховання патріотизму, позитивних особистісних рис, формує інтерес не тільки до вивчення математики, а й до процесу навчання загалом, сприяє формуванню пізнавальної мотивації, яка є запорукою успішності дитини в освітньому процесі і на подальших рівнях.

Вже зазначалося вище, що в основу Базового компоненту покладено компетентнісний підхід організації освітнього простору для дітей дошкільного віку. Визначено, що застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі сприяє не тільки формуванню математичних знань, умінь та навичок, а дозволяє навчити дитину використовувати отримані знання у власному практичному житті, сприяє між предметним зв'язкам та стимулює розвиток вищих психічних функцій [2].

Заняття з формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку націлені не лише на формування знань, вони сприяють розвитку когнітивних процесів, а саме вчать дітей спостерігати за



предметами, робити висновки, з'ясовувати зв'язки, формувати логічне мислення, що в свою чергу стимулює пам'ять, увагу, мислення.

Успішність формування логіко-математичної та дослідницької компетентності у дітей дошкільного віку визначається не тільки рівнем педагогічної майстерності вихователя, а також ефективною взаємодією закладу дошкільної освіти з сім'єю вихованців, розповсюдженням серед батьківської спільноти інформації про важливість взаємодії всіх учасників освітнього процесу (педагогів, дітей, батьків, адміністрації закладу) для досягнення результатів освітнього процесу.

Стандарт дошкільної освіти виокремлює це питання та надає рекомендації щодо ефективної взаємодії родини і освітнього закладу з кожного освітнього напрямку.

Так для успішного формування логіко-математичної компетентності дошкільника всім учасникам освітнього процесу слід розуміти, що сім'я виступає одним із інструментів виховання, навчання та розвитку дитини. Робота з залучення батьків вихованців для реалізації освітніх завдань повинна базуватися на принципах партнерства та взаємоповаги, врахування особистісних поглядів та культурних, національних і ментальних особливостей.

Враховуючи вище зазначене, слід зауважити, що педагогічний колектив закладу дошкільної освіти повинен виступати ініціатором організації залучення батьків до освітнього процесу, пропонуючи їм різноманітні форми участі, вмотивовуючи до спільної роботи.

Дошкільний вік є одним з найбільш значущих та інтенсивних періодів розвитку дитини. Ефективна система педагогічного впливу, організована в цьому віковому періоді, сприятиме не тільки реалізації загальних освітніх завдань, підготовці дитини до подальшого успішного шкільного навчання, розвитку вищих психічних функцій, формуванню відчуття власної успішності та сталому розвитку особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: Т.О. Піроженко, д-р псих. наук, професор, член-кореспондент НАПН України: наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/nakaz-33-bazovyy-komponent-doshk-osv.pdf> (дата звернення 10.02.2021).
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / Під ред. О. В. Овчарук. – Київ : К. І. С., 2004. – 112 с.
3. Плетеницька Л. Логіко-математичний розвиток дошкільників // Л. Плетеницька К. Крутій.– Запоріжжя: ТОВ «ЛПС» ЛТД, 2002. – 156 с.

4. Сазонова А.В. Загальнотеоретичні основи природничоматематичної освіти дітей дошкільного віку / А.В. Сазонова. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 248 с.

5. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень: навч. посіб./упоряд.: Т.М.Дорошенко, В.В. Мацько – Кременчук : ПП «Бітарт», 2019. – 96 с.

**Данило Т. Л.**  
викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти  
**Дубовик А. В.**  
студентка IV курсу  
факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії  
**Тесленко К. О.**  
студентка IV курсу  
факультету дошкільної і спеціальної освіти та історії  
*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»  
Харківської обласної ради  
м. Харків, Україна*

## **ВПЛИВ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВИХ ІГОР НА РОЗВИТОК ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Особливе значення в розвитку дитини має гра. У ній відбувається пізнавальне, особистісне і поведінковий розвиток дитини. Темі гри приділяється велика увага в дослідженнях вітчизняних дослідників. Наприклад, в дослідженнях О.М. Леонтєва, гра розглядається як діяльність, яка має велике значення в розвитку дитини і в якій відбувається орієнтація в стосунках між людьми, а також оволодіння дитиною навичками кооперації [6, с. 25].

Д. Б. Ельконін підкреслював, що гра – це складне психологічне явище, яке дає ефект загального психічного розвитку [10, с. 207]. За твердженням К.Д. Ушинського, в грі дитина «живе, і сліди цього життя глибше залишаються в ньому, ніж сліди дійсного життя» [9, с. 207].

Предметом особливого ентузіазму з боку дослідників була і до сих пір залишається сюжетно-рольова гра. Вона є найбільш характерною для дошкільнят.

Сюжетно-рольова гра має свою структуру, до якої входять сюжет, зміст, роль.

Сюжет є головним компонентом гри, без якого не може бути самої сюжетно-рольової гри. Сюжет гри – це та діяльність, яка відтворюється дитиною в її процесі. Він являє собою певні дії, події і взаємини життя і діяльності оточуючих, які знаходять відображення в діяльності дитини.

Сюжети ігор можуть бути різноманітними, які втілені у певних подіях образних відтворень задумів.

Граючи, дитина навчається, спілкуватися з однолітками, пізнає світ і саму себе, відображає відносини між дорослими в їх побутової, трудової, громадської та іншої діяльності. Залежно від того, якою мірою дитина має уявлення про діяльність дорослих, змінюється і зміст гри. У грі немає і абсолютної свободи дій, так як в ній діють певні закони і правила, подібні до тих, які існують в дійсності. Як вказував Л. С. Виготський, всяка рольова гра – це «гра з правилами, наявними всередині ролі, яку бере на себе дитина» [2, с. 56].

Згідно багатьом дослідженням сюжетно-рольова гра виникає у дитини не спонтанно, а передається іншими людьми. У грі дитина навчається підкоряти свою поведінку правилам гри, пізнає правила спілкування з людьми, розвиває свої розумові здібності і пізнавальні інтереси, які особливо важливі для успішного навчання в школі.

Поступово ігрові дії скорочуються, і дитина починає у внутрішньому, розумовому плані. Таким чином, гра сприяє тому, що дитина переходить до мислення в плані образів і уявлень. Крім сюжету, змісту і ролі, психологи виділяють і такі структурні компоненти як правило, ігрова дія, предмети-заступники, уявну ситуацію і партнера по грі. [1, с. 37].

*Ціль* проведення сюжетно-рольових ігор з дошкільнятами це – різнобічний розвиток особистості дитини в умовах вигаданої ситуації.

*Завдання* даної роботи :

1. Навчити дітей втілюватися в ролі .
2. Діяти по заданому сценарію та створювати свої прості сюжети гри.
3. Формувати самостійність в створюванні правил та імпровізація під час гри
- 4.Розвиток творчих здібностей дітей : бажання використовувати костюми та музикальний супровід при втіленні в ролі .
5. Створити стійкий інтерес до звичайних професій (співробітників поліції, рятувальників, лікарів, космонавтів, вчених).

Наприклад, провівши роботу в середній групі вихователем була складена картотека сюжетно-рольових ігор. Також в дитячому садку оформлені центри для ігор «Лікар Айболить», «Магазин», «Перукарня», «Бібліотека», які поповнюються і розширюються з урахуванням вікових особливостей, розвитку та становлення етапів гри.

Щоб якісно поліпшити процес сюжетно-рольової гри, і як наслідок, прищепити дитині необхідні для подальшої ігрової діяльності навички, необхідно в роботі вихователя і психолога дотримуватися певних методів. Розглянемо рекомендовані методи докладніше [4, с. 107]:

Перша група методів пов'язана із збагаченням дітей враженнями, знаннями, уявленнями про навколишній світ. До них можна віднести екскурсії, читання художніх творів, спостереження, зустрічі з людьми

різних професій, індивідуальні бесіди з дітьми, інсценування літературних творів з використанням іграшок або персонажів лялькового театру.

Друга група методів сприяє становленню і розвитку ігрової діяльності. Серед них важливу роль відіграє безпосереднє, але ненав'язливе участь вихователя в грі. Крім того, вихователь допомагає дошкільнятам використовувати наявні у них знання, шляхом спеціального підбору ігрового матеріалу, будь-яких конкретних пропозицій, нагадувань, рад або бесід. Основним завданням для вихователя є розподіл ролей з урахуванням можливостей, знань, інтересів і бажань кожної дитини. Так, за допомогою грає дорослого партнера розвивається зміст ролевих ігор. Від того наскільки добре вихователь підбере роль під кожну дитину буде залежати зацікавленість дошкільнят у пропонованій грі. При стійкому інтересі до ігрового процесу гра може тривати від кількох днів до кількох місяців і, навпаки, якщо зацікавити дітей не вдається, то її тривалість не буде більше півгодини.

Третя група методів спрямована на навчання дітей середнього дошкільного віку конструювання з будівельного матеріалу і обігравання будівель, виготовлення іграшок. У цю групу входять такі методи і прийоми, як: спільне виконання вихователем і дітьми будівель, розглядання зразка вихователя і показ прийомів конструювання, використання схем, таблиць.

Спостерігаючи за дітьми можемо підвести підсумки що дітям дуже подобається сюжетно – рольова гра , на сьогоднішній день можна знайти дуже багато цікавих ігор для дітей які дозволяють дитині перенестися в казку або інше середовище . Організуючи ігри з дітьми дошкільного віку, ми вирішуємо завдання з розвитку у них самостійності і самоорганізації, формування вміння домовитися про тему гри, розподіляти ролі, намітити основний розвиток сюжету, підготувати ігрову обстановку.

Дошкільник часто відчуває «певні труднощі при виконанні спільної з однолітками діяльності. Це може проявлятися в наступному:

- важко прийняти і усвідомити задану ціль як загальну для всіх і утримати її протягом виконання діяльності;
- важко узгоджувати свої дії з діями партнерів;
- важко змінити свою точку зору, навіть якщо вона є помилковою, прийняти замість неї думка партнера навіть при усвідомленні його правоти;
- важко оцінити загальний результат » [1, с. 35].

Важливо відзначити, що вихователі досить часто хвалять і заохочують кожного дитини, щоб ніхто з дітей не втратив інтересу до гри, мав можливість самореалізуватися в грі, проявити своє неповторне творчість.

Таким чином, сюжетно-рольова гра може стати основою формування позитивних навичок спілкування дитини з однолітками.

При цьому ненав'язливе і невимушене участь вихователя в грі – неодмінна умова роботи. Дітей дошкільного віку потрібно не вчити, а розвивати. А розвивати можна і потрібно за допомогою доступної для їхнього віку діяльності – гри.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. для студ. / Київ : Академія, 2003. – 576 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1984. Т. 4 : Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – 432 с.
3. Зязюн І. А. Педагогіка добра ідеали і реалії : наук.– метод. посіб. / Київ : МАУП, 2000. – 309 с.
4. Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб./Київ : Знання, 2006. – 311 с.
5. Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] / А.Н.Леонтьев // Психологическая наука и образование. – 1996. – № 3. С. 25–27.
6. Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення : навч. посіб./ Київ : ЕксОб, 1999. – 302 с.
7. Мазоха Д. С. Педагогіка : навч. посіб. / Київ : Центр навчальної літератури, 2005. – 231 с.
8. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка. Практикум : навч. посіб. / Київ: Слово, 2004. – 351 с.
9. Ушинский К.Д. Сочинения [Текст] / К.Д.Ушинский // М. Лениздат, 2007. Т. 8. – С. 207.
10. Эльконин Д. Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры [Текст] / Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по возрастной и педагогической у психологии. – М., 1981.

**Зайченко Н. І.**

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

### РОЗВИНЕННЯ ПАМ'ЯТІ ЯК СКЛАДНИК РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ ЗА ІСПАНСЬКИМИ ПЕДАГОГІЧНИМИ ТРАКТАТАМИ МЕЖІ ХІХ – ХХ СТ.

В іспанській педагогіці на межі ХІХ – ХХ ст. розвиненню пам'яті дітей приділялася велика увага. Загалом для тодішньої іспанської

школи було характерне явище меморизму – орієнтування усього освітнього процесу на запам'ятовування учнями знань більше, ніж на розвинення мислення та творчості. В іспанських педагогічних трактатах, виданих у 1890 – 1910-х роках із метою поліпшення теоретичної педагогічної підготовки шкільного учительства, у контексті висвітлення питань розумового виховання детально розглядалися педагогічні умови, необхідні і достатні для розвинення пам'яті вихованців шкіл початкового навчання.

У трактаті «Елементарні замітки з педагогіки, або основи виховання та методи навчання» (Пальма, 1891 р.) П. Креспі (Pedro Crespi) стверджував: «пам'ять – то є здібність, за допомогою якої ми зберігаємо і відтворюємо набуті знання» [1, с. 43].

Щоби навчальний матеріал добре запам'ятовувався учнями, педагогові необхідно у його викладанні дотримуватися кількох умов, зокрема, ураховувати, що краще запам'ятовується цікавий матеріал, матеріал, який був зрозумілий, повторений у різних комбінаціях, а також, якщо він використовувався протягом тривалого часу. Важливо навчити учнів і методу асоціації понять, який передбачає пригадування певного поняття шляхом вибудовування ланцюга пов'язаних із ним уявлень [1, с. 44].

У праці «Компендіум теоретично-практичної педагогіки» (Мурсія, 1893 р.) П. Мартінеса Палао (Pascual Martinez Palao) пам'ять людини порівнювалася з архівом. Завдяки пам'яті розум людини спроможний робити три операції: зберігати враження та уявлення; відтворювати їх та виражати, ніби вилучати з архіву [2, с. 146].

Пам'ять з-поміж розумових здібностей має настільки велике значення, що без неї усі інші розумові здібності повноцінно не розвиваються. Людина з гарною пам'яттю вчитиметься добре й швидко, її розум постійно збагачуватиметься знаннями.

За твердженням П. Мартінеса Палао, є два види пам'яті: перший вид – пам'ять механічна, яка стосується уявлень і уможливорює пригадування фактів, місць, слів, звуків, дат, форм; інший вид – пам'ять раціональна (або ідеальна), вона дозволяє згадувати поняття, міркування [2, с. 147].

Учителів важливо розібратися, який із цих двох видів пам'яті переважає у дитини, і зорієнтувати увесь навчальний процес, виходячи з цього [2, с. 149].

У праці-трактаті «Педагогічні замітки» (Памплона, 1896 р.) П. Діаса Муньоса (Pedro Diaz Muñoz) зазначалося, що пам'ять – то є «розумова функція, за допомогою якої ми зберігаємо і відтворюємо набуті знання» [3, с. 65].

На погляд педагога, значення пам'яті важко переоцінити, адже «без неї не існувало б ні мистецтв, ні наук, не було би можливим органічне життя» [3, с. 66].

У «Педагогічних замітках» наводилася класифікація видів пам'яті, відповідно до якої розрізнялися три види: пам'ять механічна, раціональна і змішана [3, с. 68].

За настановами П. Діаса Муньоса для розвинення пам'яті вихованців необхідно урахувувати, що краще запам'ятовуються ті факти, які людина сприймала уважно, ті враження, які її зацікавили, які були радісними для неї. У навчальному процесі учитель має свої пояснення супроводжувати наочністю. Також він має навчити дітей методу асоціації уявлень [3, с. 69–70].

У «Педагогічному трактаті» (Мадрид, 1896 р.) П. де Алькантара Гарсії (Pedro de Alcantara Garcia) пам'ять людини ототожнювалася зі «сприйняттям минулого» («усвідомленням зв'язку з часом»). Відмічалася про те, що за допомогою пам'яті людина зберігає і відтворює набуті знання та стани свідомості, може розмірковувати про об'єкти, які відсутні на даний час для безпосереднього споглядання, може пригадувати свої почуття та вольові дії. Пам'ять виконує три функції: закарбування, зберігання і відтворення [4, с. 80].

У «Педагогічному трактаті» наголошувалося на тому, що пам'ять – найважливіша з розумових здібностей, адже «вона необхідна для усіх операцій духу». Без пам'яті не стане можливою наука життя – досвід. Без пам'яті людина буде позбавлена основи для розвитку власної особистості [4, с. 81–82].

За педагогічним настановленням П. де Алькантара Гарсії, для розвинення пам'яті необхідно урахувувати такі умови: 1) фізичний стан індивіда, загальний стан його здоров'я; 2) його психологічні можливості, зокрема, здібність зосереджувати увагу на предметах; здібність отримувати ясні, яскраві й інтенсивні враження від об'єктів; можливість з інтересом вивчати ті чи інші явища дійсності; 3) уміння установлювати асоціації уявлень [4, с. 84–86].

Важливими засобами розвинення пам'яті стануть, по-перше, оволодіння мистецтвом мнемотехніки; по-друге, тренування механічні – постійні повторення слів та висловів; по-третє, опанування деяких розумових процедур, наприклад, при читанні тексту визначати його зміст, досягати повного розуміння усіх речень та значень слів [4, с. 87–88].

У праці «Судження з педагогіки» (Кордова, 1898 р.) Х. Фернадеса-Хіменеса (Jose Fernandez-Jimenez) було визначено пам'ять як «функцію, котра сприяє зберіганню і довільному відтворенню душевних явищ» [5, с. 76]. Припускалося, що саме пам'ять дозволяє людині утримувати у розумі знання і застосовувати їх у практичній діяльності. На переконання Х. Фернадеса-Хіменеса, пам'ять існує у двох формах – як пам'ять відчуттів та як пам'ять розуму. Перша зміцнюється унаслідок розширення досвіду відчуттів, а інша – унаслідок при звичання розмислювати [5, с. 80].

Подібно до інших педагогів, Х. Фернандес-Хіменес наполегливо доводив, що для розвинення пам'яті найпершим чином треба дбати про живість та яскравість вражень, які здобуває дитина в освітньому процесі, а згодом про опанування нею методу асоціації уявлень [5, с. 78].

У трактаті «Педагогіка. Загальне виховання» (Валенсія, 1912 р.) Г. Рекуеро Гарсії (Galo Recuero García) констатувалося, що пам'ять – це розумова функція, яка полягає у зберіганні і відтворенні здобутих знань. Розрізнялися два види пам'яті: механічна пам'ять, або чуттєва, яка дозволяє відтворення вражень, і розумова пам'ять, яка уможлиблює відтворення понять та думок [6, с. 200].

У педагогічному трактаті Г. Рекуеро Гарсії зверталася увага на те, що для розвинення пам'яті важливо дотримуватися комплексу умов, адже «пам'ять – це і закарбування, і зберігання, і відтворення» [6, с. 203]. Необхідно, щоб і враження людини були живими та глибокими, і сприйняття упорядкованим, і увага довільною [6, с. 203–204].

За судженням педагога, найбільш достовірною психологічною теорією про сутність пам'яті є теорія, відповідно до якої пам'ять має асоціативну природу. Навчання методу асоціації уявлень є одним із найголовніших шляхів розвинення пам'яті вихованців початкових шкіл [6, с. 205].

Г. Рекуеро Гарсія указував і на такі умови покращення пам'яті, як-от: – у навчанні треба слідувати логічному порядку; – у пізнанні варто йти від відомого до невідомого; – у навчанні необхідно використовувати таблиці і схеми; – варто вчитися зосереджувати увагу; – для збереження знання у пам'яті необхідно постійно його повторювати; – в освітньому процесі не потрібно перевантажувати пізнавальний матеріал тощо [6, с. 211].

Таким чином, в іспанських педагогічних трактатах межі XIX – XX ст. було чітко окреслено ті педагогічні умови, які сприятливим чином впливають на розвинення і покращення пам'яті вихованців шкіл початкового навчання. Іспанські педагоги сходилися на тому, що розвинення пам'яті як складник розумового виховання вимагає особливої уваги, адже пам'ять – це та розумова здібність, без якої неможливий тривалий процес набуття знання та досвіду, неможливе становлення людської особистості. Однак і те, що увесь освітній процес необхідно звести виключно до запам'ятовування знання учнями, видавалося іспанським педагогам хибним. Саме тому в іспанських педагогічних трактатах межі XIX – XX ст. повсякчас висловлювалися поради про необхідність відступу від тенденції меморизму школи і спрямування найголовнішої освітньої установи на розвинення мислення та творчості учнів.



## ЛІТЕРАТУРА

1. Crespi P. Nociones elementales de Pedagogia o principios de educacion y metodos de enseñanza segun el programa de esta asignatura en la Escuela Normal de Maestros de Baleares. Palma: Establecimiento tipografico de Juan Colomar y Salas, 1891. 206 p.
2. Martinez Palao P. Compendio de Pedagogia teorico-practica. Murcia: Libreria de D. Clotilde Santamaria, 1893. 300 p.
3. Diaz Muñoz P. Nociones de Pedagogia. Pamplona: Imprenta, Libreria de N. Aramburu, 1896. 250 p.
4. Alcantara Garcia P. Tratado de Pedagogia. Madrid: Saturnino Calleja, 1896. 440 p.
5. Fernandez-Jimenez J. Disertaciones de Pedagogia para uso de los alumnos de las escuelas normales y de los maestros de primera enseñanza. Cordoba: Imp. La Region Andaluza, 1898. 292 p.
6. Recuero Garcia G. Pedagogia. Educacion General. T. 1. Valencia: Establecimiento tipografico «La Gutenberg», 1912. 363 p.

**Звскова В. К.**

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

## РОЛЬ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Для ефективної роботи школи і сім'ї є не менш важливий рівень педагогічної освіти батьків. Думка про важливість педагогічної науки для батьків не є новою для сучасної педагогіки. Ці основи закладені у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ ст.), де чітко зазначено, що батьки є першими педагогами, які повинні створити всі умови для повноцінного формування фізично і морально стійкої особистості, забезпечення дитини відчуттями захисту, довіри, впевненості, сформувати цікавість до навколишнього середовища.

Під педагогічною просвітою батьків слід розуміти педагогічну зрілість та готовність батьків зайняти місце вихователя в житті дитини, що дасть добрі результати у сімейному та соціальному вихованні. Педагогічна культура – це складник загальнокультурного світу батьків, який накопичився з досвідом, запозичений чи є джерелом сімейної педагогіки; це всесторонньо розвинені батьки, які своїм стилем життя та методами виховання проявляють високий культурний та духовний рівень сімейного побуту; це спроможність батьків виховувати дітей за

обов'язковим мінімумом знань: психологічних, фізичних, фізіологічних, гігієнічних, педагогічних та морально-етичних.

Деякі батьки вкладають у свою дитину дуже багато, щоб вона виросла самодостатньою особистістю, але не завжди отримують бажані результати. Все залежить і від структури сім'ї, її культурному та духовному рівню, її правильності виховання, та педагогічної освіти у кожного з батьків.

Якщо поглянути в давнину, то ще з часі Володимира Мономаха, розглядали питання педагогічної освіти батьків. Згодом до розв'язання питання педагогічного мислення батьків звертались і зарубіжні діячі, як Й. Песталотці, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фребель та інші. А вже з другої половини XIX ст. проблему батьківського педагогічного навчання запропонували проводити на науковій основі, що дало поштовх для багатьох суперечок, де існували дві різні точки зору: батьками не народжуються, ними стають та батьки – природжені вчителі, оскільки вони кровно зв'язані з дитиною. Кількома десятиліттями пізніше стало зрозуміло багатьом батькам і педагогам, що рівень виховної освіти у багатьох батьків мізерний, що доводило необхідність організувати для дорослих педагогічні інституції.

Найпоширенішими темами просвітницьких журналів для батьків були: позиція батьків щодо виховання, особливості виховання дівчаток і хлопчиків, чинники, які впливають на виховання, позиція школи щодо сімейного виховання, методика сімейного виховання та ін. Також друкувались теми. Які мали відношення до психології, медицини, етики, фізкультури, праці тощо. Інформація подавалась переважно у вигляді короткої статті чи роздумів, або й чіткими методиками для батьків.

Основою педагогічної просвіти батьків були питання педагогічного, психологічного, анатомічного характеру, для того щоб батьки краще розуміли систему своєї дитини і не перевантажували її завданнями та гіперопікою.

Про доцільність батьківської педагогіки писали також Стаднік Н. В., Сухомлинський В. О. та ін.[3; 4]. Маючи величезний педагогічний досвід та життєву мудрість, безперервне вдосконалення культурного та наукового рівня надавали право В. Сухомлинському [4, с. 27] ствердити, що перш ніж виховувати дітей, потрібно виховати їх батьків, маючи на увазі донести до них принципи, методи та форми виховання, які часто відсутні в більшості з них. Педагог висловив таку думку, що з тим завданням може справитись і школа. Адже більшість батьків не знають як правильно виховувати дітей, як розкривати їхній потенціал та формувати характер. Нема батьків, котрі бажають, щоб їхня дитина виросла поганою людиною, просто не всі знають, як цього не допустити. Найважливішим завданням для вчителів є навчити батьків правильно виховувати їхній дітей.

Отже, для виховання та формування особистості, мало бути батьками. Потрібно вміти правильно сформувати і розвивати та навчати, щоб в майбутньому виховати добру людину. Для того потрібно не тільки виховувати своїх дітей, а вдосконалюватись самим. Тільки спільна й наполеглива праця батьків, дитини і школи дасть в майбутньому потрібні результати. Як зазначав відомий педагог, щоб виховати добрих дітей, потрібно виховувати їх батьків.

Сімейне виховання – спрямоване на фізичне та емоційне виховання, розкриття певних моральних цінностей, передання традицій та звичаїв, релігійних та патріотичних поглядів. В залежності наскільки високий педагогічний культурний рівень батьків, яка їх методика і принципи виховання, структура сім'ї і її характер, важливість для них моральних цінностей – таким виросте і індивід. Бо дитина, як та губка, вбирає в себе все: добре і погане, і тільки з правильним вихованням можна профільтрувати, і виділити для неї значуще та позитивне.

Основним завданням школи є дати дітям, те чого батьки не в змозі навчити в дома. Найперше – це освіта, знання, які дають старт на майбутнє. Щоб цей старт був максимально ефективним, навчальні заклади долучають до процесу батьків. В сучасній школі батьки не можуть бути просто відвідувачами чи гостями на тих чи інших урочистих заходах, вони повинні приймати безпосередню участь у навчальному процесі, активно долучатись до шкільного життя, в міру своїх можливостей віддаватись шкільному процесу, що дасть можливість удосконалити свої педагогічні знання. Сучасна школа ставить перед вчителями завдання максимально залучити батьків до співпраці, та звертати їхню увагу на інноваційні психологічні та педагогічні методи.

Оскільки сім'я є своєрідним мікросвітом, який диктує свої умови щодо соціального статусу дитини, її прав та обов'язків, закладає основу для формування її світогляду і принципів, визначних орієнтацій, морально-етичних поглядів та суспільної позиції, то школа тільки корегує чи вдосконалює ті вкладення, які сформувала сім'я.

На жаль, сучасні молоді сім'ї не спроможні самостійно справитись із вихованням своїх дітей, які скоріш за все виховуються гаджетами та інтернет – ресурсами, тому щоб успішно розв'язати питання із вихованням потрібно об'єднатися із навчальним закладом. Сучасна школа є відкритою для соціальної допомоги батькам, щоб стати тим сполучним містком між батьками, вчителями та дітьми, ставлячи за мету вирішити питання виховання, навчання та розвитку дитини.

Отже, для формування особистості важливі обидві сфери виховання: сімейна і шкільна, бо вони доповнюють і вдосконалюють одна одну. Щоб час не був втрачений, особливо в сучасному суспільстві, потрібно злагоджено працювати тим двом мікросоціумам, які вкрай важливі для майбутнього дитини.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Програма формування педагогічної культури батьків. К.: ДЦССМ, 2003. 108 с.
2. Пухта О. Співпраця батьків та школи у вихованні дітей. Педагогічний пошук. 2006. С.74–75.
3. Стаднік Н. В. Інформаційно-просвітницька робота з батьками молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї. Теоретично-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2013. С. 313-321.
4. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка. К.: Рад. Школа, 1978. 263 с.
5. Стельмахович М. Г. Сім'я і родинне виховання в Україні з найдавніших часів до ХХ ст. – Рідна школа, 2002. – № 3-4. – 215 с.
6. Товканець О. С, Лендел Л. В. Взаємодія школи і сім'ї у профілактиці девіантної поведінки учнів /О. Товканець, Л. Лендел// Науковий вісник Ужгородського національного у-ту. – Вип.29. – С. 226–230.

**Козлова Л. Б.**

кандидат історичних наук,  
доцент кафедри гуманітарних дисциплін  
*Черкаська медична академія  
м. Черкаси, Україна*

## **САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ВАГОМИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

Сталий розвиток освіти для кожного суспільства є надзвичайно важливим завданням та запорукою перспективного розвитку держави. Сучасне інформаційне суспільство має потребу в особистості, яка володіє творчим мисленням та вмінням орієнтуватися в різних, навіть нестандартних, ситуаціях, володіє здатністю до вирішення проблем, які можуть виникати в її професійній діяльності. Тому організація самостійної роботи, розвиток самостійності студентів у процесі навчання є одним із актуальних питань.

Надзвичайно динамічний характер суспільства потребує підготовки таких фахівців, які були б здатні не просто пристосовуватися належним чином до змін, що відбуваються, а й активно творили б ці зміни. Набуває значення становлення студента як самостійно критично мислячого суб'єкта своєї праці, а не об'єкта навчання. Процес становлення та розвитку системи вищої професійної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи суб'єктів навчального процесу, що підтвер-

джується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу [1, с. 4–6]. Аналіз наукової літератури дозволив зазначити основні підходи до визначення такого поняття, як «самостійна робота». Так, одні науковці вважають самостійну роботу видом індивідуального та групової пізнавальної діяльності студентів під час аудиторних та поза аудиторних занять (Р. Нізамов, Н. Сагіна та ін.); інші розглядають самостійну роботу як різновид навчальних завдань, які виконуються під керівництвом викладача (П. Підласистий, М. Гарунов, Н. Нікандров, Л. Зоріна, М. Скаткін та ін.) або навпаки за відсутності викладача і без його безпосередньої допомоги (В. Граф, І. Льясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж). Вчені Л. Деркач, І. Шайдур, Н. Сагіна та ін. досліджують самостійну роботу студентів як таку, що проводиться за спеціальним індивідуальним навчальним планом, складеним на основі врахування індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів [2, с. 7]. Важливо зробити акцент на те, що якісне засвоєння студентом навчального матеріалу неможливе, якщо в нього недостатня мотивація до пошуку нової інформації самостійно. Тому, навчальний процес у вищій школі необхідно акцентувати на формування у студентів бажання та вміння самостійно оволодівати знаннями, опрацюючи літературу та інші джерела інформації, оскільки жоден викладач, навчальний заклад не спроможний надати ідеальну освіту на все життя. Головними критеріями самостійної роботи студентів повинні бути: мотивація, формування мети самостійної роботи, постановка завдання для самостійної роботи, виконання самостійної роботи, контроль її результатів.

Дидактичне значення самостійної роботи в професійній підготовці фахівців і розвитку їхніх інтелектуально-навчальних умінь: 1. У процесі самостійної роботи студенти набувають більш повних і глибоких знань, які характеризуються такими критеріями, як системність, оперативність, гнучкість і міцність знань. 2. Самостійна робота впливає на формування самостійності мислення і суджень. Студенти виробляють у собі здатність висловлювати власні думки з навчальних тем або інших теоретичних питань. 3. Самостійна робота відіграє важливу роль в удосконаленні таких професійно-важливих якостей особистості, як наполегливість, завзятість, цілеспрямованість [3, с. 49]. Таким чином, ключове завдання закладу вищої освіти – навчити майбутнього фахівця самостійно вчитися та аналізувати матеріал протягом усього життя. Отже, самостійна робота студента перш за все повинна виконувати ключову додаткову, але не другорядну функцію у опрацюванні інформації, розумінні і опануванні студентом змісту навчального матеріалу, а саме: знаннями, способами діяльності, творчими здібностями і емоційно-ціннісним ставленням до світу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі: навчальний посібник. С. У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко [та ін.]; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – Київ: Вища школа, 2003. – 323 с.

2. Александрова В.В. Організація самостійної роботи студентів як засіб творчого розвитку особистості майбутнього фахівця / В.В. Александрова, К.С. Білоконь, А.С. Савченко // Актуальні проблеми сучасних лінгвістичних досліджень та застосування інноваційних технологій викладання мов у вищій школі нефілологічного профілю: матеріали міжнар. наук.-практ. конф.( м. Дніпро, 25 жовтня 2018 року).-Дніпро, 2018. С. 6–12.

3. Буряк В.К. Керування самостійною роботою студентів / В. К. Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4-5. – С. 48–52.

**Лазарєва А. Д.**

студентка ІV курсу

факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського

**Холоденко В. О.**

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства

*Національний педагогічний університет*

*імені М. П. Драгоманова*

*м. Київ, Україна*

## **ВИКОРИСТАННЯ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ РУХІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ**

Тема освіти для дітей з особливими потребами все більше набирає популярності у педагогічних колах. Інклюзивна освіта потребує все більше і більше уваги спеціалістів. На даний час активно розробляються нові програми для того, щоб особливі діти мали змогу отримувати освіту належним чином та розвиватися, як повноцінні особистості. Отже, дослідження проблеми використання музично-ритмічних рухів на уроках музичного мистецтва для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату обумовлено її високою нагальністю.

Значимо, що підхід до педагогічної роботи з дітьми із порушеннями опорно-рухового апарату, повинен залежати від стану конкретної дитини, адже кожна людина індивідуальна й має свої певні особливості перебігу хвороби. Порушення опорно-рухового апарату можуть бути викликані психічними розладами, що спричиняють також затримку

розвитку. Але є випадки, коли проблеми з опорно-руховим апаратом є наслідком перенесеної травмою чи зумовлені генетично. Якщо хвороба не пов'язана із розладами психіки, діти можуть виконувати більшість задач, поставлених викладачем.

При роботі з учнями з особливими освітніми потребами вчитель повинен пам'ятати, що «одним із важливих завдань інклюзивної освіти є не лише засвоєння системи знань, але й формування практичних умінь і навичок у дитини з ООП, необхідних для її подальшої соціалізації» [3, с. 5]. Отже, форми роботи повинні бути найрізноманітнішими.

У спеціально розробленій додатковій програмі «Музичну освіту – дітям з особливими потребами» на уроках з особливими дітьми рекомендується використовувати наступні методи навчання: «... мовний (пояснення, бесіда, розповідь); наочно-слуховий (показ, спостереження, демонстрування піаністичних прийомів вчителем); практичний (робота учнів на інструменті, вправи); аналітичний (порівняння та узагальнення, розвиток логічного мислення); емоційний (підбір асоціацій, асоціативних рядів образів, художніх вражень, ігор); інтегрований» [1, с. 12]. Маємо відзначити, що ця програма передбачає певну не тільки розумову, а й фізичну (ігри, вправи, робота за інструментом) активність на заняттях.

О. Чеботарьова та І. Гладченко підкреслюють, що при всій багатогранності підходів до збереження та зміцнення здоров'я учнів (харчування, екологія, психологія, гігієна тощо) провідне місце посідає здоров'яформуючий фактор рухової активності. Саме тому музично-ритмічна діяльність для дітей набуває особливого значення, адже за своєю природою є інтегрованою, що поєднує рух, музику і слово, тренує мозок, рухливість нервових процесів. Стосовно музики, то саме завдяки їй відбувається формування почуття прекрасного, поліпшення емоційного настрою, підвищення мотивації навчання [1, с. 27]. Отже, музично-ритмічні рухи допомагають особливим дітям не тільки засвоїти матеріал уроку, а й покращити свій фізичний та емоційний стан, що переконує у правильності надання переваги використанню цього виду діяльності на заняттях з музичного мистецтва.

Одним із найпростіших видів музично-ритмічних рухів є пальчикова гімнастика, рекомендована навіть для дітей з таким захворюванням, як ДЦП [2]. Елементарні постукування по столу, згинання-розгинання пальчиків під музику зроблять свій внесок у здоров'я формуючу скриньку особливого школяра.

Більш складним і найбільш популярним видом ритмічних рухів є танці. Але як танцювати в обмеженому просторі класу, і як у цій діяльності буде брати участь дитина з порушеннями опорно-рухового апарату? Відповідь є: вчителю потрібно адаптувати танці до існуючих умов. Одним з виходів із ситуації є танці, які виконуються біля робочого місця (поряд з партою), стоячи і не переміщуючись по класу.

При цьому рухи потрібно підбирати такі, щоб їх можна було б виконати і сидючи, тобто, основний акцент все одно зробити на рухах руками: звести-розвести, щось показати за змістом пісні, потягнутися вгору, тощо. Такі вправи зможе повторити і дитина з ООП. Вони розвинуть як фізичні дані, так і сприятимуть асоціативному мисленню, соціалізації, єдності з колективом особливої дитини.

М.Назаренко стверджує: «музика не тільки супроводжує рухи, вона визначає їхню сутність» [4, с. 220]. На думку вченого, під час підготовки студентів ЗВО необхідно спиратися на завдання музично-ритмічного виховання дітей: розвиток навичок сприймання метро-ритму; ритмічне виконання рухів під музику, уміння сприймати їх у єдності; уміння узгоджувати характер руху з характером музики; розвиток уяви, художньо-творчих здібностей; підвищення інтересу учнів до музики, розвиток уміння емоційно сприймати її; розширення музичного кругозору дітей. Учитель музичного мистецтва має навчити дітей розрізняти основні елементи музичної мови; передавати за допомогою рухів різний інтонаційний зміст (ритмічний, мелодичний, динамічний) [4].

Слід зазначити, що у роботі з особливими дітьми використання музично-ритмічних рухів на уроках музичного мистецтва сприятиме фізичному розвитку їхньої проблемної сфери (опорно-рухового апарату), і соціалізації, такої необхідної особливим дітям.

Отже, музично-ритмічні рухи сприяють гарному, якісному, гармонійному розвитку як фізичної, так і психологічної сфери і звичайного школяра, і дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, з порушеннями опорно-рухового апарату. Використання музично-ритмічних рухів на уроках музичного мистецтва для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату є доцільним і ефективним засобом їхнього оздоровлення та соціалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гладченко І.В., Чеботарьова О.В. Багатоаспектність корекційно-розвивальної роботи в освітніх закладах для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату // «Особлива дитина: навчання і виховання». 2017. – № 1. – С. 21-30
2. Данілавічюте Е.А., Коваль Л.В., Чеботарьова О.В. Дитина із церебральним паралічем. – Х.: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 40 с.
3. Музичну освіту – дітям з особливими потребами. Психолого-педагогічний супровід та основи інструментального виконання дітей з особливими потребами: адаптована додаткова програма для початкової мистецької освіти / О.Д.Білявська, О.Д.Гапончук, Л.В.Полтавченко, Л.О.Римцова, О.А.Сергійчук. – К., 2019. – 166 с.



4. Назаренко М.П. Музично-ритмічне виховання молодших школярів на уроках музичного мистецтва // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. – Вип. 101. – С. 216–223.

**Палкин В. А.**

кандидат исторических наук, доцент,  
доцент кафедры педагогики, психологии и менеджмента образования  
*Коммунальное высшее учебное заведение Киевского областного совета  
«Киевский областной институт последипломного образования  
педагогических кадров»  
г. Белая Церковь, Киевская область, Украина*

### **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ «FAMILY INTERNETICUS» В УКРАИНЕ**

В современном мире началась Четвертая промышленная революция. Развиваются информационная экономика, виртуальная культура, формируется «кибернетический» (Э. Фромм) человек. В настоящее время число пользователей Интернета в мире превысило 4,0 млрд. (53% от общего количества населения), смартфонов – 5,175 млрд. (68%). Около 70% землян на начало 2019 года использовали для этого портативные компьютеры или карманные устройства [2]. Почти треть населения планеты имеет активные аккаунты в социальных сетях, где находится 2,4 часа ежедневно. Ежегодно растет процент взрослого населения среди пользователей Сети в Украине (на 1 января 2020 года около 70%) [Подсчитано по 4]. В то же время процент зависимых от компьютера и Интернета людей составляет в странах мира 10-12% от общего количества пользователей.

В условиях развития информационного общества формируется виртуальная культура. Причем некоторые субъекты настолько тесно сливаются с виртуальной реальностью, что перестают отличать имитацию действительности от самой деятельности. Технологии виртуальной реальности направлены на создание иллюзии присутствия человека в сконструированном мире. Чтобы добиться эффекта погружения в такую реальность, пользователь должен получить ощущения от внешних стимулов и раздражителей, продуцируемых техническими средствами. Актуализация виртуальности оказывает значительное влияние на современную культуру, способствует переходу общества к, так называемому, «сетевому» (М. Кастельс) типу существования. Это дает нам возможность говорить о виртуальной культуре как о самостоятельном феномене, под которым мы подразуме-

меваем часть общей культуры, сформировавшейся в рамках виртуальной реальности независимо от природы её происхождения. Изменение облика культуры соответственно ведет к многочисленным преобразованиям во всех сферах жизнедеятельности и социального взаимодействия, носящим как положительный, так и деструктивный характер. Человек информационной цивилизации, погруженный в виртуальную реальность, увлеченно «живет» в ней, сознавая её условность. Возможность того, что отношения между людьми примут форму отношений между образами, и есть перспектива виртуализации общества.

В процессе погружения в иллюзорный мир новейших технологий и виртуальной культуры формируется новый тип личности. В этом мире человек зачастую отходит от реальной жизни, насущных проблем, которые невозможно решить одним кликом мышки. Результатом этого может стать рождение класса адептов информационно-игровой культуры, основным лейтмотивом которого будет идея «информация – превыше всего!». Чрезмерное увлечение Интернетом нередко приводит к тому, что у подростков ослабевает связь с окружающими, существенно сужается эмоциональность, фантазия и кругозор, способность изменять действительность волевыми усилиями, сильно страдает мелкая моторика рук. Увлеченные молодые люди постоянно проводят свободное время в Chat-e – многомерном общении через Интернет в режиме «он – лайн». Это явление становится все более популярным у подростков. Только в поисковую систему «Гугл» ежедневно в мире поступает два миллиарда запросов. В Украине, как показывают результаты социологического исследования, общаются с помощью Интернета почти 50% молодых людей. В результате у многих из них появляется феномен «воображаемого друга». Это происходит в ситуации, когда у ребенка нет реальных друзей, возможностей для сокровенного общения, отсутствует постоянный контакт с родителями. В результате круг интересов у таких подростков сужается, предпочтение отдается деятельности, связанной с компьютером, общение с реальными сверстниками сокращается, происходит усиление зависимости от Интернета, создаются компьютерные сообщества, в которых основной деятельностью становятся компьютерные игры. В Chat-e происходит идентификация пользователя с персонажем, ролевое поведение, самоутверждение посредством силы и экспансии. Размытость нравственных ориентиров и духовных заповедей вынуждает подростков балансировать между добром и злом. Постепенно «земля обетованная», которой казался Интернет, становится наваждением, навязчивым призраком, без появления которого жизнь кажется пресной и неинтересной. Неспособный реализовать свои возможности в повседневной жизни, он уходит в виртуальную, в которой или стремится к положительным эмоциям, или бесконечно повторно отыгрывает

незавершенные эмоциональные переживания. Он пытается достичь полной разрядки и удовлетворения, испытывая иногда сильнейшие эмоциональные потрясения, но, в действительности, получая лишь суррогат удовольствий и воображаемую жизнь, вместо реальной.

Развитие информационной экономики, виртуальной культуры, формирование homo interneticus не могли не привести к трансформациям украинской семьи. Зависимые от технических систем жизнеобеспечения, подчиненные техногенным ритмам, вынужденные встраиваться в технологические процессы, люди все реже замечают красоту окружающего их мира, проявляют сочувствие, сопереживание по отношению к гражданам, членам своей семьи, уделяют внимание детям. Эмоциональные контакты между людьми стали ослабевать. Стандартизация товаров и услуг, единообразие профессиональных навыков и приемов приводят к унификации духовной жизни людей: электронные СМИ распространяют среди населения принципы, ценности, стереотипы массовой и виртуальной культуры.

Важной особенностью переживаемого времени является появление семей, которые условно можно назвать «family interneticus». Речь идет о поколении, которое выросло после появления компьютера и Интернета. «Family interneticus» можно условно разбить на две группы – преобразованные из нормальных семей и вновь созданные. Первая – это дети, молодые люди и их родители, для которых виртуальный мир под воздействием новых ИТ на долгое время стал ближе реального. Семьи, где и взрослые, и дети равно погружены в особенности виртуального существования, где Интернет, компьютерные игры стали для многих из них роднее отца, матери, сестры или брата. Психологи пишут о невозможности или отсутствии у членов части семей желания адаптироваться в повседневность [1, с. 30, 36]. Интернет из средства отвлечения от сомнений и переживаний постепенно превратился для них в цель, стал стилем жизни, заменил другие виды активности. Вторая группа – это молодые люди, родившиеся в информационную эпоху, которые под воздействием новых ИТ технологий и Интернета сформировались как личности, выросли, нашли себе подобных, заключили с ними брачные союзы и образовали «family interneticus». И первая группа, и вторая существуют в иллюзорном виртуальном пространстве, обмениваясь новыми программными продуктами, компьютерными приставками, технологиями достижения игровых уровней. Ясно, что по мере развития информационной цивилизации количество таких семей станет возрастать, их прочность снижаться, а дети все более будут походить на своих родителей. Если в таких семьях не возникнут человеческие чувства и эмоции, то они просто превратятся в союзы «киборгов», члены которых больше любят компьютер, смартфон, Интернет, современное программное обеспечение, чем друг друга.

Интернет все чаще используется для расширения возможностей для знакомств, ухаживаний, флирта и даже организации свадеб. Некоторые проводят в режиме «on-line» церемонию бракосочетания. Не редко чрезмерное увлечение киберсексом становится основой новейших психических расстройств. То, что некоторые компьютерные фанаты утратили способность жить в реальном мире и налаживать отношения с людьми, уже не удивляет. Кибер-измены являются поводом для бракоразводных процессов, начавшихся некоторое время назад в Великобритании и США. Хотя в целом внебрачные интимные отношения воспринимаются гораздо спокойнее, чем в начале сексуальной революции. В США каждая 20-я замужняя женщина считается «компьютерной вдовой», муж которой все свободное время проводит у ноутбука, 3% европейцев предпочитают виртуальные браки [3, с. 4], в ряде стран мира, в том числе и в Украине, одной из причин разводов все чаще называют «виртуальные измены».

В современной Украине более 5 млн. человек работает за границей. Как правило, отправляется на заработки один из членов семьи. В результате в стране появились семейные отношения нового типа – так называемая транснациональная семья. Это семьи трудовых мигрантов, члены которых проживают в различных странах и сохраняют семейные узы с помощью современных средств коммуникации (Skype, социальные сети). Это или супружеская пара, проживающая в дистанционном браке, или – неполная семья, где ребенок остался с одним из родителей, или семья, в которой детей воспитывает кто-то из родственников. «Мировая паутина» стала во многих семьях средством массового общения людей, имеющих разные интересы.

Таким образом, в последней трети XX столетия в мире произошла информационная революция, развиваются глобальная экономика, сетевое общество и виртуальная культура. Украина становится составной частью информационной цивилизации, медленно, но уверенно, ступая по следам развитых стран мира. Информационное общество привнесло в нашу жизнь множество позитивных изменений, но в то же время породило не меньшее количество проблем. Главная из них – это снижение градуса чувств и эмоций у определенной части населения страны. Результатом этого стало появление «family interneticus».

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В. Ребенок в «заякране». Кромешный мир компьютерных игр. Москва: Лепта Книга, 2009. 112 с.
2. Интернет-доступ (мировой рынок). Государство. Бизнес. ИТ. URL: <http://www.tadviser.ru/index.php/> (дата обращения 15.02.2019)
3. Исакова Т.А. Интернет-зависимость как новый феномен современного мира: сущность и проблемы. Киев: Институт стратегических исследований, 2011. 47с.

4. Скільки українців пользуються Інтернетом и скільки смотрят телевидение: статистика. URL:[https://news.24tv.ua/ru/skolko\\_ukraincev\\_polzujutsja\\_internetom\\_i\\_skolko\\_smotrjat\\_televidenie\\_statistika\\_n1285751](https://news.24tv.ua/ru/skolko_ukraincev_polzujutsja_internetom_i_skolko_smotrjat_televidenie_statistika_n1285751) (дата обращения 01.02.2021)

**Прищеп С. М.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту  
факультету соціальної та психологічної освіти

*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини  
м. Умань, Черкаська область, Україна*

## **ВИХОВАННЯ ЦІННОСТІ «ПОВАГИ ДО ДОРΟΣЛИХ» В УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

3-поміж важливих пріоритетних завдань в освіті є виховання особистості, що здатна з повагою ставитись до людей і передбачає формування таких якостей як доброзичливість, чесність, співчуття та ввічливість.

На сучасному етапі у молоді простежується посилення егоїстичних тенденцій, низький рівень розвитку моральних цінностей і почуттів, викривлення моральної мотивації. Все це спричиняє у підростаючого покоління, особливо підліткового віку, кризу духовності та зумовлює поширення ненормативних форм поведінки, зокрема неповаги до дорослих. Така ситуація вимагає від освітньої галузі пошуку шляхів виховання особистості, якій властиві морально-духовні цінності, готовність утверджувати їх своїми вчинками, справами та конкретною діяльністю.

Проблема виховання ціннісного ставлення до інших розглядаються в працях В. Абраменкової, Ш. Амонашвілі, В. Білоусової, М. Бердяєва, Л. Виготського, А. Люблінської, В. Мясіщева, С. Рубінштейна та ін.

Важливість виховання в учнів ціннісного ставлення до себе, інших людей, природи, культури і праці як необхідної умови інтеграції освітнього простору в культуру світу досліджували вітчизняні та зарубіжні вчені (О. Безкоровайна, І. Бех, Я. Береговий, Г. Іващенко, Т. Гончарук, О. Киричук, О. Коберник, А. Сиротенко, О. Сухомлинська, В. Тишков та інші).

Власне, ще здавна народна педагогіка традиційно охоплювала важливі напрямки у вихованні дітей, зокрема: трудове, моральне, інтелектуальне, фізичне й естетичне. Народ завжди піклувався не лише про зростання фізично здорової дитини, але й непокоївся, щоб молодь

засвоювала морально-етичні закони, виростала духовно багатою особистістю.

Як наголошують у Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей, на часі «потребують нагального розв'язання проблеми захисту дитинства, провадження в освітній процес нової філософії виховання – соціально-педагогічної підтримки підростаючої особистості як найбільш перспективної щодо нового осмислення ролі педагога в освітньому процесі та його взаємодії з учнями на етичних принципах і моральних імперативах» [3].

Морально-духовний розвиток школярів передбачає виховання таких якостей, як: порядність, чесність, правдивість, справедливість, працелюбність, гідність, честь, зокрема, шанобливе ставлення до старших, свого роду.

Повага до інших виявляється у прагненні бути порядними в усіх своїх учинках і діях. Глибинний зв'язок поваги до інших й власної гідності втілено у словосполученні «гідний поваги». Кожна людина має власну гідність і саме тому гідна поваги. Без поваги один до одного не може існувати соціум, не складуться ні службові, ні товариські, ні сімейні взаємини. Кожна людина прагне, щоб до неї ставились з повагою. І цьому допомагають правила ввічливості, вироблені людством. Повагою один до одного повинна бути прийнята вся атмосфера сім'ї [3].

Відомий педагог А. Макаренко звертається до батьків: «Наші діти – це майбутні громадяни нашої країни і світу, які творитимуть історію, наші діти повинні вирости прекрасними громадянами, хорошими батьками і матерями. Але й це не все: наші діти – це наша старість. Правильне виховання – це наша щаслива старість, погане виховання – це наше майбутнє горе, це наші сльози, це наша провина перед іншими людьми, перед усією країною» [2, с. 260].

Досліджуючи проблему виховання поваги, А.Макаренко вважав, що батько повинен розуміти, що в сім'ї він – не цілковитий, безконтрольний господар, а старший відповідальний член колективу. Якщо ця думка буде добре усвідомлена, то правильною виявиться і вся виховна робота [2, с. 262].

Треба ставити найсуворіші вимоги до своєї власної поведінки, – стверджує педагог. Виховання дітей відбувається постійно впродовж нашого життя: в моменти, коли батьки розмовляють з іншими людьми і про інших людей, коли радіють або сумують, як поведуться з друзями і ворогами.

На визначення сутності поняття «повага до дорослих» нами проаналізовано тлумачення у словниках. Повагу як позицію, що передбачає не нашкочити іншому (фізичне насильство чи то моральне засудження) подано у тлумачному словнику за редакцією В.Дубічинського [4]. Аналогічно трактується «повага» у Великому тлумачному словникові

сучасної української мови: відношення до людини, що визнає її гідність, рівність прав з іншою людиною, чуйність, делікатність, скромність. Повага до дорослих – основа для відносин співробітництва і довіри між людьми [1]. У Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей «повага до інших» – це означає визнавати цінність іншої людини [3].

Шанобливе відношення реалізується у потребах (відношення до оточуючого світу), емоціях (прояв чуйності, делікатності), оцінках (активізує ціннісне ставлення до оточуючих, у наслідок чого, у свідомості виникають уявлення, які підтверджуються соціальним досвідом та закріплюються у вигляді соціальних норм) та переконаннях (характеризують світоглядні позиції людини та розуміння суспільних відносин, що мають місце в ціннісній орієнтації особистості).

На основі аналізу енциклопедій, наукових педагогічних студій поняття виховання цінності «повага до дорослого» ми розуміємо як процес узгодженої взаємодії високоморальної якості, яка ґрунтується на визнанні гідності людини, реалізується у взаємодії з іншими людьми, що знаходить свій прояв у ввічливому відношенні (тактовності, делікатності, дружелюбності, доброзичливості) та толерантності (емпатії: чуйність, співпереживання, розуміння почуттів іншого; уважному ставленні, довірі, безоцінному сприйнятті дорослого).

Надзвичайно важливо виховувати повагу до дорослих у дітей підліткового віку саме у позакласній роботі. Адже основними завданнями позакласної роботи в даному напрямі є розвиток самосвідомості школярів, розуміння інших і себе, як частини оточуючого світу, актуалізація знань, якими повинна володіти дитина, і досвіду взаємодії з іншими людьми, що здатні забезпечити успішну соціалізацію в майбутньому. Для виховання у дітей цінності поваги до дорослих, можна використовувати позитивний приклад учителів, батьків, бесіди з дітьми на морально-етичні теми; схвалення або засудження поведінки; відвернення від усього, що може стимулювати до здійснення негативних вчинків, дотримання встановлених правил та норм поведінки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К. – Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
2. Макаренко А. Общие проблемы педагогики // Избранные произведения : В 3-х т. / [Редкол. : Н. Ярмаченко (председатель) и др.]. – К. : Рад. школа, 1983.
3. Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей: Київ, 2018. – 40 с.
4. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинський. – Х. : ВД «ШКОЛА», 2008. – 1008 с.

**Соломчак Х. О.**

аспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти

*Дрогобицький державний педагогічний університет*

*імені Івана Франка*

*м. Дрогобич, Львівська область, Україна*

## **ВИКОРИСТАННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ ШКОЛИ ТА ЛІТНЬОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ**

Фахова підготовка вчителя фізичної культури поєднує перспективу роботи вчителя-предметника в закладі освіти різного типу, а також організатора процесу фізичного виховання, зокрема в педагогічних умовах літнього оздоровчого табору (далі – ЛОТ). Керівник та організатор фізичної культури в ЛОТ залучає всіх учасників навчально-виховного процесу до систематичних занять руховою активністю, зокрема туризмом, з метою пізнання/самопізнання, оздоровлення та відпочинку.

Умовою педагогічної майстерності та професійного саморозвитку вчителя фізичної культури в організації та проведенні занять з туризму на засадах сучасної гуманістичної парадигми освіти та фізичного виховання є сформованість фахових компетентностей. Досягнення такого рівня підготовки/перепідготовки відбувається шляхом ознайомлення учителя із нормативно-правовою базою шкільної та позашкільної освіти, вимогами до занять туризмом, зокрема до техніки безпеки життєдіяльності у польових умовах, знанням про функції і безпечне поводження із спеціальним обладнанням та інвентарем тощо.

Очікуваними результатами цього процесу є низка сформованих *компетентностей*, зокрема щодо: створення педагогічних та психологічних умов для процесу засвоєння учнями в межах школи та поза нею знань з туризму та краєзнавства; організаційні здатності до поетапної підготовки походу/подорожі; володіння способами орієнтування на місцевості, вміння застосувати техніки подолання природних і штучних перешкод, адекватно розподіляти навантаження на учасників походу, надавати першу медичну допомогу; здатність вповні використовувати оздоровчий вплив туризму з метою популяризації здорового способу життя, а також здійснювати краєзнавчі дослідження в умовах походу, формувати екологічний світогляд і дбайливе ставлення до довкілля, надбавь культури, до себе та інших людей.

Як зазначено в Програмі, варіативний модуль «Туризм» [2, с. 330–337], навчальний матеріал та очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів/учениць в межах шкільного позашкільного навчання зорієнтовані на якісне засвоєння знань, умінь та навичок поданого матеріалу. У змістовому блоці програми виокрем-



лено розділи теоретичних відомостей з туризму, спеціальної фізичної та технічної підготовки. Обов'язковими результатами процесу засвоєння учнями програмового матеріалу є загальні відомості про туризм та його види, природні горизонтальні і вертикальні перешкоди та їх подолання з елементами туристської техніки, правила безпеки під час занять з туризму, вправи на лазіння і перелазіння, встановлення намету, в'язання туристських вузлів; спорядження туриста, розпалювання туристського багаття, знання основ орієнтування на місцевості, зокрема за схемою, користування туристською самостраховкою, облаштування туристського бівуака, володіння належною фізичною підготовкою туриста, комплектування похідної аптечки, уміння транспортувати потерпілого тощо [2, с. 329–335]. Таким чином встановлення загальних компетентностей туристської підготовки в потенціалі предмету фізичної культури, діяльності вчителів фізичної культури та школярів як суб'єктів процесу навчання і виховання визначає зв'язок в педагогічній взаємодії: фахова здатність вчителя *навчити* трансформується у здатність учня *знати і вміти*. Рівень отриманих результатів занять туризмом підлітків в умовах школи та позашкільного закладу освіти обумовлений рівнем професійної підготовки вчителя фізичної культури, його здатністю формувати в учнів ключові життєво необхідні компетентності.

В Інструктивно-методичних рекомендаціях щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020–2021 навчальному році визначено внесок навчального предмета «Фізична культура» у процес формування ключових компетентностей учнів, що ставить вимоги міжпредметної підготовки/перепідготовки фахової підготовки вчителя фізичної культури для потреб загальноосвітньої школи та позашкільного закладу освіти, типу ЛОТ.

Компетентнісний підхід у поєднанні з особистісно орієнтованим та діяльнісним в реформованій Новій українській школі становить методологічну основу нової освітньої парадигми, яка замінює знанняву настанову і впроваджується у декілька етапів [4, с. 32].

Шляхом опрацювання концептуальних для Нової української школи та програмних вимог фізичної культури як навчального предмету [1, с. 160; 2; 3, с. 2–7 та ін.] нами зроблено вибірку визначень ключових компетенцій учня сучасної загальноосвітньої школи в проєкції на сформульовані перспективи їх формування змістовими та технологічними засобами фізичної культури і професійної діяльності вчителя, що їм відповідають. Зокрема це: правильне використання термінологічного апарату українською мовою під час занять фізичною культурою і спортом, спілкування в різних ситуаціях; уміння за допомогою іноземної мови спілкуватися про фізичну культуру, шукати інформацію в іноземних джерелах про ефективні оздоровчі програми тощо; здатність використовувати математичні методи під час занять

фізичною культурою; застосування інноваційних технологій для покращення здоров'я; виконання різних фізичних вправ в умовах природного середовища, використання сили природи в процесі занять фізичною культурою, розуміння гармонійної взаємодії людини і природи, ціннісне ставлення до навколишнього середовища як до потенційного джерела здоров'я; уміння використовувати цифрові пристрої для навчання техніки рухових навичок, фізичних вправ, майстер-класи з різних видів спорту, відеоуроки та відеоролики про проведення різних форм фізкультурно-оздоровчих занять, оцінювання власного фізичного стану, моніторинг рухової активності; уміння розв'язувати проблемні завдання у сфері фізичної культури і спорту; уміння боротися, здобувати чесну перемогу та з гідністю приймати поразку, контролювати свої емоції, організовувати свій час і мобілізувати ресурси, оцінювати власні можливості в процесі рухової діяльності, відповідати за власні рішення, користуватися власними перевагами і визнавати недоліки у тактичних діях у різних видах спорту, планувати та реалізовувати спортивні проекти (турніри, змагання тощо); уникати конфліктів дотримуватися правил чесної гри, поважати суперника, здобувати перемогу чесним шляхом за рахунок ретельної підготовки, з гідністю приймати поразку, пам'ятати, що головна перемога – це перемога над собою; уміння виявляти свій культурний потенціал через рухову діяльність, удосконалення культури рухів, усвідомлення можливостей самовираження та самореалізації через фізичну культуру та спорт, повага до національно-культурних цінностей інших народів, почуття національної гідності, збереження історичної пам'яті в заняттях краєзнавчим туризмом, любов до рідної культури, мови, традицій; свідоме ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших; організація гри, туристичного походу, краєзнавчої екскурсії чи іншого виду рухової діяльності, спілкування в різних ситуаціях фізкультурно-спортивної діяльності, усвідомлення важливості дотримання санітарно-гігієнічних вимог при виконанні фізичних вправ, значення рухової активності в житті людини для покращення здоров'я тощо.

Застосування компетентнісного підходу у роботі вчителя/інструктора/тренера з фізичної культури та, зокрема, занять туризмом, ставить вимогу володіння тими компетентностями, які маємо формувати в учнів, а також педагогічно-психологічними знаннями, методичними навичками та уміннями, мати високий загальний рівень освіченості.

Туризм і формування стійкого інтересу до туристичної діяльності за своїм навчально-виховним потенціалом є не лише засобом, а й самостійним об'єктом навчання і виховання. Керівникові фізкультурного виховання в умовах ЛОТ необхідно завжди пам'ятати настанову особистісно орієнтованої технології виховання: підліток обирає той вид діяльності, який більшою мірою дозволяє йому задовольнити виниклу потребу (спілкування, проведення вільного часу,

розваги, емоційної розрядки, самоствердження тощо) і отримати позитивні емоції. Керівник фізичного виховання в умовах ЛОТ повинен відмовитися від уніфікації і стандартизації навчально-виховних заходів, бути готовим до організації туристичної діяльності відповідно до потреб та інтересів підлітків взагалі та кожного зокрема.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 11.08.2020 № 1/9-430. 171 с. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/5f4/cae/d10/5f4caed10f67596863299.pdf>.

2. Копилова Л, Макаров О. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів для 5 – 9 класів. Варіативний модуль «Туризм» // Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів для 5 – 9 класів. Затверджена Наказом МОН від 23.10.2017 № 1407. 427 с. С. 330–337.

3. Навчальна програма з фізичної культури для загальноосвітніх навчальних закладів: 5 – 9 класи / Автори-укладачі: Т.Ю. Круцевич, С.М. Дятленко, І.Х. Турчик, Н.С. Кравченко, С.М. Чешейко, О.М. Лазіка, Д.В. Деменков. К.: [Б.В.], 2009. 117 с.

4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Б.М.: Б.В., 2016. 34 с. Електронний ресурс. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

**Тамаркіна О. Л.**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземних мов

*Сумський національний аграрний університет  
м. Суми, Україна*

## МОТИВАЦІЯ ЯК ФАКТОР РУШІЙНОЇ СИЛИ ДО НАВЧАННЯ

Мотивація є головною рушійною силою будь-якої діяльності людини і професійна діяльність не є виключенням. Мотивація є одним із ведучих факторів успішного навчання молоді людини, а отже її професійного становлення. Розвиток позитивної навчальної мотивації у студентів є однією з умов розвитку особистості та ефективної професійної підготовки.

У навчальному процесі важливим є використання найефективніших організаційних форм, засобів та методів навчання. Вирішення цієї проблеми неможливе без всебічного аналізу усіх складових навчальної діяльності студентів.

Молода людина намагається розширити знання, набути компетентності, розвинути здібності оперування фактами. Поступово з набуттям професійних знань студенти краще, глибше пізнають тонкощі, особливості майбутньої професії, у них формується певне ставлення до майбутньої професії. Професійний мотив навчання студентів формується за певними етапами. Самостійний та свідомий вибір молодою людиною професійного трудового шляху – необхідна умова успішності всього життєвого шляху[1].

Мотивація, як така, складається із чотирьох основних компонентів: 1) задоволення від самої діяльності, 2) значимість для особистості безпосереднього результату діяльності, 3) мотивуюча сила винагороди за діяльність, 4) змушуюча сила зовнішнього тиску на особистість.

Вдале поєднання та взаємодія *соціальної* (характерна тільки для людини як соціальної істоти і може перетворюватись із зовнішньої на внутрішню у випадку формування у особистості певних моральних якостей, переконань) і *пізнавальної* (усвідомлення себе як особистості формують з пізнавального інстинкту сильний внутрішній мотиваційний чинник) *мотивації* є запорукою успіху навчальної діяльності.

Узагальнений портрет особистості з мотивацією діяльності «на успіх» приблизно такий. Особистість активна, ініціативна, у випадках ускладнень шукає способи їх подолання, не потребує зовнішнього контролю за діяльністю. Особистості ставлять перед собою реальні цілі, якщо ризикують, то розраховують ступінь ризику. Принадність задач (у тому числі і навчальних) для них визначається складністю. «Нав'язані» (обставинами, зовнішнім оточенням) задачі не викликають негативної реакції, а сприймаються після початку діяльності майже як обрані самостійно. Невдача при розв'язуванні таких задач не викликає різко негативної реакції. Діяльність планує на досить значний термін часу [4].

На нашу думку, основним завданням всього викладання у сучасних вишах є стимулювання інтересів студентів до навчання таким чином, щоб метою було не лише отримання диплома, а саме документа про вищу освіту, що підкріплені міцними та стабільними знаннями. Для того, щоб студент дійсно «включився» в навчальний процес, необхідно, щоб завдання, які перед ним ставляться, були не тільки зрозумілі, а ще й сприйняті внутрішньо, тобто, щоб вони набули значущості і дозволили студенту підвищити свій науковий та професійний рівень. Для визначення місця, ролі та можливого ефекту використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій з метою мотивації навчальної діяльності необхідно проаналізувати вплив мотивації, мотиваційних

чинників на ефективність навчального процесу. Існує багато методів підвищення мотивації студента до навчання, а саме: ІТ-технології (інтернет-форуми, он-лайн курси); симулювання ситуації з реального життя в навчальному процесі (рольові ігри); створення сприятливого психологічного клімату для розвитку особистості; введення рейтингового оцінювання та системи публікації успіхів та досягнень студентів; розширення можливостей для самореалізації. За таких умов студент є головною діючою особою, а викладач лише його партнером в навчанні та розвитку[3]. Для покращення рівня мотивації студентів, необхідно враховувати думку, а, інколи, і залучати студентів до складання плану практичного заняття. Таким чином, ми можемо говорити, про інноваційні методи заохочення студентів та розвитку їх мотивації щодо навчання.

Таким чином, мотиваційна складова студента дуже складний та неординарний механізм. Вона має двоїсту природу походження: з одного боку – біологічні потреби, з іншого – соціальні. Структура мотивації складається під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. Саме мотивація – основний засіб, який дає можливість збільшити рівень зацікавленості до навчання, його освітній потенціал. Як саме мотивувати студентів до навчання – це одне в головних питань, яке постає перед викладачами сучасних вишів, тому що майбутні фахівці є основою розвитку та головним потенціалом стабільного розвитку суспільства й країни в цілому.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дусавицкий А.К. Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов: учебно-методическое пособие. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 32 с.
2. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання: Підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Нар. укр. акад. – Х.: Вид – во НУА, 2005. – 360 с.
3. Лапінський В.В. Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника.-Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. К.: НПУ, 2001. Вип.4. С. 148–154
4. Меденцова Т. М. Аналіз понять «мотиви» та «мотивація навчання» особистості. Народна освіта. 2009. Вип. № 1 (7), URL: [http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/7/statti/2meden-cova.htm](http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/7/statti/2meden-cova.htm) (дата звернення: 09.02.2021)

## **СЕКЦІЯ 6. ФІЛОСОФІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ. СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА МЕТОДИКИ**

**Dehtiarova N. V.**

Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Informatics

*Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko*

**Tutova N. O.**

Teacher of the Computer Science of the II category

*Municipal Institution of Sumy Regional Council  
«Sumy Professional Medical College»*

*Sumy, Ukraine*

### **ON THE RELEVANCE OF TAKING INTO ACCOUNT THE PROFESSIONAL STANDARD OF A TEACHER WHEN PREPARING FUTURE TEACHERS**

Digital technologies are being introduced into the educational process going on continuously. Multimedia technologies, design, interactive technologies, case studies, online learning, quest technologies and cloud services are an incomplete list of implementations in the educational process in a short time [1]. Accordingly, the training of future computer science teachers is carried out in a constant process of updating the material. Program learning outcomes in the disciplines are determined by the educational program of the specialty and the work program. From the methods of teaching computer science program results are knowledge, skills, communication. The first component includes: knowledge and understanding of the theoretical foundations of computer science; awareness of general issues of teaching methods of certain topics of the school course of computer science; knowledge of the features of working with different types of data; knowledge of forms, methods, means of diagnostics of students' learning outcomes, etc. The skills of the future specialist are: the ability to use digital technology to support the educational process; ability and willingness to use specialized software in the field of specialty; possession of modeling, means and methods of data protection; ability and willingness to form in students the foundations of a holistic scientific picture of the world using interdisciplinary links, etc. [2].

Subsequent adjustment of the training course is caused by the approval of the professional standard of the teacher. The indication of professional competencies in it gives grounds for improving the training course. And if

the linguistic and communicative competence, subject-methodical, information-digital and others are established, then special attention is needed today as: emotional and ethical competence, competence of pedagogical partnership, inclusive competence.

During the student age and at the beginning of professional activity, it is difficult for a young teacher to understand "the ability to be aware of personal feelings, to manage their own emotional states", "to realize and appreciate the interdependence of people and systems in the global world" (nus.org.ua). Therefore, the educational component of the educational process becomes important. In classes on psychology, methods of teaching disciplines, pedagogy, these issues are considered, situations are modeled, but in most cases, awareness comes from personal experience. Today, given the large number of independent work in distance education, this problem is exacerbated. Testing prevails among the control of students' achievements, which not only does not take into account the acquisition of these competencies, but also does not objectively reflect the level of preparation of the pupil / student [4, 5].

Therefore, it is important to increase the duration of industrial (pedagogical) practice for future teachers of various disciplines, involvement in classroom training of students – teachers of the relevant school course, motivating students on the importance of the educational component of the educational process. This is achieved in the context of continuity of training of future teachers, gaining experience in the first years, internships, advanced training in the context of the implementation of the principle of "lifelong learning".

## REFERENCES

1. Ткаченко А.О. Сучасні тенденції у методиці навчання інформатики. URL: <https://naurok.com.ua/prezentaciya-suchasni-tendenci-u-metodici-vikladannya-informatiki-127989.html>

2. Робоча програма навчальної дисципліни «Методика навчання інформатики». Суми. 2020. 16 с.

3. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». 2020. URL: [https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz\\_2736.pdf](https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf)

4. Бугайчук К.Л. Дистанційне та електронне навчання: сутність, особливості, співвідношення. *Вісник післядипломної освіти*. 2014. № 10(23). С. 7–17.

5. Дегтярьова Н.В. Доцільність поєднання різних форм контролю знань на уроках інформатики в старших класах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2010. № 4(6). С. 166–173.

**Дмитрук Т. А.**  
студентка II курсу магістратури  
психологічного факультету  
**Петринич О. Г.**  
старший викладач кафедри психології  
**Іванюк У. В.**

кандидат економічних наук,  
доцент кафедри менеджменту організацій

*Львівський інститут  
Приватного акціонерного товариства «Вищий навчальний заклад  
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»  
м. Львів, Україна*

## **ПРОГРАМА З РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ДЛЯ ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

Для того, щоб психолог в системі освіти міг здійснювати розвивальну функцію необхідно встановити на якому рівні вже є розвинуті певні якості особистості. Адже на розвиток особистості одночасно впливають безліч зовнішніх та внутрішніх факторів – спадковість, навчання, виховання, оточення, соціальне середовище тощо. Особистість і так весь час перебуває під впливом різного роду чинників, що певною мірою її розвивають. Мається на увазі, що не завжди потрібно застосовувати психологом спеціально розроблений комплекс заходів для розвитку певних якостей чи властивостей, адже вони і без впливу психолога можуть успішно розвиватись. Лише після наукового вивчення та ґрунтовної діагностики певних показників приймається рішення про необхідність їх розвитку шляхом застосування психологічних прийомів та засобів.

Розвивальна функція може бути зосереджена на розвитку окремих аспектів психічного життя як то пізнавальна чи емоційна сфера або на особистості людини загалом. Реалізується розвивальна функція психолога в закладах освіти як індивідуально, так і у групі шляхом бесід, вправ, ігор та спеціальних завдань згідно з напрямком за яким здійснюється розвиток. Звичайно, що для підлітків та юнаків кращим варіантом реалізувати розвивальну функцію буде застосувати групові заняття. Адже, враховуючі такі вікові особливості підлітків як відчуття приналежності до якось групи, аби бути цілком «своїм», необхідність виглядати «як усі» і розділяти загальні захоплення та прагнення перебувати у компаніях сверсників можна їх використати для групової форми психологічної розвивальної роботи.

Завданнями тренінгових розвивальних програм для учнів старших класів це – допомоги не боятися виразити себе, щоб далі розвиватись, а для початку навчитись себе сприймати та розуміти.



Це здійснюється наступними шляхами:

«1. Сприймання себе через співвіднесення себе з іншими, тобто людина розглядає іншу у якості моделі, зручної для спостереження та аналізу. Ми дивимось на себе нібито зі сторони. Групові заняття надають чудову можливість співставити себе з іншими членами групи.

1. Сприймання через сприймання себе іншими, тобто людина використовує інформацію, яку їй надають оточуючі. Це механізм, що отримав назву зворотного зв'язку, що дозволяє учасникам дізнаватись думку оточуючих про їх манеру поведінки, почуття, які переживають люди, які вступають з ними в контакт.

2. Сприйняття себе через результат власної діяльності, тобто людина сама оцінює те, що вона зробила. Це механізм оцінки, який може сприяти чи заважати розвитку особистості. В групі тренінгу здійснюється постійне визначення рівня самооцінки кожного учасника та її корекція у разі необхідності.

3. Сприйняття себе крізь спостереження власних внутрішніх станів, тобто людина усвідомлює, проговорює, обговорює з оточуючими свої емоції, переживання, відчуття та думки. Одним із принципових відмінностей тренінгу від інших форм роботи полягає у можливості проникнення у своє Я, отримання досвіду розуміння свого власного внутрішнього світу.

4. Сприйняття себе через сприйняття власного зовнішнього вигляду, тобто як людина сприймає своє тіло, своє фізичне Я. В ході тренінгу учасники вчаться приймати свій зовнішній вигляд таким, яким він є, і прийнявши його, розвивати себе та свої можливості» [1, с. 34].

Мета розвивальної програми: дати можливість учасникам групи пізнати складові своєї особистості, самосприйняття, свої сильні сторони, розвивати почуття власної гідності, самооцінки, подолати почуття тривоги, невпевненості.

Програма включає три етапи:

1. Етап – орієнтувальний (1-2 заняття). На цьому етапі необхідно емоційно згуртувати учасників, зацікавити в програмі. Так як учасники навчаються в одному коледжі, то є вже трохи знайомі між собою. Але всетаки знайомство це є ще поверховим. Тому потрібно використовувати такі вправи, щоб зняти напругу, зацікавити, розказати правила взаємодії у такому форматі та сприяти згуртуванню.

2. Етап розвивальний (12-13 занять). Це етап на якому зосередженні всі вправи на самопізнання та саморозвиток. Використовується вправи та завдання для підвищення самооцінки, власної значимості, цінності та такі, які знижують тривожність, невпевненість, сумніви. Всю програму використовуються вправи для формування мотивації щодо самопізнання, самовиховання та самрозвитку.

**План розвивальних занять**

<b>№</b>	<b>Назва теми</b>	<b>Кількість занять</b>
	Етап – орієнтувальний	2
1.	Яким я є насправді.	1
2.	Моя індивідуальність.	1
	Етап розвивальний	11
3.	Точка опори.	1
4.	Почуття власної гідності.	1
5.	Мої права та права інших людей.	1
6.	Я в очах інших людей.	1
7.	Творча особистість.	1
8.	Як впоратись з негативними емоціями.	1
9.	Мої слабкості. Мої проблеми.	1
10.	Полюбити себе.	1
11.	Самосприйняття. Самоповага. Самозаохочення.	1
12.	Будь собою, але у кращому вигляді.	1
13.	Життя за власним вибором	1
	Етап закріплюючий	2
14.	Зіркова карта мого життя	1
15.	Прощай	1

3. Закріплюючий етап (1-2 заняття). На ньому відбувається підвищення само розуміння для того, щоб закріпити самооцінку та активізувати особистісні ресурси. Використовуються вправи закріплюючого характеру, таким чином знижується тривога перед розпадом тренінгової групи.

Кожне заняття проводиться за наступним планом: ритуал привітання, основний зміст заняття, отримання зворотнього зв'язку відносно проведеного заняття та ритуал прощання.

В процесі розвивальної програми практичним психологом використовувались ігрові методи, дискусії, метод кейсів, проєктивні методики, малювання, вправи, психогімнастичні заняття та вправи арттерапії та пісочної терапії.

Дана програма розвитку може підійти для старших класів школи та для студентів перших курсів коледжів. Заняття проводяться зазвичай у режимі довгострокових груп. Тобто 1-2 рази на тиждень два місяці. Кількість учасників може коливатись від 15 до 25 осіб.

Основна мета розвитку в даній програмі – це допомогти стати самим собою, прийняти та полюбити себе, усвідомити свою унікаль-

ність, індивідуальність, значимість, сформувані мотивацію на самовиховання та саморозвиток.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Анн Л. Ф. Психологический тренинг с подростками. – СПб.: Питер, 2007. – 271 с. ил. – Серия «эффективный тренинг».
2. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие – 2-е изд., переруб. и доп. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. – 216 с.
3. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навч. посіб. – 3-тє вид., випр. – К.: Вища шк., 2004. – 487 с
4. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ», 1998. – С. 269–274.

**Зброева Н. Б.**

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки, корекційної освіти та менеджменту

*Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти  
імені К. Д. Ушинського  
м. Чернігів, Україна*

### СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ФІЛОСОФСЬКОГО ДИСКУРСУ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН

Філософія освіти використовує дефініцію «парадигма» для означення культурно-історичних типів педагогічного мислення – теорій та педагогічних моделей взаємодії з об'єктом виховання – практик. Власне, парадигма це концептуальна модель педагогічного процесу, яка є результатом філософського дискурсу, педагогічної думки та соціокультурних змін. З точки зору пояснення природи виховання виділяють три основні парадигми, що відображають ставлення їх авторів та прихильників до соціальних і біологічних детермінантів. Так, парадигма *соціального* виховання орієнтується на пріоритет соціуму у вихованні людини. Її адепти пропонують коригувати спадковість за допомогою формування соціокультурного світу вихованця. Прихильники *біопсихічної* парадигми розглядають виховання як фокус уваги на особистість дитини з обов'язковим урахуванням її індивідуальності. Третя парадигма акцентує увагу на *діалектичній* взаємозалежності соціального, біопсихічного та спадкового фактору. Відповідно до філософської концепції, яка визначає принципи та особливості виховання, виокремимо наступні, найбільш відомі, моделі виховання.

Технократична модель заснована на управлінні та контролі виховання, чіткій організації виховного процесу, навчання, праці і дозвілля дитини. Виховання формує її поведінку за допомогою системи підкріплень: покарань або заохочувань. Мета – соціально бажана поведінка вихованця у різноманітних життєвих ситуаціях. Прагматична модель розглядає навчання як набуття дитиною особистого досвіду у вирішенні життєвих проблем. Гаслом є: «навчання через діяльність», метою – навчити вихованців вірно розв'язувати реальні життєві ситуації і досягати успіху в усіх сферах життя, засвоєння у першу чергу практичних знань, умінь і навичок; спрямованість на індивідуальний саморозвиток вихованця. Гуманістична модель базується на принципі природовідповідності, в основі якого є знання з фізіології та психології дитинства, врахування індивідуальних особливостей вихованця, створення атмосфери довіри, підтримки і захисту, повне прийняття його таким, яким він є. Вільне виховання позиціонує себе гаслом «все для дитини, що навколо дитини» і є демократичним, толерантним стилем взаємодії. Метою є сприяння розвитку навичок вільної і гармонійної поведінки особистості перш за все у сфері духовних цінностей і життєвих пріоритетів. Це принцип педоцентризму, який передбачає свободу вибору дитиною діяльності, її вільну творчість як основу розвитку.

В наші часи відбувається зміна парадигм і мають місце такі дві тенденції. Перша тенденція. Сучасний етап історії людського суспільства характеризується кризовим станом культури. Техногенний шлях розвитку, досягнувши вражаючих вершин у науці та техніці, породив глобальну кризу, що поставило під загрозу саме існування людства. Техногенний шлях еволюції сприяє значному відставанню емоційного інтелекту соціуму від розумового. За таких умов панування традиційної парадигми освіти, яка була зорієнтована тільки на отримання знань, стає неможливим. Друга тенденція. Індивід-носій інформації, яку йому хтось дав («вклав» у мозок), сьогодні трансформується у людину, яка сама знаходить знання, аналізує їх, структурує, адаптує і використовує. Особистість нового зразка здатна мислити активно, гнучко, варіативно і нестандартно. Пріоритетами є розвинутий інтелект, духовність, високий рівень домагань, здорова амбітність. Така людина самовдосконалюється інтелектуально, духовно та душевно протягом життя і робить це без примусу, тобто, має персональну мотивацію. Сучасність робить запит саме на таку життєву позицію, і тішить думка, що таких людей (молоді і не-молоді) стає все більше.

З кожним роком стає очевиднішим той факт, що вся система знань про світ, людину і суспільство має бути переглянута з огляду на зміни сучасних вимог як до освіти, так і до життя взагалі. Виникає нагальна потреба повернення до людських цінностей, до особистості, яка усвідомила б себе як частину світового співтовариства, де на основі

діалогу культур вона пізнає себе в своїй культурі, примножуючи культуротворчий досвід людства. Саме ці положення становлять основу *культурологічної парадигми* сучасної української освіти. За видатним науковцем, академіком І. Зязюном, очікуваними результатами успішного впровадження культурологічної парадигми мають стати:

- гармонійна особистість;
- громадянин, здатний сприймати та передавати національні цінності;
- творча індивідуальність, що розкриває свій потенціал у навколишньому світі;
- універсальна особистість, що здатна комфортно і плідно існувати у глобалізованому світі [2].

У сучасних умовах значного поширення набуває тенденція толерантності і полікультурності. Вона передбачає адаптацію людини до різноманітних цінностей у ситуації існування безлічі культур, взаємодію між людьми з різними традиціями, орієнтацію на діалог, а, точніше, полілог. Орієнтація нової України на інтеграцію до Європейського співтовариства актуалізує врахування сучасних міжнародних векторів розвитку, у тому числі й у сфері освіти. І саме полікультурність є актуальним шляхом модернізації освіти в Україні. Компетенції, що стосуються існування у полікультурному суспільстві, визначені як основні у Рекомендаціях Комітету Міністрів Ради Європи, метою яких є запобігання клімату нетерпимості, расизму і ксенофобії. Тобто, саме освіта повинна забезпечити молодь полікультурними знаннями, уміннями і навичками, такими, як розуміння природи відмінностей, повага до «не-такого-як-я», вміння безконфліктно співіснувати з представниками інших культур, мов, релігій тощо. Разом з тим, «загальноєвропейський» вимір не означає однаковість. Полікультурний підхід повинен пронизувати всі сторони діяльності європейських шкіл і вищих навчальних закладів, але при цьому демонструвати максимальну увагу і повагу до місцевої, регіональної національної специфіки освіти. Цінність таких юридичних документів у тому, що вони дають вітчизняним педагогам приклади і конкретні зразки цивілізованого підходу до вирішення аналогічних проблем у нашій країні.

Підготовка і перепідготовка професіонала, здатного до спілкування і плідної взаємодії з представниками різних національностей, культур і віросповідань, до широкого світогляду в умовах культурного і національного розмаїття має бути пріоритетною. Саме представники системи освіти мають виступати як основний фактор культурного зрушення, оновлення соціального укладу. Досвід розвинених країн світу має бути вивчений освітянами. У цьому контексті актуальними є слова Софії Русової: «...слід докладніше зупинитися на тих країнах, що більш внесли нового й цінного до загальнолюдської скарбниці добра, краси, культури...» [3, с. 235].

Процеси міграції населення та змішування етносів піднімають питання полікультурності на державний рівень. У цьому процесі розкриваються складність і багатогранність світу, що сприяє вірному сприйняттю мінливості життя. Полікультурність покликана долати конфліктність, формувати усвідомлене прийняття такого природного явища, як *відмінність*, що є надзвичайно актуальним у сучасних культурних і соціально-політичних реаліях. Відмінності поглядів, позицій, переконань, намірів, прагнень між індивідами, між народами і державами часом бувають непереборними. У зв'язку з цим цікавим і повчальним є приклад з дипломатичної практики. У ході перемовин вважається значним досягненням таке формулювання: «Сторони згодні у тому, що кожна з них залишається при своїй думці». Здавалося б, ні про що не домовилися. Насправді ж це формулювання фіксує сам факт згоди кожної зі сторін у тому, що й інша сторона має право на свою думку, і це право визнається і заслуговує на повагу [1].

Живучи і взаємодіючи у сучасному світі, кожна людина має опанувати культуру відмінностей: бачити у першу чергу позитивну сторону і реагувати на відмінності із розумінням. Адже такі позитивні якості сучасної людини, як здатність мислити нестандартно і креативно, когнітивна і поведінкова гнучкість, навички критичного мислення, дивергентність, допитливість, оригінальність: в усьому цьому базисними елементами є саме відмінності, відмінності як прояв автентичності, унікальності і свободи. При цивілізованому ставленні до розмаїття навколишнього світу відмінності є джерелом духовного багатства, процвітання і миру, а при нецивілізованому – причиною негативізму, конфліктів і стагнації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Зброєва Н.Б. Відмінність: етико-психологічний аспект проблеми. Філософія етнокультури та наукові стратегії збереження національної єдності України : Матеріали II Міжнар. наук. конф. – Київ. – 2007. – С. 112–115.
2. Культурологічна парадигма освіти у концепції академіка І. Зязюна. Електронний ресурс. Режим доступу: [[http:// gazeta.dt.ua/ EDUCATION/kulturologichna-paradigma-osviti-u-koncepciyi-akademika-izyazyuna.html](http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/kulturologichna-paradigma-osviti-u-koncepciyi-akademika-izyazyuna.html)].
3. Русова С. Ідейні підвалини школи // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.) : Хрестоматія / упоряд. : Л.Д. Березівська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.

**Корсак К. В.**

доктор філософських наук, професор  
*ПВНЗ «Київський медичний університет»*

**Корсак Ю. К.**

кандидат філософських наук,  
науковий співробітник

*Інститут вищої освіти*

*Національної академії педагогічних наук України*

**Ляшенко Л. М.**

кандидат педагогічних наук, доцент

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

**Похресник А. К.**

кандидат філософських наук, доцент,  
директор

*Київський фаховий коледж електронних приладів*

**Бойчук Н. О.**

магістр філології, старший лаборант

*Інститут філології*

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

**Бойчук О. С.**

магістр психології, старший викладач,  
керівник психологічної служби

*Київський національний економічний університет*

*імені Вадима Гетьмана*

*м. Київ, Україна*

## **ІМПЕРАТИВ ВИКОРИСТАННЯ НООНАУК І НООТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СФЕРИ**

Не тільки у звичайних та електронних ЗМІ, що орієнтовані на емоційність подання матеріалів, але й у наукових виданнях наголошується неминучість настання після пандемії COVID-2019 нової епохи у житті всього людства. Зазвичай рекламується добудова вже розпочатої «Індустрії 4.0» з її інформаційними мережами, роботами, Інтернетом речей і заміною сучасної зброї на міриади дронів. Нашу невелику наукову групу найбільше турбує загальна неувага до наближення тотального екологічного колапсу, що помилково ототожнений з цілковито неістотним «глобальним потеплінням» (насправді на середню температуру тропосфери впливає не тільки вміст вуглекислого газу, а й приблизно дев'ять інших не менш впливових чинників).

Для розвитку подій в Україні найбільш сумним явищем ми вважаємо відсутність стратегічного планування через нечітке бачення майбутнього на всіх рівнях – від Президента до переважної більшості

пересічних громадян. Обсяг тез не дає змоги навести найновіші та повні пояснення причин появи цього недоліку у мисленні та прийнятті рішень. Нашою головною метою є пропозиція здійснювати усї передбачення на основі ноознань і ноотехнологій, які лишаються непоміченими, хоч з 2020-го року їх кількість швидко зростає.

Наведемо одразу ж незаперечні докази того, що з початком нового століття прийшла нова ера в історії людства, яку ми пропонуємо назвати «*нооерою*» на знак початку побудови *ноосфери*, запропонованої нашим співвітчизником В.І. Вернадським і його друзями-французами. Матеріальною основою цього ноопрогресу стають екологічно ідеальні «*ноотехнології*», помічені першим з авторів цих тез в 2000-році під час моніторингу нано- та інших відкриттів і досягнень. Це були нанофотокаталізація і отримання нестійких біопластиків через розмноження певних бактерій на будь-яких органічних відходах. У 2010 р. пощастило винайти вдалу назву, що полегшило поширення нового терміну «ноотехнології» в Інтернеті і наукових виданнях. Ми пропонуємо багато ноопонять, які легко розшукати по слову «Нооглосарій» (найновіший Нооглосрій-2 містить 225 слів і термінів «з майбутнього» [1]).

Цю важливу вступну частину тез ми закінчимо надважливим наголосом на тому, що сучасні промислові технології (навіть «смарт-») є деструктивними для біосфери і людства. Тільки ноотехнології є мудро керованими природними процесами, що й дає змогу поєднати ріст якості і безпеки життя усє численнішого людства з ліквідацією всіх індустриальних пошкоджень довкілля.

Ми вже вказали, що нині в Україні й світі домінує помилкове отожднення майбутнього як добудованої «Індустрії 4.0». Ніхто не обіцяє ліквідації небезпек від екологічного колапсу і пандемій. Причиною цього ми вважаємо необізнаність про початок нооери, про появу і перспективи ноотехнологій. Вони залишаються великою рідкістю, тому про них навіть не згадують ЗМІ. Їх цілковито ігнорують автори важливих планів і прогнозів. На всі наші пропозиції ноонаук і ноотехнологій в ЮНЕСКО, ЄС і в «Ріо+20» ніхто не відповів.

Тому коротко викладемо ту головну інформацію, яка дає можливість читачам «побачити ноомайбутнє» і використовувати ноознання і ноонауки. Сума цієї нооінформації зростала повільно: 2 ноотехнології в 2000 р., 4 – в 2010, менше десяти в 2019 р. Але з цієї дати екологічно безпечні ноотехнології розпочали відкривати мало не щомісяця. Однак, не цілеспрямовано, а зазвичай випадково під час виконання планових досліджень (так шойно сталося у Херсоні, де чудовий і перспективний біологічний нооматеріал був отриманий під час пошуків субстрату для вирощування грибів [2]).



Наші пояснення спираються на два рисунки, створені для занять зі студентами. Рис. 1 відтворює ідею книги американця Е. Тоффлера про еволюцію людства через рух по сходинках трьох хвиль.

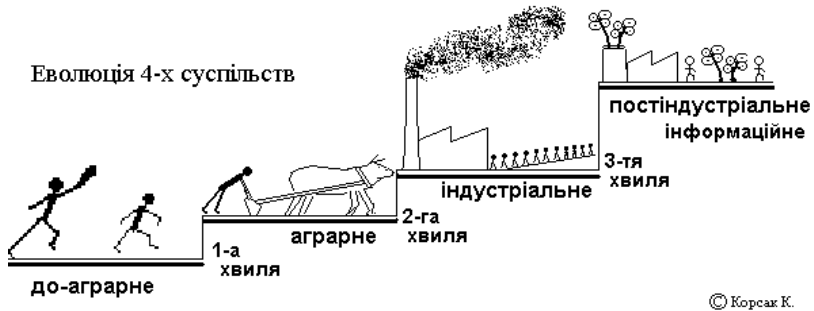


Рис. 1. Відтворення ідеї Е. Тоффлера про «хвилі» цивілізаційного поступу

Та після виявлення ноотехнологій і пропозиції ноорозвитку стало очевидним, що «третя хвиля» Е. Тоффлера не має права на титул «хвилі», адже вона не змінила засади життєзабезпечення людства, як це сталося у випадку хвиль № 1 і № 2. До того ж, нооявища в цілому означають надходження нової і безмежно високої «хвилі», яку доцільно називати «ноохвилею».

Результатом цих міркувань стали різні варіанти уточненої схеми еволюції людства, найновіший з яких – рис. 2.

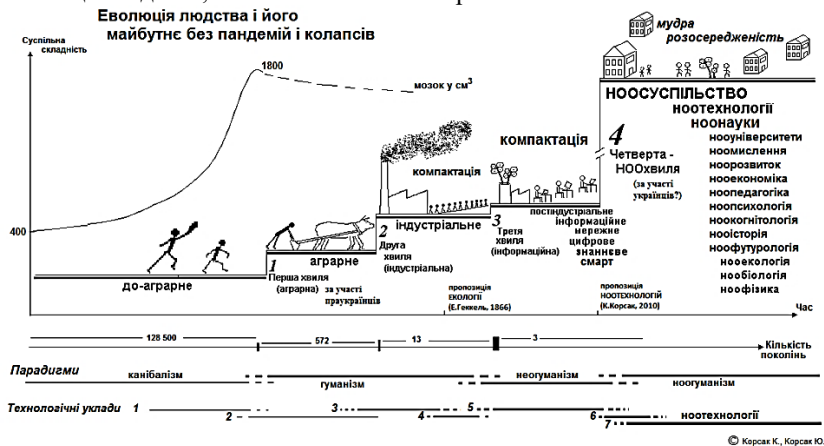


Рис. 2. Схема всієї еволюції Номо з акцентуванням характеристик майбутнього ноосупільства

Суспільство майбутнього буде «ноосупільством». Ми навели частину його характеристик, акцентуючи науки та освіту. Вказано, що Е. Геккель ще у 1866 р. пропонував розвивати екологію та екологічні науки, щоб не пошкоджувати довкілля. Це ігнорували майже 90 років, тому «невідомість» ноонаук і ноотехнологій, якій виповнюється 20 років є «нормальною» (великі інновації майже завжди чекали свого «зіркового часу»).

Ми зобов'язані наголосити на тому, що у темі «якість освіти» уперше пріоритетом оголошено не створення знань і технологій для нападу і оборони, а виконання рішення ООН (2015 р.) про «17 цілей для сталого розвитку». У найновішому світовому рейтингу ВНЗ (погляньте в Інтернеті на Impact Rankings 2020) присутні аж десять закладів з України, ледь два з Німеччини, 9 – з Китаю, 31 – зі США. Це надзвичайно позитивна тенденція, яка у поєднанні з екологічно безпечними ноотехнологіями перетворить Землю зі сховища ядерної зброї, ракет та усе більшої кількості дронів-камікадзе у безпечне середовище.

Важливо вказати на те, що розвиток ноонаук і створення ноотехнологій не вимагає грандіозних фінансових витрат і концентрації науковців, подібно до ЦЕРН з його гігантським колайдером. Ноотехнології спроможні винаходити майже всі держави, а тому можна гарантувати зупинку руху до екологічного колапсу разом зі створенням наших «ноозасобів» для ліквідації нових пандемій.

Визнаємо й те, що головну небезпеку для ноопрогресу і дуже довготривалого ноосимбіозу людей з біосферою ми вбачаємо в тому, що кількість позитивних рис поведінки Номо (чесність, альтруїзм, скромність та ін.) приблизно удесятеро менша від негативних (жадібність, підлість, заздрість, агресія й багато інших). Для перетворення хороших у реальність необхідні великі зусилля поліпшених психолого-педагогічних наук, ноогуманізм, а також ноомислення й всі інші «ноо-», частину яких ми вказали на рис. 2. Використання уже накопичених ноонауками і молодими розділами традиційних наук знань про головний мозок та інші системи людини відкриває дуже широкі горизонти для всієї сфери освіти і психології. Перший детальний виклад плану створення ноопедагогіки і ноопсихології вміщений у невеликій монографії [3]. Вкажемо, що ідею ноопедагогіки й інших ноонаук привітав Комітет з освіти Ради Європи, але порадив подати прохання від Уряду з України і частково оплатити всі витрати, необхідні для здійснення цього глобального ноопроєкту.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Корсак К., Корсак Ю. Нооглосарій-2 – ноонауки для майбутнього без колапсів // Вища школа. – 2019. – № 2. – С. 31–53.

2. Солома перетворилася в пінопласт: українські вчені випадково створили пластик з грибів (URL: <https://www.rbc.ua/rus/stylar/solomaprevratilas-penoplast-ukrainskie-uchenye-1606292737.html>; 25-11-2020). Звернення 31-01-2021.

3. Корсак К.В., Корсак Ю.К. Ідея ноопедагогіки – мрія чи основа глобального мега-проєкту? (аналіз проблем виховання, навчання й порятунку людей XXI ст.). – Ів.-Франк.: Тов. "Знання", 2013. – 100 с.

**Татаренкова Ю. В.**

викладач спецдисциплін, спеціаліст другої кваліфікаційної категорії

*ВСП «Фаховий коледж харчових технологій та підприємництва  
Дніпровського державного технічного університету»  
м. Кам'янське, Дніпропетровська область, Україна*

## **СУЧАСНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ**

Актуальною проблемою сучасної освіти є застосування педагогами інноваційних педагогічних технологій із високим компетентнісним потенціалом. Інноваційна діяльність набирає значної сили і значення, про що йдеться у відповідних нормативно-правових документах, зокрема в Законах України «Про освіту», «Про інноваційну діяльність», у Положенні Міністерства освіти і науки України «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України». Використання нових педагогічних технологій у навчально-виховному процесі дозволяє викладачам реалізувати свої педагогічні ідеї, а студентам дає можливість самостійно вибирати освітню траєкторію – послідовність і темп вивчення тем, систему тренувальних завдань і задач, способи контролю знань. Так реалізується найважливіша вимога сучасної освіти – вироблення в суб'єктів освітнього процесу індивідуального стилю діяльності, культури самовизначення, відбувається їхній особистісний розвиток.

Сучасний навчальний процес вимагає формування у студентів критичного мислення, умінь оперативно і ефективно знаходити потрібну інформацію, працювати в проєктних командах, вирішувати нестандартні завдання. Освіта сьогодення спрямована на соціалізацію особистості, новітні науково– інформаційні технології. Творчий викладач завжди в пошуку нових форм та методів роботи, сучасних інструментів та технологій.

Педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з використанням

комп'ютера і людських ресурсів, завданням якого є оптимізація форм освіти.

Цілий ряд авторів вважають, що будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати деяким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності).

Концентуптуальність. Кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети.

Системність. Педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність.

Можливість управління. Передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проєктування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів.

Ефективність. Сучасні педагогічні технології існують в конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантування певного стандарту освіти.

Відтворюваність. Можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних закладах освіти, іншими суб'єктами.

Візуалізація (характерна для окремих технологій). Передбачає застосування різноманітних дидактичних матеріалів.

Інноваційні педагогічні технології є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. Нині існує безліч педагогічних технологій. Серед них: технологія інтенсифікації навчання на основі опорних схем і знакових моделей; технологія рівневої диференціації – навчання на основі обов'язкових результатів; технологія модульно-блочного навчання; технологія блочно-консультативного навчання; технологія колективного способу; технології групового способу навчання; технології індивідуалізації процесу навчання; ігрові технології навчання; технологія розвитку критичного мислення; інтерактивні технології; проєктна технологія.

Серед сучасних технологій у викладанні хімії впроваджуються – метод проєктів, технологія Кейс-study, перевернуте навчання, STEM-проєкти тощо.

Зупинимося на методі перевернутого навчання. Перевернуте навчання – це така педагогічна модель, форма змішаного навчання – перевернутий клас, в якій типова подача лекцій і організація домашніх завдань представлені навпаки. Поняття перевернутого навчання спирається на такі ідеї, як активне навчання, залучення студентів у спільну діяльність, комбінована систему навчання. Під час навчальних занять роль викладача – виступати тренером або консультантом,

заохочуючи студентів до самостійного дослідження і спільну роботу. Оскільки такий підхід являє собою загальні зміни в процесі розвитку, викладачі можуть застосовувати тільки деякі елементи з перевернутої моделі навчання або використовувати декілька перевернутих занять протягом всього курсу навчання.

Ідея перевернутого класу виникла в 2000 році в США. Засновниками перевернутих уроків є Джонатан Бергман і Аарон Семс вчителі хімії – саме вони запропонували термін і вперше застосували цей метод. Записуючи для своїх учнів коротенькі відео, із поясненням матеріалу.

Проблеми й труднощі, які можуть виникнути у викладача при організації перевернутого класу:

- необхідність тривалої й ретельної підготовки відеоматеріалів, текстів, ілюстрацій, навчальних вправ, ігор та тестів;

- потреба в додатковій мотивації студентів на початку роботи в цій моделі;

- у викладача з'являється необхідність постійно бути на зв'язку, аби проводити консультації для студентів, надавати роз'яснення тощо;

- виникнення проблем з доступом до мережі Інтернет;

**Та попри ці та інші проблеми, модель перевернутого класу має ряд переваг:**

- економія та вивільнення часу на занятті для розв'язування задач (в тому числі підвищеного рівня), виконання дослідницьких завдань тощо;

- індивідуальний підхід;

- забезпечення активного навчання.

- широке використання можливостей для навчання мережі Інтернет, що інколи є неможливим в умовах звичайного класу;

- викладач готує навчальні матеріали один раз, а потім використовує їх постійно.

Фрагмент «Перевернутого заняття» хімії на I курсі

Тема: «Кислоти. Особливості взаємодії металів з нітратною і концентрованою сульфатною кислотами. Кислотні дощі»

Підготовка до заняття (робота вдома):

1. Опрацювати матеріал підручника.

2. Скласти схеми: 1) класифікація кислот, 2) властивості кислот, 3) взаємодія концентрованої сульфатної кислоти з металами, 4) взаємодія нітратної кислоти з металами.

3. Переглянути відео до теми:

<https://www.youtube.com/watch?v=xPUtVRH8Wn>

<https://www.youtube.com/watch?v=ZlzYUhk9QXA>

<https://www.youtube.com/watch?v=G5nYoJTBzPg&t=19s>

<https://www.youtube.com/watch?v=urJZkYxTeLY>

4. Виконати тестові завдання до теми у Google формі на платформі Google Classroom.

## 5. Робота над проектами.

Робота на занятті:

1. Актуалізація опорних знань.

2. Студенти розбиваються на дві групи. Кожній групі надається певне завдання.

I група. Специфічні властивості концентрованої сульфатної кислоти – заповнення таблиці.

II група наводить приклади властивостей.

II група. Властивості нітратної кислоти – заповнення таблиці.

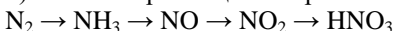
I група наводить приклади властивостей.

Обговорення і доповнення відповідей групами.

3. Опрацювання наступних практичних завдань:

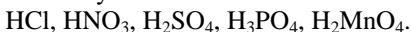
1) З якими з перелічених речовин взаємодіє розбавлена сульфатна кислота: залізо, купрум(II) оксид, мідь, натрій гідроксид, нітратна кислота, калій карбонат, нітроген(II) оксид?

2) Хімізм виробництва нітратної кислоти відображає схема:



Напишіть за схемою молекулярні рівняння реакцій. Чи будуть ці реакції окисно-відновними?

3) Обчисліть масову частку Гідрогену в наведених кислотах і виберіть кислоту з найбільшим та з найменшим умістом Гідрогену:



4) Знайти найпродуктивніше для використання азотне добриво  $M_r(\text{NH}_4\text{NO}_3) = 80$ ,  $M_r(\text{NH}_4)_2\text{CO} = 64$ ,  $M_r(\text{Ca}(\text{NO}_3)_2) = 164$ ,  $M_r((\text{NH}_4)\text{OH}) = 45$ . Підтвердити результат математичними обчисленнями.

4. Представлення результатів роботи над проектами:

I група: Кислотні дощі.

II група: Дослідження рН ґрунтів своєї місцевості. Складання карти родючості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С. Перспективні педагогічні технології: навч. посіб. / С. Бондар, Л. Момот, Л. Липова, М. Головка / за ред. С. Бондар. – Рівне: Тесіс, 2003. – 280 с.

2. Кузьмінська О.Г. Перевернуте навчання: практичний аспект / О.Г. Кузьмінська // Інформаційні технології в освіті. – 2016. – № 1(26). – С. 86–98.

3. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій, 2-ге вид. / .П. Наволокова Н. – Харків: Основа, 2014. – 176 с.

4. Приходькіна Н. Використання технології «переверненого навчання» у професійній діяльності викладачів вищої школи / Н. Приходькіна // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2014. – Вип. 30. – С. 141–144.

**Федотова М. В.**  
заступник директора з навчально-виховної роботи  
*КЗ «Балаклійська спеціальна школа»*  
*Харківської обласної ради*  
*м. Балаклея, Харківська область, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СФЕРИ У СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Останні роки у нашій державі відбуваються суттєві зміни у системі освіти, вона переорієнтовується, значущості набуває впровадження інклюзивної освіти, але питання навчання дітей з особливими освітніми потребами у системі спеціальних закладів освіти залишається актуальним.

Слід зауважити, що навчання дітей з особливими освітніми потребами в спеціальній школі відбувається у відповідності до вимог Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи, стандарту середньої освіти та типових освітніх програм спеціальних закладів загальної середньої освіти.

У січні 2021 року МОН України було затверджено типову освітню програму початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для учнів 4-го класу з порушеннями інтелектуального розвитку, яка вступає в дію у 2021/2022 навчальному році.

Одним із провідних завдань, яке визначається цією програмою, є формування комунікативної компетентності, що передбачає володіння державною мовою та всіма компонентами мовленнєвої діяльності у межах можливостей дитини з особливими освітніми потребами. Один із дидактичних принципів навчання, який покладено в основу змісти процесу навчання, є принцип наступності та перспективності, що набуває значущості при підготовці учнів початкової школи до переходу на наступну ланку освіти. Такий підхід до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами забезпечує ефективний розвиток мовленнєвої діяльності та підготовку учня до успішного опанування освітніх завдань середньої школи.

Забезпечення наступності із початковою освітою сприяє подальшому ефективному становленню особистості дитини. Формуванню комунікативної компетентності здобувача середньої освіти спеціальної школи надається особливого значення, оскільки належний рівень розвитку мовлення є запорукою успішного опанування інших освітніх завдань.

Мовленнєвий розвиток учня – це дуже важлива умова його успішного навчання. Чим більше дитина читає, переказує, слухає, тим краще розвивається її пам'ять, а, отже, тим легше їй засвоювати знання з усіх навчальних дисциплін, які вивчаються у спеціальній школі. Забезпечити мовленнєвий розвиток школярів – це означає навчити їх грамотно висловлюватись в усній і писемній формах, для досягнення цих освітніх цілей потрібна щоденна кропітка робота над оволодінням основними мовними нормами [1].

Як зазначалося вище, однією зі складових комунікативної компетентності є формування монологічного мовлення учнів з порушенням інтелектуальної сфери, що не втрачає актуальності в процесі реалізації освітніх завдань у середній школі.

Особливістю уроку з формування комунікативної компетентності є те, що під час реалізації освітніх завдань, педагогічний вплив на дитину необхідно здійснювати у кількох напрямках, а саме вправлення у розмові, читанні, слуханні та написанні слів і тексту. При формуванні у дітей навичок монологічного мовлення важливим чинником є вміння учнів узгоджувати між собою частини мови [4].

Письмова форма монологічного мовлення найважча. Вона розгорнута й нормативна. Учнів привчають до змістовного, логічного й правильного мовлення на уроках мови. Із цією метою проводиться словникова, лексична робота, робота з виправлення й попередження мовних недоліків. Для цього намагаються навчити учнів наступним комунікативним умінням: розкривати тему висловлювання; розкривати основну думку; збирати матеріал для висловлення; систематизувати цей матеріал; вдосконалювати писемне мовлення; висловлювати свої думки правильно.

Монологічного мовлення школярів з порушенням інтелектуальної сфери характеризується цілою низкою відхилень. Для більшості розумово відсталих учнів характерна затримка та уповільнений темп розвитку мовлення, мовлення таких дітей значно обмежено і не відповідає віковим нормам, значно обмежений активний і пасивний словник, спостерігаються відхилення в формуванні фонетичного, фонематичного і граматичної будови. Організація спеціального навчання цієї категорії дітей має позитивний вплив на психічний розвиток. Під впливом його відбувається як загальний, так і мовленнєвий розвиток учнів: збільшується і уточнюється словник, удосконалюється вміння користуватися вже наявними граматичними формами і відбувається оволодіння новими, уточнюється звуковий склад слова, розвиваються навички звукового аналізу та синтезу. Але крім особливостей розвитку мовлення, характерних для всіх учнів з інтелектуальними порушеннями, таким дітям притаманні специфічні особливості мовлення: неправильна вимова звуків – фонетичний дефект, дизартрія, ринологія, алалія, афазія, заїкуватість. Несформованість монологічного



мовлення ще більше погіршує недорозвинення пізнавальної діяльності розумово відсталих учнів, ускладнює процес оволодіння грамотою і в більшості випадків призводить до порушень писемного мовлення [3].

Недостатність логічного мислення проявляється у слабкій здатності до узагальнення, діти з порушенням інтелекту мають труднощі у розумінні тих явищ та подій, які відбуваються у навколишньому середовищі. Знижене або взагалі відсутнє розуміння переносних значень фраз і слів Предметно-практичне мислення носить обмежений характер. Діти з порушенням інтелекту порівнюють явища і предмети лише за зовнішніми ознаками, мають уповільнений темп мислення.

Важливою умовою ефективного розвитку монологічного мовлення молодших школярів є створення мовленнєвих ситуацій та активне залучення до них дітей, заохочення учнів до самостійних висловлювань. Особливу увагу при цьому треба звертати на тих, хто невпевнений у власних здібностях або знаннях, сором'язливий.

Робота з розвитку монологічного мовлення учнів з порушенням інтелекту має свою специфіку, яка обумовлена особливостями вищої нервової діяльності, психологічними особливостями цієї категорії дітей, а також характером та глибиною порушення інтелектуальної діяльності, особливостями та структурою мовленнєвого дефекту.

Ефективним процесом розвитку монологічного мовлення буде тільки у тому випадку, коли навчання та корекція будуть відбуватися не тільки під час організованих форм роботи, а й в процесі повсякденної мовленнєвої діяльності учнів, спрямованої на активізацію їхнього мовлення і розвиток мислення. Оскільки, саме розвиток мовлення сприяє активізації розумових процесів, вищих психічних функцій, зокрема, мислення. Процес навчання у закладі середньої освіти сприяє розвитку монологічного мовлення. Основним з засобів формування правильного, культурного мовлення є мовлення педагога, воно виступає мовленнєвим зразком, оскільки саме вчитель знаходиться у постійному контакті з дитиною.

За твердженням науковців та дослідників цього питання, правильно організований процес навчання сприяє розвитку монологічного мовлення, мовленнєвих навичок, які сприятимуть у подальшому розвитку у дитини комунікативних здібностей. Важливим при цьому є знання вчителями та корекційними педагогами теоретичної бази з розвитку монологічного мовлення учнів з порушеннями інтелекту, програмових вимог щодо розвитку монологічного мовлення школярів та ефективних методик з мовленнєвого розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями. Систематичне навчання з урахуванням загальнодидактичних та методичних принципів сприятиме оптимальному та ефективному навчанню школярів з порушеннями інтелекту.

Робота з розвитку монологічного мовлення в учнів з особливостями психофізичного розвитку повинна бути спрямована на корекцію і

розвиток всіх мовленнєвих операцій та всіх видів мовлення в комплексі. Під час роботи з розвитку монологічного мовлення слід пам'ятати, що вона повинна проводитись разом з відпрацюванням операцій внутрішнього програмування.

Кожна з операцій по стимуляції змістовного висловлювання проводиться за допомогою простих завдань та самостійно. Поступово вони об'єднуються в єдиний процес монологічного тексту.

Удосконалення навичок монологічного мовлення повинно проводитись не тільки на спеціальних заняттях мовленнєвого спрямування, але й на уроках з усіх навчальних дисциплін. Саме комплексний, системний підхід до розвитку монологічного мовлення в молодших школярів з порушенням інтелекту може забезпечити ефективність роботи з розвитку мовлення.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови: навч. посібник. Львів: Світ. 2003. 432 с.
2. Бадер В.І. Розвиток монологічного мовлення школярів. Київ. *Рідна школа*. 1999. № 11. С. 60–62.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник. Київ: «Академія». 2004. 344 с.
4. Донченко Т.К. Основні види комунікативних умінь та умови їх формування. *Організація навчальної діяльності на уроках української мови*. Київ. 1997. С. 174–198.
5. Типова освітня програма, розроблена під керівництвом Чеботарьової О. В. Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАГІН України із залученням педагогічних працівників спеціальних закладів освіти, затверджена наказом МОН України від 29.01.2021 № 121.

## СЕКЦІЯ 7. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

**Вітюк О. І.**

викладач хімії та біології

**Швець Т. В.**

викладач хімії та біології

*Вінницький технічний коледж  
м. Вінниця, Україна*

### **ВІРТУАЛЬНІ ХІМІЧНІ ЛАБОРАТОРІЇ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ ВИКЛАДАННІ ХІМІЇ**

Викладання хімії має ряд специфічних особливостей, пов'язаних з тим, що вона є наукою експериментальною. Отже, лабораторно-практичні заняття в процесі навчання студентів є невід'ємною складовою навчального процесу. Вони забезпечують практичний досвід, який дозволяє студентам освоїти необхідні навички при роботі з реальним обладнанням.

Актуальність впровадження віртуальних лабораторій у навчальний процес зумовлена можливістю їх використання в дистанційному навчанні, коли відсутня можливість роботи в лабораторії навчального закладу.

Досить детальний аналіз трактування і застосування понять «віртуальна лабораторія» та «інтернет-орієнтована педагогічна технологія» наведено в публікаціях Ю. О. Жука та О. М. Соколюк.

Крім цього, віртуальні хімічні лабораторії мають ряд переваг, які полягають:

1) у відсутності необхідності придбання коштовного матеріального забезпечення й реактивів;

2) у можливості моделювання тих процесів, для перебігу і спостереження котрих необхідні спеціальні умови, які принципово неможливі у навчальних лабораторіях;

3) в отриманні змоги проникати в тонкощі процесів і спостерігати за деталями явищ, які відбуваються в іншому масштабі часу, що чудово підходить для процесів, які відбуваються за долі секунди, або затягуються на декілька років;

4) у відсутності ризику для життя і здоров'я студентів, пов'язаних із проведенням реальних експериментів, особливо якщо у них застосовуються токсичні або їдкі речовини (II та III клас небезпеки), легкозаймисті матеріали, електричні прилади тощо;

5) у переведенні результатів у електронний формат, що надає змогу зекономити час та ресурси, пов'язані із необхідністю повторного вимірювання, запису, перевірки точності отриманих даних;

б) у можливості використання віртуальної хімічної лабораторії для інклюзивного навчання, наприклад при роботі з дітьми у яких обмежені фізичні можливості, які пропускають відповідні заняття через хворобу [1, с. 32].

Звичайно, для віртуального хімічного експерименту притаманні деякі недоліки. Головним з них є відсутність безпосереднього контакту з приладами і апаратурою та, найважливіше, з об'єктом дослідження хімії – речовиною, що володіє складним комплексом характеристик і властивостей, який не зможе відтворити жодна найдосконаліша комп'ютерна модель. Очевидно, що оптимальним є поєднання використання натурних і віртуальних лабораторій в освітньому процесі з урахуванням властивих їм переваг і недоліків.

Побудова віртуальної хімічної лабораторії дозволяє викладачу через використання наочних моделей та інтерактивної анімації більш доступно пояснювати сутність складних явищ і процесів, демонструвати «віртуальні» досліди й експерименти без необхідного обладнання лабораторії. Набір опцій віртуальної хімічної лабораторії дозволяє вивчати кількісні та якісні характеристики процесів і явищ довкілля, моделі складних технічних пристроїв і обладнання, що використовують у наукових дослідженнях і технологічних процесах, інтерактивну демонстрацію дослідів, що відображають ключові закони природи [2].

Застосування віртуальних лабораторій під час вивчення окремих тем курсу хімії дозволяє суттєво поповнити перелік засобів унаочнення і проілюструвати теоретичні питання хімічним експериментом. Попри це постановка експерименту може бути як лабораторна робота, так і фронтальна демонстрація.

Пропонуємо до уваги 5 віртуальних хімічних лабораторій:

#### 1. VirtuLab

Корисний лаконічний додаток для закріплення ключових моментів у вивченні хімії. Можна майже «власноруч» пересвідчитися в ефектах основних хімічних реакцій, як з неорганічної, так і з органічної хімії. Але перед тим все-таки варто опрацювати теорію. У додатку вона відсутня, а в деяких завданнях необхідно використати базові теоретичні знання, аби просунутися далі в лабораторній роботі. Саму роботу можна виконати лише за чітким сценарієм, тож імпровізувати і творчо хімічити в ній не вийде. Інформація подана стисло та адекватно.

#### 2. ChemCollective

За цим посиланням можна завантажити україномовну версію програми-симулятора хімічної лабораторії, яка дозволяє більш самостійно і творчо ставити «дослід»: зважувати реагенти, вибирати хімічний посуд, реактиви. Є корисна довідка, що допомагає розібратися з інтерфейсом

та можливостями. Проте змістовно програма досить обмежена. З її допомогою можна поставити експерименти лише для деяких тем з неорганічної хімії. Утім її можна використати для знайомства з хімічним посудом, принципами приготування розчинів.

#### 3. Chemist Free– Virtual Chem Lab

Дуже красиво візуалізований додаток, має як практичну можливість позмішувати реактиви, так і лаконічне теоретичне пояснення. На жаль, в безкоштовній версії доволі мало реактивів і можливостей, до того ж в ній можна зробити експерименти лише з неорганічної хімії.

#### 4. Chemistry Lab

Ресурс для тих, хто дружить із англійською. Навряд чи це можна назвати віртуальною лабораторією у повному значенні. Можливостей виконати хімічні досліди у ньому нема. Проте цей додаток доступно і наочно пояснює механізми органічних реакцій. Інтерфейс і зміст цілком згодиться для середнього рівня знань з органічної хімії.

#### 5. Org

Додаток для користувачів iTunes. Красива візуалізація та зручний інтерфейс. У тестуванні своїх знань на практиці цей додаток займає перше місце на спеціалізованих форумах. Експерименти відповідають реальним хімічним реакціям. Англійський інтерфейс [3].

Віртуальні хімічні лабораторії є достатньо лабільним засобом навчання, який можна використати практично на будь-якому етапі заняття: на його початку, на етапі засвоєння нових знань, на етапі закріплення знань та на етапі перевірки знань, а також для організації самостійної та домашньої роботи.

У випадку правильної організації роботи з ними, студент має змогу виконувати навчальні дослідження практично у будь-який час та у будь-якому місці.

Отже, як бачимо, експериментувати дистанційно можна. Бажано лише, щоб це не стало постійною практикою – адже якими б технологічно досконалыми не були віртуальні можливості, ніщо не може замінити безпосереднього спостереження та досвіду самостійного дослідження світу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Суровцева Л.І. Застосування віртуального експерименту на уроках хімії як засобу формування ключових компетенції студентів коледжу. *Альманах науки*. 2019. № 12/1 (33). С. 31–33

2. На допомогу вчителю: 5 практичних порад, як провести дослідну роботу в умовах дистанційного навчання [Електронний ресурс] – *Режим доступу* : <https://b-pro.com.ua/statti/poglyad-eksperta.-laboratorni-roboti-v-umovah-distancijnogo-navchannya> – *Назва з екрана*. – *Дата публікації* : 24.01.2021. – *Дата перегляду* : 08.02.2021

3. Наука онлайн: онлайн-лабораторії з хімії та фізики [Електронний ресурс] – *Режим доступу* : <https://chmnu.edu.ua/nauka-onlajn-onlajn-laboratoriyi-z-himiyi-ta-fiziki/> – *Назва з екрана*. – *Дата перегляду* : 08.02.2021

**Галацин К. О.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування

**Ярошенко О. Л.**

викладач кафедри англійської мови технічного спрямування  
*Національний технічний університет України*  
*«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»*  
*м. Київ, Україна*

### **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Нова філософія освіти утверджує особистісно орієнтований підхід до навчання. Питання необхідності реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання неодноразово порушувалася у працях відомих педагогів і психологів І. Д. Беха, І. С. Кона, А. В. Петровського, В. О. Сухомлинського, Б. О. Федоришина та інших.

Актуальною є реалізація особистісно орієнтованого підходу і у процесі навчання іноземної мови. Тому детальніше зупинимось на сутності цього підходу. У психології особистісно орієнтований підхід розглядають як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого складає сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, які сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку.

Під особистісно орієнтованим підходом у педагогіці розуміють послідовне ставлення педагога до вихованця як свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку, як до суб'єкта виховної взаємодії. Особистісно орієнтований підхід – це базова цілісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною [1, с. 243]. Отже, метою особистісно орієнтованого підходу є процес психолого-педагогічної допомоги людині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення.

Згідно з особистісно орієнтованим підходом до навчання суб'єктами освітнього процесу є як особистість викладача, так і особистість студента. Саме від їх взаємовідносин, спілкування та співробітництва залежить результативність процесу навчання. Рівень навчання іноземних мов в значній мірі залежить від якостей викладача. Можли-

вості викладача набагато ширші, ніж просто передача знань. До них відносяться: формування вміння вчитися; зміцнення впевненості студентів у своїх силах, самоповаги, мотивації; підвищення інтересу до навчання; організація сприятливої навчальної атмосфери. Викладач виступає медіатором між студентами, навчальним матеріалом і процесом навчання. Для ефективною реалізації цієї ролі він має бути готовим до виконання функцій радника, помічника, консультанта, комунікатора, партнера у спільному вирішенні навчальних завдань. Проте центральною фігурою у навчальному процесі є студент. Від нього залежать усі результати навчальної роботи, а також знання, навички та вміння. Тому навчання мові повинно трансформуватися у формування особистості студента. Для цього необхідно навчити його вчитися, збирати інформацію про себе, робити висновки, коригувати свої дії та контролювати емоції, а також прогнозувати свою поведінку в майбутньому. Якщо вища школа навчить студентів говорити, слухати, читати та писати іноземною мовою не лише в межах побутової тематики, а й з урахуванням їх професійної спеціалізації, вона одночасно забезпечить їм доступ до іншої національної культури і тим самим до світової культури.

Аналіз методичної літератури засвідчує, що проблема особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови посідає центральне місце в інтенсивній методиці навчання іноземних мов. В основу цієї методики покладено метод активізації резервних можливостей особистості та колективу, що реалізується завдяки поєднанню індивідуальних та групових форм роботи; використанню різноманітних прийомів навчання, в тому числі й ігрових, створенню сприятливого психологічного клімату на занятті [3]. Питання особистісно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти детально досліджувалось Р. О. Гришковою [2], яка, стверджує, що усталена роками практика нехтування особистості у процесі навчання спричиняє появу в більшості студентів нудьги, небажання вчитися, а то й відрази до навчання. Натомість організація навчального процесу на засадах особистісно орієнтованого підходу викликає в них задоволення й схвалення, спонукає студентів діяти добровільно, охоче, реалізуючи внутрішні потреби й переконання.

Узагальнюючи викладене вище, ми припускаємо, що кращій реалізації особистісно орієнтованого підходу у процесі навчання іноземної мови сприятимуть практичні заняття, побудовані за особистісною технологією, що передбачає створення таких навчальних ситуацій, які спонукають студентів до усвідомлення свого образу-Я, розвитку рефлексії, вільного спілкування з викладачем. Для формування стійкого позитивного ставлення до оволодіння іноземною мовою на засадах особистісно орієнтованого підходу було б доцільно:

удосконалити зміст навчання іноземної мови з урахуванням інтересів, уподобань і потреб студентів; відмовитися від заучування готових текстів, а натомість перейти до опрацювання програмного матеріалу в системі діалогу. Саме в діалозі формуються вміння стисло та чітко формулювати свою думку, швидко та адекватно реагувати на висловлювання співрозмовника. На наш погляд, такі вміння є досить важливими для становлення особистості майбутнього педагога; ширше використовувати автентичні матеріали, оригінальні звукозаписи та відеофільми; створити умови для успішного навчання як сильних так і слабких студентів, підтримуючи найменші успіхи останніх; забезпечити відкритість спілкування з викладачем; відмовитися від обов'язкового оцінювання роботи студентів на кожному занятті з метою уникнення негативного емоційного досвіду; ширше використовувати групові та кооперативні форми роботи. Навчальна діяльність в мікро- та макрогрупах супроводжується взаємопідтримкою та довірою, впевненістю в собі, що так важливо для здійснення іншомовної комунікації та для формування особистості студентів. З огляду на це нами був проведений формувальний експеримент, метою якого була перевірка ефективності засвоєння іншомовного навчального матеріалу в умовах застосування групової діяльності, зокрема таких її форм, як мікрогрупа та парна. Внаслідок спостереження за студентами на заняттях було з'ясовано, що: їх захоплювали інтерактивні форми організації занять; у результаті впровадження групової форми навчання студенти навчилися самостійно діяти, адекватно оперувати мовленнєвим матеріалом відповідно до ситуації; групові форми роботи створили відповідний психологічний клімат на занятті, що сприяло розвитку певних комунікативних якостей особистості. Це дає підстави стверджувати про підвищення мотивації вивчення іноземної мови, тому що в багатьох випадках групова форма навчальної діяльності створює кращу мотивацію, ніж індивідуальна.

Таким чином завдяки реалізації особистісно орієнтованого підходу у процесі навчання іноземних мов можна досягти позитивних результатів, оскільки одночасно з формуванням комунікативної компетенції студентів відбувається зростання та професійне становлення їх особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Гришкова Р. О. Психологічні умови реалізації особистісно орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти: дис... канд. пед. наук. 13.00.04. Київ: 2000. 196 с.



3. Деркач А. С. Інтенсивні методи навчання іноземних мов. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 60. 2018. С. 132–135.

**Демянчук М. Р.**  
кандидат педагогічних наук,  
професор кафедри медико-профілактичних дисциплін  
та лабораторної діагностики

*КЗВО «Рівненська медична академія»  
Рівненської обласної ради  
м. Рівне, Україна*

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ СИМУЛЯЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ**

Виконання важливих завдань, пов'язаних з реформуванням медицини галузі в Україні, потребує якісного вдосконалення системи професійної підготовки медичних працівників, зокрема, майбутніх бакалаврів сестринської справи. Це вимагає від викладачів медичних коледжів оновлення змістового компонента процесу навчання для забезпечення формування професійних компетентностей студентів-медиків. Адже, на сучасному ринку праці, у тому числі вітчизняному, молодий фахівець, зокрема бакалавр сестринської справи, опиняється в нерівних умовах з досвідченими фахівцями, оскільки відчуває брак професійного досвіду та низький рівень готовності до реальних умов практичної діяльності. Така ситуація зумовлює актуальність застосування у процесі професійної підготовки згаданих фахівців педагогічних технологій, методів і засобів навчання, які б максимально наблизили освітній процес до реальних умов практичної діяльності.

Система професійної підготовки медичних кадрів завжди прагнула домогтися максимальної реалістичності. Ця реалістичність сьогодні забезпечується інформаційними технологіями. Однак, при формуванні навчальних реалістичних моделей фізіологічних процесів організму при захворюваннях, виникли проблеми формалізації слабо структурованих систем, що характеризуються багатоаспектністю процесів, що в них відбуваються, відсутністю достатньої кількісної інформації про їх динаміку і їх нечіткістю, мінливістю характеру процесів в часі тощо.

Симуляційні технології в медичній освіті виходять на рівень моделювання не просто хворого організму, а цілої організаційної системи, де хворий організм є тільки об'єктом, або центром пере-

тину командної взаємодії, правил, процедур і стандартів медичної допомоги, системи організації медичної допомоги на рівні відділення, стаціонару, країни, світу.

Відзначимо, що останнє десятиріччя характеризується стрімким впровадженням великої кількості віртуальних симуляційних технологій у різні сфери діяльності людини. Досвід застосування ділових ігор і кейсів у професійній підготовці медичних фахівців різного профілю узагальнено С. Никоненко [1], В. Артьоменко [3] та ін.; ситуативне моделювання як педагогічна категорія було в центрі уваги М. Демянчука [2], В. Лісового [4], К. Муравйова [5], С. Семченко [6] та ін. Резюмування напрацювань дослідників, засвідчує, що моделювання різноманітних сценаріїв шляхом розміщення студентів в реалістичних ситуаціях з наданням негайного зворотного зв'язку на прийняті ними рішення та дії, покращує набуття необхідних навичок.

Разом з тим, проблема використання засобів симуляційного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів сестринської справи вивчена недостатньо. Такі програми моделювання ситуацій не тільки сприяють поліпшенню особистих професійних навичок і їхньої оцінки, але так само дають можливість навчитися злагодженої роботи в команді. У системі вітчизняної охорони здоров'я так само широко впроваджуються різноманітні моделі, муляжі, тренажери, віртуальні симулятори та інші технічні засоби навчання, які дозволяють з тією чи іншою мірою достовірності моделювати процеси, ситуації та інші аспекти професійної діяльності медичних працівників. При цьому, якщо окремі симулятори для відпрацювання найпростіших практичних навичок у деяких навчальних закладах використовувалися давно, то впровадження складних віртуальних симуляторів і системи управління їхнім застосуванням в освіті з'явилися лише впродовж останнього десятиліття.

Визначальними факторами подібних тенденцій є деякі зміни в наданні медичної допомоги. У всьому світі було зосереджено увагу на проблемі лікарських помилок і необхідності підвищення безпеки пацієнтів. Отримати згоду пацієнта на участь у наданні йому медичної допомоги студентами і стажерами для отримання професійних навичок стає все складніше, особливо з урахуванням введення страхової медицини. Тому необхідно створювати інші способи передачі медичного досвіду та навичок. Зрозуміло, що підготовка кваліфікованого бакалавра сестринської справи не можлива без контакту й спілкування із реальними пацієнтами, але все частіше безпека хворого та його благополуччя становлять фундаментальну етичну проблему.

При навчанні «біля ліжка хворого» пріоритетом все ж таки є лікування пацієнта, а не навчання студента. У 2009 р., як резюмує В. Артьоменко [3] Світовим альянсом за безпеку пацієнтів при підтримці ВООЗ було опубліковано «Керівництво щодо забезпечення

безпеки пацієнтів для медичних вишів», в якому зазначається, що заклади медичної освіти, зокрема й коледжі, повинні створити безпечне та надійне освітнє середовище для навчання клінічних умінь [3, с. 73]. Одним із засобів досягнення цього завдання і є застосування симуляційних технологій [2, с. 82].

Симуляційне навчання передбачає використання різноманітного навчального обладнання, у тому числі й високотехнологічного, яке умовно можна розподілити за його функціональними можливостями у такий спосіб:

1. Обладнання, що призначене тільки для наочної демонстрації технік виконання маніпуляції, до яких входять плакати, схеми, анатомічні моделі, найпростіші комп'ютерні програми [2]

2. Обладнання, на якому можна відпрацьовувати різноманітні, окремо взяті маніпуляції, наприклад: внутрішньовенна ін'єкція, інкубація, накладення швів та інше, що працює в режимі пасивної реакції на втручання [7, с. 327].

3. Обладнання, в якому наявний зворотний зв'язок, за рахунок чого можлива самостійна робота. Такі симулятори дозволяють відпрацьовувати – 5 – різні маніпуляції або невеликий їх комплекс. Таке обладнання, зазвичай, має електронний контролер, який подає сигнал про правильність виконання маніпуляції [6, с. 68].

4. Обладнання, у якому наявні складні автоматичні реакції на різноманітні зовнішні впливи, а також більш достовірний контроль за проведеними маніпуляціями з використанням комп'ютера або відео-системи. На таких симуляторах, крім окремих навичок і їх комплексів, є можливість відпрацьовувати базову командну роботу [5, с. 535].

5. Обладнання, яке дозволяє відтворювати роботу медичного персоналу закладу – операційної, палати інтенсивної терапії та ін [4, с. 4].

6. Обладнання, яке дозволяє складну взаємодію роботизованого симулятора пацієнта з медичним обладнанням та стажерами. При цьому інтерактивний пацієнт змінює свій стан у відповідь на зовнішні впливи, у нього змінюється ЕКГ, пульс, дихальні шуми тощо [3, с. 72].

7. Обладнання, на якому демонструються не тільки зміни параметрів життєдіяльності, а й показники діагностичних і хірургічних систем. При цьому виникає індивідуальна фізіологічна реакція. У даному випадку відбувається інтеграція різних взаємодіючих між собою симуляторів і медичної апаратури. Створюється єдина система робот-симулятор пацієнта + віртуальний тренажер + медична апаратура [1, с. 121].

Сучасний розвиток медичної науки й практики зумовлює необхідність вносити корективи в підготовку майбутніх бакалаврів сестринської справи із наближенням їхньої освіти до міжнародних стандартів. Медсестра нової генерації має забезпечувати сучасний висококваліфікований догляд, володіти методами реабілітаційних

заходів і паліативної допомоги, навичками навчання та комп'ютерними технологіями, приймати професійні рішення, проводити первинну медико-санітарну роботу, організовувати якісний сестринський процес та управління тощо. Саме тому якість освіти у медичних коледжах необхідно покращити шляхом ефективної організації та інформатизації навчального процесу, за допомогою впровадження симуляційних технологій у практику викладання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Використання методик стимуляційного навчання у підвищенні професійної компетенції лікарів та парамедиків на кафедрах ДЗ «ЗМАПО МОЗ України» / О.С. Никоненко, С.Д. Шаповал, С.М. Дмитрієва, Т.О. Грицун. *Медична освіта*. 2016. № 2. С. 120–123.

2. Демянчук М. Р. Симуляційне навчання майбутніх фахівців сестринської справи: аналіз проблеми у зарубіжній літературі. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Т. VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці* : матеріали VII міжнар. наук.-практ. конф. (Херсон, 22 листопада 2019 р.). Конін – Ужгород – Бельсько-Бяла – Київ: Просвіт, 2019. С. 81–82.

3. Ефективність симуляційних методів навчання / В.В. Артьоменко, Д.А. Новіков, О.С. Єгоренко, С.С. Семенченко. *Управління Закладом охорони здоров'я*. 2015. № 6. С. 70–76.

4. Загальні проблеми та перспективи застосування симуляційних методів освіти/ В.М. Лісовий, В.А. Капустник, В.Д. Марковський, І.В. Завгородній. *Симуляційне навчання в системі підготовки медичних кадрів: матеріали навч.-метод. конф., присвяченої 212-й річниці від дня заснування ХНМУ* (Харків, 30 листопада 2016р.). Харків: «АКАДЕМІЯ», 2016. С. 3–7.

5. Муравьев К. А., Ходжаян А. Б., Рой С. В. Симуляционное обучение в медицинском образовании – переломный момент. *Фундаментальные исследования*. 2011. № 3-10. С. 534–537.

6. Симуляційне навчання в медицині: міжнародний та вітчизняний досвід / В.В. Артьоменко, С.С. Семченко, О.С. Єгоренко Д. А. та ін. *Одеський медичний журнал*. 2015. № 6. С. 67–74.

7. Тутченко М.І. Симуляційні технології в навчанні студентів-медиків практичним навичкам / М.І. Тутченко, Я.М. Сусак. *Актуальні проблеми сучасної медицини*. 2013. Т. 13. Вип. 4 (41). С. 326–327.

**Доброчинський С. А.**  
викладач фізичного виховання

*Володимир-Волинський агротехнічний коледж  
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна*

## **ЛІКУВАЛЬНА ФІЗКУЛЬТУРА ЯК ЗАСІБ ДЛЯ ШВИДКОГО ОДРУЖЕННЯ ПІСЛЯ ЗАХВОРЮВАННЯ НА COVID-19**

Новий коронавірус уперше ідентифікували лише в кінці 2019 року, але вже зараз є ознаки того що деяким пацієнтам може знадобитися чимало часу, аби повністю відновитися після хвороби. Реабілітація залежить від тяжкості початкового періоду. Деякі пацієнти приходять в норму швидко, а для інших може стати початком тривалих проблем зі здоров'ям. Ризики зараження збільшують також вік, стать і супутні хвороби. Перенесення хвороби може проходити в легкій формі це підвищення температури і кашель так і у важкій формі – коли стан хворого різко погіршується і виникає задишка і запалення легень.

Лікувальна фізкультура являється одним із засобів фізичної реабілітації.

Фізична реабілітація – це складова частина медичної і соціально-трудової реабілітації, яка використовує засоби і методи фізичної культури, масаж і фізичні фактори. Фізичну реабілітацію слід розглядати як лікувальний процес. Основним засобом фізичної реабілітації є фізичні вправи і елементи спорту. Якість цього процесу залежить від того наскільки методист володіє педагогічною майстерністю і знаннями [2].

Фізична реабілітація це є також система заходів, котрі направлені на організацію і застосування комплексів різноманітних фізичних занять які використовуються на певних етапах лікування.

Метою завдання реабілітації являється відновлення працездатності організму, та пристосування його до повноцінного виконання всіх необхідних функцій. При лікувальній фізкультурі використовується комплекс заходів.

Адекватна фізична реабілітація після вірусної інфекції COVID-19 має велике значення для повернення до повноцінного життя.

Лікувальні вправи для відновлення після коронавірусу потрібно провидити особам, які перенесли COVID-19 у тяжкій і середньо-тяжкій формі. Пацієнтам після курсу лікування, із залишковими змінами на КТ або рентгенографії органів грудної клітки, при знижені насичені крові киснем, при наявності супутніх захворювань а також особам що супроводжується тривалим кашлем або задишкою. До лікувальних вправ перш за все потрібно віднести дихальну гімнастику, аеробні фізичні навантаження, вести здоровий спосіб життя, контролювати

артеріальний тиск, пульс, а також важливо контролювати свій стан оцінюючи роботу внутрішніх органів та серцево-судинної системи [3].

### **Вправи при задишці.**

Ситуація із задишкою буде покращуватись у міру повільного збільшення фізичної активності та виконання вправ. Поки це відбувається, ви можете спробувати наведені нижче положення тіла та техніки, що допомагають при задишці.

#### **1. Високо ляжте на бік.**

Ляжте на бік підклавши під голову та шию подушки, коліна трохи зігнуті.

#### **2. Сядьте, нахилившись вперед.**

Сядьте на стіл, нахиліться вперед від попереку, поклавши голову та шию на подушку, а розслаблені передпліччя на стіл. Це положення також можна спробувати без подушки.

#### **3. Сядьте, нахилившись вперед (не спираючись на стіл).**

Сядьте на стілець, нахиліться вперед, поклавши передпліччя на коліна або ручки крісла.

#### **4. Станьте, нахилившись вперед.**

В положенні стоячи нахиліться до підвіконня або іншої стійкої поверхні.

#### **5. Станьте, спершись спиною**

Притуліться спиною до стіни, руки по швах. Стопи на відстані близько 30 см від стіни та трохи розставлені.

Не менш важливим фактором для відновлення легень являється техніка дихання, яка поділяється на два види:

#### **Контрольоване дихання [2]:**

- сядьте зручно, спираючись об щось спиною;
- покладіть одну долоню на груди, а іншу – на живіт;
- закрийте очі, якщо це допоможе розслабитись (якщо ні, залиште очі відкритими) та сконцентруйтеся на диханні;
- повільно вдихайте носом (або ротом, якщо не можете дихати носом), а видихайте ротом;
- дихаючи, ви відчуєте, що долоня на животі піднімається вище, ніж та, що на грудях;
- застосовуйте щонайменше зусиль та дихайте повільно, розслаблено та плавно.

#### **Ритмічне дихання:**

*Ця техніка корисна при виконанні дій, які можуть потребувати більше зусиль або викликати задишку, наприклад, коли ви піднімаєтесь сходами або йдете вгору.*

- розбийте дію на менші частини, щоб її було простіше виконати не втомлюючись та без задишки наприкінці;
- зробіть вдих перед тим, як зробити "зусилля", наприклад, перед тим, як піднятися на одну сходинку;

– зробіть видих, коли робите це "зусилля", наприклад під час підняття на одну сходинку;

– вам може допомогти, якщо ви вдихатимете носом, а видихатимете ротом.

Разом з тим не потрібно забувати щоб виконувати вправи безпечно особливо після виписки з медичного закладу потрібно дотримуватися певних правил [1]:

– перед вправами завжди робить розминку, а після них – заминку (повинна тривати близько 5 хвилин – це ходіння в повільному темпі або вправи на розтягування м'язів);

– вдягайте вільний, зручний одяг та зручне взуття;

– робіть вправи принаймні через годину після їжі;

– пийте достатньо води;

– не робіть вправи у дуже спекотну погоду;

– у дуже холодну погоду виконуйте вправи у приміщенні.

Відчувати задишку під час фізичних вправ нормально, це безпечно та не шкідливо. Щоб покращити фізичну форму, задишка під час фізичних вправ має бути середньою або важкою.

Якщо виникають будь-які з наступних симптомів, утримайтесь або припиніть виконання вправ та зверніться до медичного працівника:

– нудота або погане самопочуття;

– запаморочення або відчуття слабкості;

– сильна задишка;

– липкий або рясний піт;

– відчуття стискання у грудях;

– біль, що посилюється.

Для того, щоб визначити, чи ви виконуєте вправи на достатньому рівні, придумайте та скажіть речення: якщо ви можете вимовити ціле речення не зупиняючись без задишки, можна докладати більше зусиль при виконанні вправ. Якщо ні, то варто зменшити навантаження. У разі якщо ви можете вимовити речення зупиняючись один або два рази, щоб віддихатися, а задишка середня або майже сильна, ви виконуєте вправи на відповідному рівні.

Отже, можна зробити висновок, що при дотриманні всіх норм та заходів реабілітації, правильної побудови комплексів вправ ЛФК, які виконуються індивідуально а також із рекомендаціями інструкторів можна досягти більш швидкого і позитивного результату для осіб які перенесли недугу [4].

## ЛІТЕРАТУРА

1. В.А. Епифанов. Лечебная физическая культура и массаж. Київ. 2004. 554 с.

2. В.И. Дубровский. Лечебная физическая культура. Київ. 2004. 602 с.

3. Лікувальна фізкультура в санаторно-курортних закладах. За ред. Л.І. Фісенко. Київ. 2005. 402 с.

4. Медицинская реабилитация. Под ред. В.А. Епифанова. Київ. 2005. 326 с.

5. Николаева Л. Ф., Аронов Д. М. Реабилитация больных ишемической болезнью сердца. К. : Наука, 2008. 288 с.

6. Соколовський В.С. та ін. Лікувальна фізична культура: Підручник / В.С. Соколовський, Н.О. Романова, О.Г. Юшковська. Одеса: Одес. держ. мед. ун-т. 2005. 234 с. (Б-ка студента-медика).

**Кобзар О. Б.**

кандидат медичних наук, доцент,  
завідувач кафедри оперативної хірургії та топографічної анатомії

**Бондаренко М. Д.**

кандидат медичних наук,  
доцент кафедри оперативної хірургії і топографічної анатомії

*Національний медичний університет*

*імені О. О. Богомольця*

*м. Київ, Україна*

## **ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ БІОЛОГІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИВЧЕННІ КЛІНІЧНОЇ АНАТОМІЇ ТА ОПЕРАТИВНОЇ ХІРУРГІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Переорієнтація педагогічного процесу вищої медичної школи на компетентнісні засади та вимушений перехід на дистанційні форми навчання потребує принципових змін в дидактичних технологіях застосування традиційних для медичної освіти біологічних і клінічних об'єктів у якості біологічних засобів навчання (БЗН) при викладанні і контролі, та в розробці методик їх взаємодії з іншими засобами навчання.

Аналіз досвіду викладання «Клінічної анатомії та оперативної хірургії» показав, що і при аудиторних формах навчання використання БЗН у навчальному процесі призводить до його індивідуалізації, обумовлює перехід від фронтальної, циклічної, групової до індивідуальної форм організації навчання студентів. Треба зазначити, що за умов дистанційного навчання індивідуалізоване вивчення стає практично панівною формою. Принципово змінюється викладання клінічної анатомії і особливо оперативної хірургії з залученням БЗН – превалює презентаційна складова цих засобів (мультимедійні презентації,



навчальні відеофільми, вирішення ситуаційних задач с залученням БЗН тощо). Практично неможливо в таких умовах провести формування професійних компетенцій на БНЗ (опанування техніки оперативних втручань, препарування ділянок). В той же час збільшуються інтерактивні можливості БЗН як в організації індивідуалізованої комунікації (вивчення і контролю засвоєння), так і при взаємодії слухачів в рамках можливостей навчальних платформ.

Результати проведеного в НМУ експериментального дослідження показали, що використання БЗН, навіть в умовах дистанційного навчання, продовжує давати багатосторонній позитивний ефект, дозволяє реалізувати найважливіші дидактичні принципи – наочності, наукової достовірності, зв'язку теорії з практикою, свідомості, активності і самостійності в навчальній роботі. Презентація біологічних і клінічних об'єктів в умовах дистанційних форм навчання у вигляді відеофільмів, результатів УЗД, КТ чи МРТ, рентгенограм, фотографій або малюнків значно підвищує інформативність навчального процесу і дає можливість за той же навчальний час дати всебічну динамічну характеристику патологічних процесів і хвороб, причому частина пізнавальної інформації призначена на вирішення поставленого дидактичного завдання, а інша – несе цінну, але побічну інформацію. В умовах дистанційного навчання зберігається специфічна особливість біологічних і клінічних засобів навчання – вони створюють умови для розвитку у студентів основ системного підходу до оцінки фактів і подій, навчають усвідомленню необхідності комплексного підходу до хворого, явища або біологічного процесу.

Результати експерименту, який проводився на кафедрі оперативної хірургії НМУ на 2 курсі стоматологічного факультету в 2020/21 н.р., підтвердили виняткову роль БЗН в активізації пізнавальної діяльності студентів і підвищенні інтересу до дисципліни. Встановлено, що застосування цих засобів навчання, навіть в умовах дистанційного навчання, призводить до статистично достовірного збільшення показників полегшення навчальної діяльності, які відтворюють різницю в зусиллях для досягнення бажаного результату учбової діяльності. Так студенти груп, де під час дистанційних практичних занять використовувались відеоматеріали з використанням анатомічного матеріалу і демонструвались відеофільми про інкубацію, трахеотомію, конікотомію, встановили індекс полегшення навчальної діяльності у розмірі  $3,9 \pm 0,2$ , тоді як студенти груп, де на заняттях не використовувався трупний матеріал –  $3,5 \pm 0,06$  при критерії достовірності  $t = 2$ .

Аналіз проведеного дослідження показав, що використання біологічних і клінічних матеріалів створює специфічний механізм контролю знань та умінь, піднімає на нову ступінь якість перевірки знань. Візуалізовані БЗН дозволяють перевірити не тільки теоретичну підготовленість, але на реальних об'єктах проконтролювати та, при

необхідності, внести корективи у здатність майбутніх лікарів до комплексного застосування теоретичних знань і практичних навичок.

Вивчення досвіду кафедри оперативної хірургії та топографічної анатомії НМУ виявило і суттєві недоліки використання БЗН в умовах дистанційного навчання. Викладачів важко здолали психологічні чинники такого навчання – складне подолання переходу від комунікації «face to face» до опосередкованої комунікації за допомогою гаджетів; відсутність емоційного контакту зі слухачами; прив'язаність до місця і часу проведення занять. Практично не було методичного забезпечення такої форми наавчання – недостатня розробленість методики організації, проведення дистанційних занять, зокрема застосування БЗН; недостатня готовність та вмотивованість науково-педагогічних, педагогічних працівників до опанування різних форм навчання. Дала взнаки і технічна складова дистанційного навчання – відсутність стабільної мережі Інтернет; відсутність якісних гаджетів для проведення занять у студентів та викладачів; відсутність чітких орієнтирів щодо оптимальних сервісів для проведення занять (кожний ВНЗ обирає свій сервіс)

Проведене дослідження підтвердило, що завдяки застосуванню біологічних і клінічних засобів навчання змінюється роль викладача в процесі підготовки лікаря. Раціональне використання біологічних і клінічних засобів навчання допускає їх використання як за участю викладача, так і самостійно, але під непрямым педагогічним контролем. Так викладач виступає в ролі модератора, який забезпечує викладання теоретичного матеріалу, активізацію групи, посередництво між учасниками, оптимізацію процесу здобуття знань й пошуку рішень. Безумовно, головним завданням застосування цих засобів навчання є інтенсифікація навчального процесу, тобто підвищення якості вивчення предмету і скорочення навчального часу. Проте це завдання реалізується не так біологічними засобами навчання, як педагогом, що їх використовує, або радить студентам їх використовувати. Шляхи і ступень використання біологічних і клінічних засобів навчання встановлюються, обґрунтовуються і плануються викладачем, зважаючи на мету, завдання, медичну та наукову специфіку навчання, тонкощі процесу викладання, особливості предмету, студентів.

**Кобзар О. Б.**  
кандидат медичних наук, доцент,  
завідувач кафедри оперативної хірургії та топографічної анатомії  
**Дорошенко С. В.**  
кандидат медичних наук, доцент  
**Зіневич Я. В.**  
кандидат медичних наук, доцент  
**Левон М. М.**  
кандидат медичних наук, доцент  
**Бондаренко М. Б.**  
кандидат медичних наук, доцент  
**Гуменчук О. Ю.**  
старший викладач

*Національний медичний університет імені О. О. Богомольця  
м. Київ, Україна*

## **ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ СИНХРОННИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ ВИВЧЕННІ КЛІНІЧНОЇ АНАТОМІЇ ТА ОПЕРАТИВНОЇ ХІРУРГІЇ**

Суттєвим компонентом подальшої оптимізації підготовки майбутніх лікарів є використання в навчальному процесі інтерактивних дистанційних синхронних методів навчання. З метою вивчення ролі і можливостей цих технологій в умовах дистанційного навчання на кафедрі оперативної хірургії та топографічної анатомії НМУ в 2020–2021 н.р. проведено експериментальне дослідження з проведення практичних занять з залученням інтерактивних синхронних методів – «воркшопа» або «кейс-методу» (case-study method and stated-problem method) на базі навчальної платформи НЕЙРОН та платформи ZOOM та синхронним поточним тестовим контролем знань з використанням платформ НЕЙРОН або ЛІКАР.НМУ.

Формуючий експеримент засвідчив основні переваги застосування інтерактивних дистанційних синхронних методів навчання з синхронним поточним контролем знань. Так під час дистанційних занять за цими методами значно підвищувалась інформативність навчального процесу за рахунок надання більш повних відомостей про явища, процеси, факти і події або для викладення питань, недосяжних для вивчення без застосування їх візуалізації, наприклад, анатомічних об'єктів, медичних явищ і процесів, сучасних операцій. Значно зросла швидкість комунікації між одногрупниками та викладачем, з'явився повноцінний зворотній зв'язок протягом заняття. Була збережена можливість використання практики малих груп для постановки та обговорення проблемних завдань. Під час обговорення протя-

гом занять у викладача підсилилась можливість внесення коректив в дискусію або виправлення помилок. В результаті експерименту отримали розвиток пізнавальної активності студентів та підвищення інтересу до навчання, що засвідчило зростання індексу полегшення навчальної діяльності на 13%.

Експериментальні дослідження виявило деякі недоліки застосування обраних інтерактивних дистанційних синхронних методів навчання з синхронним поточним контролем знань. Була виявлена слабку можливість індивідуалізації навчання при застосуванні цих синхронних методів. В умовах обмеженого рамками розладу та часу заняття, такі методи при дистанційній формі, в основному, націлені на посереднього студента або інтерна. Досвід засвідчив, що не всі студенти встигають за ходом обговорення, з різною швидкістю засвоюють проблемні ситуації і надають позитивні результати вирішення завдань. Практика показала, що проведення дистанційних занять вимагає різних каналів комунікації (електронна пошта, Viber, месенжер, телефон тощо) – на випадок виникнення технічних негараздів та наявності розробки детальних інструкцій до користування каналами комунікацій (як для студентів так і для викладача).

Аналіз результатів спостережень показав, що використання інтерактивних дистанційних навчальних технологій змінює місце і роль викладача вищого навчального закладу, трансформує деякі його функції в навчальному процесі, змінює співвідношення між його різними видами роботи, автоматизуючи частину нетворчої діяльності викладача. В цьому плані дослідження показало, що викладач виступає в ролі модератора, який повинен глибоко володіти навчальним предметом; моделювати професійну діяльність майбутнього лікаря; визнавати й цілісно прогнозувати структуру навчального процесу; організувати самостійну та самоосвітню роботу студентів для підготовки до дистанційних занять; розробляти опорні концепти та структурно-логічні схеми для ефективної побудови лекцій; вільно володіти інтерактивними методами проблемного розвивального навчання; знати та вміти диференціювати групову або індивідуальні форми проведення дистанційного заняття з використанням комп'ютерів тощо. Аналіз нашого досвіду підтвердив, що викладач сам добирає відповідний зміст навчального матеріалу та формує ситуаційні завдання, викладає різні варіанти пошуку рішень, поставлених за умовами «воркшопа» або «кейс-методу» завдань, активізує кожного студента групи, забезпечує посередництво між учасниками, спрямовує процес здобуття знань.

В той же час вирішення головних завдань застосування таких технологій навчання та контролю (підвищення якості вивчення предмету і оптимізація використання навчального часу) забезпечується педагогом, який встановлює, обґрунтовує і планує шляхи і ступень використання інтерактивних методів, зважаючи на мету, завдання та

наукову специфіку дисципліни «Клінічна анатомія та оперативна хірургія», особливості особистісного розвитку студентів.

В цьому аспекті, інтерактивні синхронні методи дистанційного навчання посідають підпорядковане місце в системі навчального процесу, але, маючи відповідні дидактичні можливості, вони висувають і свої вимоги до викладача стосовно оптимального їх використання. Формуючий експеримент вже засвідчив такі особливості ефективного використання інтерактивних синхронних методів («воркшопа» або «кейс-методу») в умовах дистанційного навчання, як то:

- застосування таких методів в дистанційному навчальному процесі виправдано для розв'язання конкретного педагогічного завдання за умов, що ефективність їх застосування вища за ефективність інших засобів;

- розробка, добір та застосування методів «воркшопа» або «кейс-методу» повинні орієнтуватись не на традиційну практику і форми навчання, а бути спрямованими на розвиток інтелектуальної активності, самостійності, творчих здібностей студентів;

- ефективність застосування методів «воркшопа» або «кейс-методу» визначається добором навчального матеріалу з урахуванням специфіки вищої медичної школи, технічних можливостей студентів та викладача, оптимальною кількістю і тривалістю використання цих методів, дидактичною підготовленістю викладача до застосування таких методів;

- оптимальним є комплексне і збалансоване застосування методів «воркшопа» або «кейс-методу» з іншими педагогічними методами активізації пізнавальної діяльності студентів у відповідності з принципом "рівноважної відповідності", який в умовах вищих навчальних закладів має три сторони. По-перше, впровадження методів «воркшопа» або «кейс-методу» в систему навчання вимагає встановлення його впливу на всі компоненти системи. По-друге, застосування методів «воркшопа» або «кейс-методу» вимагає зміни інших складових навчального процесу для збереження рівноваги в системі навчального процесу. По-третє, перебільшення значення методів «воркшопа» або «кейс-методу» в системі навчального процесу призводить до його руйнування або до низької ефективності

Таким чином, результати дослідження показали, що використання інтерактивних синхронних методів навчання з синхронним поточним контролем знань при дистанційному вивченні клінічної анатомії та оперативної хірургії підвищило інформативність навчального процесу та швидкість комунікації між одногрупниками та викладачем. З'явився повноцінний зворотній зв'язок протягом заняття, зросла творча складова ролі викладача, підвищилась пізнавальна активність студентів та інтерес до навчання. Це дозволили кардинально поліпшити методіку викладання, структуру навчальних занять, підвищити темп вивчення та

наочність матеріалу; вивільнити викладачів і студентів від нетворчої другорядної і допоміжної діяльності.

**Konotop O. S.**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Languages  
and Methods of their Teaching

*T. H. Shevchenko National University «Chernihiv Colehium»  
Chernihiv, Ukraine*

### **THE MOTIVATED STRATEGIES FOR LEARNING QUESTIONNAIRE AS AN EFFECTIVE INSTRUMENTAL TOOL TO MEASURE STUDENTS' LEARNING STRATEGIES**

One of the important tasks of modern higher education institutions is to train competent professionals in accordance with world standards, socially and professionally mobile, competitive in Ukrainian, European and world labor markets, focused on lifelong learning. In the context of the reform of the New Ukrainian School (NUS), the training of future primary school teachers as a fundamentally new generation of teachers becomes especially important due to the implementation of the updated State Standard of Primary Education (2018), NUS Concept (2016) and requires pedagogical universities to improve the educational process. Of primary importance is forming strategic competence as a crucial part of foreign communicative competence which is the basic to provide lifelong learning of future primary school teachers [1, 2, 3]. And the important question is how to measure students' readiness to form strategic competence, their motivation and learning strategies. In our theses we aim to describe one of the effective instrumental tool to measure learning strategies – the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ).

To measure students' motivation and learning strategies numerous test were designed: Approaches to Studying Inventory (Entwistle & Ramsden 1983); Learning Strategies Survey (Kardash & Amlund 1991); The Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich & De Groot, 1990, Pintrich et al., 1993); A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory (Tait et al. 1998); Learning-Style Inventory – version 3 (Kolb 1999); The Revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2 F (Biggs et al. 2001); Learning and Study Strategies Inventory (Weinstein & Palmer 2002); Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory, Version 1.0 (Mokhtari and Reichard 2002); Approaches to Learning and Studying Inventory (Entwistle and McCune 2004); Index of Learning Styles (Felder & Spurlin 2005) etc.

The MSLQ is the most popular and dominant measurement instrument in educational psychology research for the measurement of motivation and learning strategies. It is a self-report instrument designed to assess college students' motivational orientations and their use of different learning strategies for a college course. The MSLQ is based on a general cognitive view of motivation and learning strategies [4].

The MSLQ contains three different sections: *A. The Motivation section* (31 items). The scales included in this section are: (Intrinsic) Goal Orientation, Extrinsic Goal Orientation, Task Value, Control of Learning Beliefs, Self-Efficacy and Test Anxiety. *B. The Cognitive and Metacognitive strategies section* (31 items) that evaluate information processing (elaborating and organizing the information provided, for instance), and the metacognitive regulation of the learning processes. Rehearsal, Elaboration, Organization, Critical Thinking and Metacognitive Self-Regulation are the scales included here. *C. The Resource Management* (19 items). They were designed to assess the students' perception of how much classmates and teachers can help doing the tasks, and the way spaces and times are arranged to keep in task as long as necessary. The components in this section are: Time and Study Environment, Effort Regulation, Peer Learning, Support of Others (or Help Seeking) [4].

The fifteen different scales on the MSLQ can be used together or singly. The scales are designed to be modular and can be used to fit the needs of the researcher or instructor. The instrument is designed to be given in class and takes approximately 20-30 minutes to administer [4].

**Part A. Motivation.** The Motivation Section consists of scales that represent the motivational beliefs that students have about themselves, learning as a whole and specific learning tasks. The examples of the questions of this sections are the following: «1. In a class like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things». «2. If I study in appropriate ways, then I will be able to learn the material in this course». «3. When I take a test I think about how poorly I am doing compared with other students» [4].

**Part B. Learning Strategies.** The section measures two general strategies, namely, Cognitive and Metacognitive Strategies, and Resource Management Strategies, with 31 items assessing students' use of different cognitive and metacognitive strategies, and 19 items assessing their management of different resources. The examples of the questions of this sections are the following: «32. When I study the readings for this course, I outline the material to help me organize my thoughts». «33. During class time I often miss important points because I'm thinking of other things». «34. When studying for this course, I often try to explain the material to a classmate or friend» [4].

Table 1

**Scales and subscales of the MSLQ**

<b>Scale</b>	<b>Component</b>	<b>Sub-scales</b>	<b>Items</b>
Motivational aspects	Value Expectancy Affect	1. Intrinsic goals	1, 16, 22, 24
		2. Extrinsic goals	7, 11, 13, 30
		3. Task value	4, 10, 17, 23, 26, 27
		4. Control of learning beliefs	2, 9, 18, 25
		5. Self-efficacy for learning and performance	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
		6. Anxiety	3, 8, 14, 19, 28
Learning strategies	Cognitive Metacognitive Resources management	1. Rehearsal	39, 46, 59, 72
		2. Organization of ideas	32, 42, 49, 63
		3. Elaboration of ideas	53, 62, 64, 67, 69, 81
		4. Critical thinking	38, 47, 51, 66, 71
		5. Metacognition	33, 36, 41, 44, 54, 55, 56, 57, 61, 76, 78, 79
		6. Time and study environment management	35, 43, 52, 65, 70, 73, 77, 80
		7. Effort regulation	37, 48, 60, 74
		8. Peer learning	34, 45, 50
		9. Help seeking	40, 58, 68, 75

Students rate themselves on a seven point Likert scale from "not at all true of me" to "very true of me." Scales are constructed by taking the mean of the items that make up that scale. An individual's score for intrinsic goal orientation would be computed by summing the four items and taking the average. The authors of the MSLQ have not provided norms for the test. They suggest to calculate the average score for the class, as well as the breakdown of the scores for the bottom 25%, middle 50%, and the top 25%, provided for each scale [4].



**Part A. Motivation**

The following questions ask about your motivation for and attitudes about this class. Remember there are no right or wrong answers, just answer as accurately as possible. Use the scale below to answer the questions. If you think the statement is very true of you, circle 7; if a statement is not at all true of you, circle 1. If the statement is more or less true of you, find the number between 1 and 7 that best describes you.

1	2	3	4	5	6	7
not at all true of me						very true of me

- |    |   |   |   |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | In a class like this, I prefer course material that really challenges me so I can learn new things. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|

**Рис. 1. The Fragment of the MSLQ**

The MSLQ was not translated into Ukrainian. In the class for conducting the MSLQ is possible to use the English paper version. While conducting the test, it must be assumed that the students are able to understand English to a sufficient degree to interpret the attitude scale and maintain academic integrity in answering the questionnaire. In the further research, we will study the readiness of students' to forming strategic competence with the help of the MSLQ in Ukrainian universities.

**REFERENCES**

1. Конотоп О.С. Результати зрізу рівня сформованості критичного мислення у студентів закладів вищої освіти. Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка. Випуск 5(161). Серія Педагогічні науки. Чернігів, 2019. С. 97–100.
2. Конотоп О.С. Вимоги до іншомовної практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах євроінтеграції. Інноваційна педагогіка. 2020. № 8. С. 57–61.
3. Конотоп О.С. Тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу спеціальності 013 Початкова освіта. Тестування рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності студентів першого курсу спеціальності 013 Початкова освіта. Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації»: Зб. наук. праць. Переяслав, 2020. Вип. 58. С. 190–192.
4. Pintrich, P. R., & And Others. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED338122> [5.02.2021].

**Соляник М. Г.**  
кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри соціальної педагогіки  
*Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна*

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

Сім'я, яка не може самостійно забезпечувати виконання своїх функцій, опиняється у складних життєвих обставинах. Така ситуація спонукає державну соціальну політику активізувати профілактику сімейного неблагополуччя, формування ефективної системи соціальної допомоги та соціально-педагогічної підтримки сім'ї та дітей.

Дитина – це особистість, яка розвивається і є носієм фізичного, душевно-духовного, індивідуального начал свідомості, активним суб'єктом діяльності, партнером у спілкуванні. Але, нажаль, не всі сім'ї можуть забезпечити повноцінний і гармонійний розвиток дитині.

Відповідно до Закону України „Про охорону дитинства» *дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах*, – дитина, яка потрапила в умови, що негативно впливають на її життя, стан здоров'я та розвиток у зв'язку з інвалідністю, тяжкою хворобою, безпритульністю, перебуванням у конфлікті із законом, залученням до найгірших форм дитячої праці, залежністю від психотропних речовин та інших видів залежності, насильством та жорстоким поводженням у сім'ї, ухилянням батьків, осіб, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків, обставинами стихійного лиха, техногенних аварій, катастроф, воєнних дій чи збройних конфліктів тощо, що встановлено за результатами оцінки потреб дитини [1].

Соціально-педагогічна робота з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах має бути спрямована на соціально-педагогічну корекцію; формування у дитини соціально-важливі навички, усвідомлення цінності свого здоров'я, життя та відповідальності за власні вчинки; соціально-педагогічний розвиток; налагодження взаємостосунків в сім'ї; формування умінь і навичок тощо. Крім того, з метою підтримки означених отримувачів соціальних послуг має створений банк даних дітей та сімей, що потрапили у складні життєві обставини [2].

Серед форм соціально-педагогічної підтримки дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах може бути організовано акцію «Лист Діду Морозу», під час якої діти пишуть листи, що передаються співробітникам відділів великих компаній. Таким чином, дитина із сім'ї, що перебуває у складних життєвих обставинах, яка часто зовсім

не отримує подарунків, таки може отримати бажаний новорічний подарунок, про який і було написано в її листі «Діду Морозу». У відповідь компанії на знак вдячності можуть одержати листи з подяками та фотокартками щасливих дітей з подарунками. Це забезпечить адресність допомоги.

Важливим ресурсом громади у соціально-педагогічній підтримці сімей та дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, є люди похилого віку. Задля реалізації такої роботи має бути налагоджено взаємодію з територіальними центрами обслуговування пенсіонерів і самотніх непрацевдатних громадян та громадськими організаціями, які здійснюють підтримку пенсіонерів, з метою їх залучення до соціально-педагогічної підтримки сімей та дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Як приклад, можна провести акцію «Тепло і турбота», в рамках якої люди похилого віку могли б зв'язати для дітей теплі шарпетки, рукавички, шарфи.

У процесі реалізації напряму соціально-педагогічної роботи з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, може бути впроваджено такі форми роботи, як *творча майстерня* («Орігамі», «Казковий їжачок», «Дари осені», «Бісероплетіння», «Квіллінг», «М'яка іграшка» та ін.); *ігротеки* (тематичні ігротеки, ігрові програми); *заняття з підготовки до школи; корекційно-розвиваючі заняття; заняття з формування економічної грамотності; кіноклуб* «Подивимось. Поміркуємо. Подискутуємо»; *профорієнтаційна робота; соціальний театр; свята* («Хеллоуїн», «Барви осені», «Новорічний вертеп» та ін.); *заняття з розвитку комунікативних навичок* тощо [3].

Основою корекційно-розвиваючих занять для дітей є спільна діяльність з батьками, що скерована на розвиток у дитини когнітивної сфери (пам'ять, увага, мислення, уява); емоційної сфери; сенсорики (форма, розмір, властивості предметів); комунікативних навичок; творчих здібностей, а також на розвиток батьківських навичок.

Під час таких занять батьки отримують інформацію про методи і форми, що сприяють формуванню і вдосконаленню батьківських навичок та соціально-психологічному розвитку дітей. Під час спільних занять розвивається емоційний зв'язок між батьками та дітьми, відбувається корекція психічного розвитку та поведінки дітей, у батьків формується зацікавленість і відповідальність.

Для розкриття вербального та невербального мислення, комунікативних навичок, навчання рефлексувати свої дії та вчинки для підлітків була розроблена програма діяльності кіноклубу «Подивимось. Поміркуємо. Подискутуємо».

Участь дітей у творчих майстернях сприятиме їхньому самопізнанню, самовираженню та самоствердженню.

Формування економічної грамотності у підлітків із сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах, передбачає розвиток еконо-

мічного мислення і здатності дітей до матеріального самозабезпечення і може проходити у вигляді тренінгових форм роботи. За результатами проходження навчання в дітей формується готовність до раціонального управління бюджетом; підвищувався рівень мотивації і відповідальності за рівень матеріального забезпечення сімейного достатку [2].

Таким чином, соціально-педагогічна робота з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах, має здійснюватися шляхом поєднання теоретичної та практичної підготовки, різних форм соціально-педагогічної роботи з фахівцями та безпосередньо з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Про охорону дитинства: Закон України від URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (дата звернення: 12.02.2021).
2. Капська А.Й., Пеша І.В. Соціальний супровід різних категорій сімей і дітей. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2012. 232 с.
3. Соляник М.Г. Технології соціально-педагогічної підтримки сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах: дис...канд. пед.наук: 13.00.05. Київ, 2015. 329 с.

## СЕКЦІЯ 8. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДОЛОГІЯ ДОДАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Лешенко Х. А.**

студентка І курсу магістратури  
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського

**Холоденко В. О.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства

*Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна*

### ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В НАВЧАННІ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО

У сфері діяльності педагога, що працює в школі мистецтв, знаходяться учні різних вікових груп, починаючи від молодшого шкільного віку 6-10 років, включаючи середній шкільний вік 10-13 років і до старшого шкільного віку 13-17 років. Аналізуючи творчість сучасних українських науковців у галузі педагогіки (Л.Гусейнова, Г.Падалка, О. Лобова, В.Холоденко) [4], які досліджують компетентність педагога-музиканта, можемо стверджувати, що досвідчений фахівець проектує методи і засоби художньо-педагогічного впливу на своїх учнів із урахуванням істотної різниці в рівні фізичних і когнітивних можливостей, в емоційній та мотиваційній сфері відповідно до певного віку. Отже, вивчення особливостей сучасного розвитку кожної вікової групи й, зокрема, психологічних властивостей дітей старшого підліткового віку в контексті їхнього навчання гри на фортепіано в школі мистецтв є своєчасним та актуальним.

Як стверджує І.Варганова [1], у старшому підлітковому віці відбуваються значні зміни у свідомості учня. У віковому періоді 13-17 років людина усвідомлює свою особистість, свою відмінність від інших людей. Вона відкриває своє внутрішнє «Я» – цілий необмежений всесвіт, пізнання якого самою людиною триває все її життя. Є.Хоменко [6] зазначає, що цей світ виявляється, відкривається перед внутрішніми очима підлітка дуже поступово. Знайомство з цим всесвітом подібне до пересування людини в суцільно темній кімнаті з включеним ліхтариком у руці. Час від часу, залежно від того, на що скеровується промінь, із п'тьми різко і опукло виступають картини і образи, часто незрозумілі, відірвані від загального контексту. І від того, як людина

інтерпретує побачене, залежить її ставлення до себе, до оточуючих, до розуміння мети свого існування в зовнішньому світі.

У старшому підлітковому може докорінно змінюватися особистісна мотивація. Те, що раніше видавалося підлітку гідним його уваги та зусиль, те що наповнювало його всесвіт, відходить на другий план. Головні позиції починають займати питання ставлення до себе, до іншої людини, до свого місця у суспільстві; активно формуються моральні цінності, які стають складовими мотивації діяльності підлітка.

Узагальнення наукових розробок досвідчених педагогів-музикантів (А. Алексєєв, Н. Голубовська, Г. Падалка, В. Холоденко, Г. Ципін) [5] щодо закономірностей розвитку особистості у підлітковому віці дозволило з'ясувати, що фізіологічні зміни у цей період кардинально змінюють світогляд людини, її поведінку та ціннісно-смыслову сферу. Часом поведінка учнів стає навіть відштовхуючою, шокуючою, незрозумілою, що призводить до конфліктних ситуацій в сім'ї та школі, або до відчуження та замкненості учня у самому собі.

М. Фіцула [3] підкреслює, що викладач гри на фортепіано, педагог, спеціаліст вищої кваліфікації – це, насамперед, аналітик-психолог, який має бути здатним не тільки проаналізувати поведінку учня, а й виявити його приховані мотиви шляхом «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії, використовуючи при цьому свої емпатійні та перцептивні здібності.

На думку І. Панасенко [2], мотивація поведінки учня базується на його оновленій у межах цього вікового періоду ціннісно-смысловій сфері. Складові цієї сфери – ціннісні категорії, які (з точки зору їх дієвості) можуть бути двох видів: ті цінності, що сформувалися в свідомості молодшої людини, але ще ніяк не впливають на мотиви її поведінки, і ті, що мотивують особу на здійснення вчинків. Педагог має з'ясувати, які цінності в свідомості учня мають, так би мовити, «експозиційний», а які – «прикладний», «мотиваційний» характер. І працювати з цими категоріями за допомогою різноманітних художньо-педагогічних технологій, власного педагогічного досвіду та емпатії.

Як стверджує Л.Циганюк [7], у навчанні гри на фортепіано дітей старшого шкільного віку викладачеві слід звернути особливу увагу на наступні несприятливі чинники:

- 1) небажання підлітка витратити свій час на заняття музикою, яке може виявитися як результат змін у ціннісно-смысловій сфері. В цьому випадку педагог, використовуючи весь свій професійний арсенал, має допомогти учню спробувати змінити пріоритети деяких цінностей в його свідомості на більш значущі. Тобто, перемістити вагомості для навчання музиці цінності з «експозиційної» позиції на «мотиваційну»;

- 2) підлітки не охоче допускають іншу людину в простір своєї «зачиненої кімнати», в простір своїх переживань, уявлень та емоцій. Виконання ж різноманітних фортепіанних творів потребує не тільки

заглиблення в емоційну позицію автора твору, яку учень має сугестувати за допомогою засобів музичної виразності, але й аналізу відлуння цього впливу у власній душі. Для підлітка, який тільки починає знайомство із собою, з власним «Я», це може бути суцільно новим досвідом, часом приємним, захоплюючим і несподіваним, а часом і, на жаль, болісним. В цьому випадку допомагає спілкування з учнем за законами взаємної довіри і співпереживання, відходу від рольової позиції суто наставника. Педагогічні засоби, які буде використовувати викладач, мають бути пристосовані до конкретного учня, конкретної особистості;

3) у цьому віці також не рідкісною є ситуація, коли підліток взагалі не має уявлення про існування такої власної «зачиненої кімнати», власної сфери почуттів та емоцій. В цьому випадку завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти учню покроково, пам'ятаючи про основний принцип педагогіки – «Не нашкодити». І, використовуючи виховний і естетичний впливи музичного мистецтва, підібрати, спроектувати методи і технології, які б дозволили підлітку познайомитися зі всесвітом власних емоцій і почуттів, з власним внутрішнім простором, зі своїм «Я».

Отже, психологічні особливості дітей старшого підліткового віку в навчанні гри на фортепіано потребують інтегрованого, всебічно проаналізованого та творчо організованого педагогічного підходу, який, насамперед, базується на принципах співпереживання, взаємної довіри, партнерства і взаємної поваги.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вартанова І.І. Самовідношення та внутрішні конфлікти старшокласників // Альманах сучасної науки і освіти. – 2009.– № 4. – С. 44–52.
2. Панасенко І.О. Методи формування емоційної сфери підлітків на уроках в дитячій музичній школі. – К.: Донецький держ. ун-т, 2019 – 44 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посібн. – К.: Академвидав, 2014. – 454 с.
4. Холоденко В.О. Компетентнісний підхід у вищих навчальних закладах: деякі теоретичні аспекти освітньої парадигми / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук. праць. – Вип. 26. (31). – К.: НПУ, 2020. – С. 22–28
5. Холоденко В.О. Особливості розвитку техніки гри на фортепіано у старшокласників ДМШ / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: 36. наук. праць / Матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конференції „Гуманістичні орієнтири мистецької

освіти», 27-29 квітня 2011 року. – Вип. 11. (16). – К.: НПУ, 2011. – С. 248–252

6. Хоменко Е.Г. Психологічні особливості взаємодії вчителя з підлітками у педагогічному процесі // Вісник Харківського національного університету. – 2012. – № 1009. – С. 238-241

7. Циганюк Л.І. Використання комунікативно-рефлексивних методів у формуванні художньої свідомості підлітків у процесі вивчення поліфонічних творів // Актуальні питання мистецької педагогіки. – 2014. – Вип. 3. – С. 137-143

**Petliovana L. L.**

Ph. D., Assistant Professor,

Associate Professor at the Department of Foreign Languages

*Khmelnytskyi National University*

*Khmelnytskyi, Ukraine*

## **DESIGNING A BUSINESS ENGLISH COURSE FOR PUBLIC MANAGEMENT AND ADMINISTRATION STUDENTS**

During the last decades English has developed and turned into the language of business, negotiation, business partnerships. Among the factors which have influenced and have led to the spread of English as the language of business, mention should be made of the globalisation of business, the development of technology, the video conferencing system which enables distance business meetings, the increasing use of professional networking websites. The development of the international business world has called forth the integration of entrepreneurs into this professional environment. This integration was made possible mainly through linguistic means, thus business English was imposed as the lingua franca of international business. As a consequence of the globalisation process, lots of business English courses have been designed with the aim of facilitating learners` access to a business environment and labour market and of improving their business English skills. Thus, there has been an increase in the number of business English courses, either designed as part of university curriculum, or corporate English courses aimed at adult learners who have already fostered a career in business and/or who are working in professional business English environments. The topics of these courses span from advertising, marketing, human resources to finances, banking and accounting. The high number of business English manuals entails an increase in the number of the teaching approaches: teaching strategies, the integration of business vocabulary and the acquisition of business English skills.



Teaching Business English requires a teacher's awareness of the subject matter. As a matter of fact, ESP combines the subject matter and English language teaching skills. The role of a teacher at this stage is managing to adapt teaching skills and strategies for teaching Business English. Such integration is very motivating for students because they will have the opportunity to put into practice their knowledge acquired during their Business English lessons in their major sphere of study, whether it is economics, commerce, business management or marketing. In this course, students have particular purpose and focus for learning the language as they study English not only to understand everyday speech, but also use the language in a special context for career opportunities. A Business English program is therefore built on the assessment of purposes, needs and functions for which English is required. More and more universities all over the world are offering ESP courses to meet the global need as well as to meet students' future career needs [3, Pp.458–461].

There have been many developments over the past decades in terms of the way teachers and course designers look at Business English. In the 1960s and 1970s the specialist vocabulary was seen as the distinguishing component between General English and Business English. Textbooks at that time were intended to offer target specialist vocabulary in a context of a written text or dialogue which dealt with a specific topic. Exercises mainly comprised comprehension questions about the text and vocabulary drills. Such textbooks did not take into account the learners' previous knowledge nor did they consider how the learner might use language in real life.

Later on, in the 1970s and the beginning of the 1980 s course books began to put a greater emphasis on communication skills, on speaking, writing, listening and reading within a business context. Business English teaching became thus more focused on functional areas – language for recommending, expressing opinions, giving advice, showing agreement, etc. These developments have continued so far as there appeared a growing need for enhancing such skills as presentation techniques, negotiating or meeting skills. The practical use of language prevailed over the theoretical knowledge about the language. In what concerns teaching Business English speaking skills, the students should be taught how to handle a job interview, which is an important part of an employment file, what tips they should have in mind when they apply for a particular job. When designing a course in Business English, Ellis and Johnson (1994) suggest a few specific steps to consider, in contrast to General English courses, such as:

1. Needs analysis: what do students need to know in order to face the requirements of their future job environment?
2. Assessment of level: using written tests, we can see what level of language students have at the beginning of the course.
3. Syllabus: set courses, like the ones taught in colleges, should have a fixed objectives and syllabus.

4. Course objectives: should be defined in relation to the needs analysis findings; in the case of pre-experience learners they can be worded in terms of their course of study or in terms of required language improvement (command of structures, functions etc.)

5. Time: in the case of college language training, time is limited so the course should be structured according to the duration (number of weeks, semesters etc.).

6. Learner expectations: in the case of Business English, learners are likely to be more goal-orientated and to expect success.

7. Evaluation of progress: written or oral examination, dependent on particular circumstances [1, Pp. 78–80].

Fiorito (2005) states that «ESP focal point is that English is not taught as a subject separated from the students' real world (or wishes); instead, it is integrated into a subject matter area important to the learners» [2, p. 36]. What is in question here is that BE combines subject matter and English language teaching. This is extremely stimulating for the students since they are enabled to apply what they learn in their English classes to their main field of study.

Designing a business English course is a matter of making a series of decisions based on information gathered during a needs analysis. A useful place to start is to decide on the course aims and objectives: what we want out of the course. Aims are general statements about why the course is happening. Objectives are more specific, and break up the aim into smaller elements of learning so that the outcomes are better understood and are couched in more precise terms.

Once we know what we want the course to achieve, we can move on to thinking about the syllabus. This is, essentially, a list of what is to be covered during the course, and in what order. One key principle is that the syllabus should focus on language needed to perform a particular business task, not merely to talk about it. Most business English learners need to be able to communicate within a certain context, so the syllabus must reflect the discourse that the learners will face in the workplace. For efficiency, teachers must ensure that this exposure to useful language is not random. So the course designer's job includes finding the most common language forms that will help the learner to communicate, and planning how and when the learner will encounter them. This language needs to be learnable, which means that it must be appropriate to the level of the learner. The learning must also be achievable in the time allowed; for example, it is unrealistic to suggest that a complete beginner will be able to take part in complex negotiations after a week's teaching. The syllabus provides a structure that puts the selected language into orderly, manageable chunks, with both the content and the order matched to the learners and their situation. It also provides a basis for decisions about materials.

A useful technique for designing a course is to use a grid or framework which sets out the aims and objectives, followed by all the elements that we believe are necessary for someone to be able to meet those objectives. The main components of this framework are based on the following competences (linguistic competence, discourse competence, and intercultural competence), together with the guidelines offered by communicative language teaching, and our own understanding of what our learners need. Thus, the syllabus will take into account not only what is to be learned, but also how it is to be learned. It will normally consist of a combination of the following components:

- Grammar (e.g. tenses, word order, verb patterns, relative clauses)
- Lexis (e.g. vocabulary, idioms, expressions, collocations)
- Pronunciation (e.g. intonation, rhythm, stress, chunking)
- Functions (e.g. complaining, agreeing, persuading, explaining)
- Business skills (e.g. presenting, negotiating, telephoning, socializing)
- Topics (e.g. finance, marketing, production, management)
- Learning strategies (e.g. learning styles, recording vocabulary, preparing for a test)
- Situations (e.g. assisting visitors, making speeches, running a meeting)
- Texts (e.g. examples of spoken or written discourse)
- Language skills (e.g. reading, writing, listening, speaking)
- Intercultural skills (e.g. defining culture, comparing cultures, awareness activities)
- Storyline approach (e.g. materials have a set of characters who form the basis for a storyline)
- Tasks (activities in which learners use language to do something and achieve an outcome).

We have seen that gathering information and designing a course are essential elements in business English teaching. However, once in the classroom, it is the materials which provide the teacher with the support necessary to run an effective course.

Business English has got a great emphasis by instructors and researchers due to the boost of economic development and economic globalization in the world and although the teaching of Business English has its own problems, the solutions and teaching innovation in the research have proved effective in motivating learners' interest and developing their language skills. All of them play an important role, since good communication skills in English are vital for our graduates in public management and administration.

## **REFERENCES**

1. Ellis M., & Johnson C. Teaching Business English // Oxford: Oxford University Press -1994– 256 pp.
2. Frendo E. How to teach Business English // Harlow: Pearson Longman – 2005 – 169 pp.

3. Kaur Sarjit. ESP Course Design: Matching Learner Needs To Aims. // English Studies Section. School of Humanities. University Sains Malaysia. – 2016 – Pp.453–480

**Скиданюк М. А.**

студентка I курсу магістратури  
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського

**Холоденко В. О.**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства

*Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна*

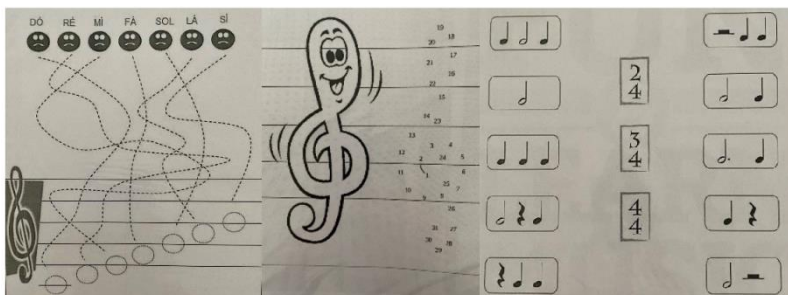
### **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ФОРТЕПІАНО ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Робота педагога – це завжди важкий процес. А в наш час, коли престижність професії падає, все особливо ускладнюється. Вся музична діяльність передбачає творчий підхід до роботи – в цьому й полягає основна складність нашої професії. Творчості не можна навчити, можна навчити творчо мислити і працювати. Саме тому, ми – викладачі, прагнемо відкрити пізнавальну цінність музики, виховувати в учнів естетичні смаки, характер, наполегливість, любов до знань, постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Для викладача фортепіано важливо правильно визначити головну мету музичного навчання й виховання: розкриття та розвиток творчих можливостей учня. Багато відомих педагогів зробили свій безцінний внесок у формування піаністів, створивши педагогічну фортепіанну літературу для дітей. Серед них: А. Артоболовська, Е. Гофман, О. Гольденвейзер, А. Бірмак та багато інших. Ми поділяємо думку В. Ражнікова про те, що «любов до учня є однією із найбільш важливих моральних рис особистості педагога ... і тим, хто не знаходить у собі цього почуття, краще відмовитися від викладання» [4, с. 60].

Перші роки музичного виховання та навчання гри на фортепіано є певним етапом, під час якого в дитини поступово виявляються та розвиваються загальні музичні здібності. І саме на початковому етапі навчання важливу роль відіграє формування мотивації в учня. Мотивація – це спонукання, які збуджують активність організму і визначають її спрямування; це духовний субстрат, який є основною рушійною силою будь-якого процесу, пов'язаного з людською діяльністю [2; 5]. Музика – ось рушійна сила, яка повинна стати тією

самою мотивацією для учня. «Вже з перших уроків захопити учня музикою» [3, с. 45] – ось до чого мають прагнути й на що скеровувати свої вміння педагоги-піаністи. Заняття повинні проходити цікаво та легко, адже ні для кого не секрет, що саме після виникнення певних складнощів в роботі, часом від нелюбові до педагога, діти, на жаль, залишають музичну школу не провчившись і року. Викладач повинен сприяти тому, щоб заняття в музичній школі були «в радість», щоб учень максимально виявляв свої природні здібності, легко розбирав та вивчав п'єси, виявляв своє бажання до творчості.



**Рисунок 1. Освоєння нотної грамоти**

**Рисунок 2. Освоєння нотної грамоти**

**Рисунок 3. Освоєння нотної грамоти**

Перші музичні заняття – це знайомство з інструментом, нотною грамотою, розвиток творчого мислення, слухового контролю, пам'яті, перших виконавських прийомів. Обов'язковим елементом на перших уроках стає нотний зошит, який допомагає нам знайомити учня з нотною грамотою.

Адже відомо, що діти молодшого шкільного віку з задоволенням малюють, а отже такі завдання не принесуть дитині жодного дискомфорту.

На нашу думку, репертуар є одним з найважливіших чинників у формуванні стійкого інтересу учня до музики. Правильно підібраний для навчання музичний матеріал буде тільки збільшувати бажання працювати та вдосконалюватись. Вибір репертуару повинен відбуватися індивідуально, педагогу варто звертати увагу не тільки на музичні здібності учня, а й на особливості його характеру, темпераменту, естетичні вподобання та психологічні особливості його індивідуальності.

Неможливо оминати тему правильної посадки та постановки рук на початковому етапі навчання. Особливості правильної організації піаністичного апарату важливо пояснити дитині у доступній формі. На наш погляд, це можна зробити спираючись на конкретні асоціації, наприклад: ми тримаємо в руці маленьке курча. Така асоціація дає

дитині розуміння того, що долоня та фаланги пальців водночас мають бути і зібраними, і вільними та піддатливими для певних рухів.

Дуже відповідальним моментом є перший дотик до клавіш інструменту. Від недооцінки його значення, через відсутність в учнів навичок вдумливого вслуховування в якість видобутого звуку і народжується одна з найвразливіших ланок в роботі педагогів – безбарвне, одноманітне, позбавлене фарб і художності звучання у багатьох вихованців. Щоб з перших кроків навчити юного піаніста «поважному» ставленню до звуковидобування, Т.Юдовіна-Гальперіна малює на подушечках дитячих пальців личка чоловічків і подушечки немовби оживають. Завдяки живим подушечкам діти дуже ніжно торкаються до клавіш й тоді струни від їх рук співають людським голосом [6, с.117].

Звук – це, насамперед, засіб, а не мета. Оволодіння барвистими засобами музичної тканини вимагає великої роботи над прийомами звуковидобування, тому дуже важливо вже на перших етапах навчання звертати увагу учня та вчити «вслухатися» в якість звуку [1].

Отже, молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для початку навчання гри на фортепіано. Саме на цьому етапі важливо правильно мотивувати дитину, знайти до неї дієвий підхід, спрямувати її діяльність на розкриття та розвиток усіх музично-піаністичних здібностей, закласти міцний фундамент подальшого піаністичного становлення. Ефективний вплив музики на дитину відбувається за умови цікавих музичних занять, для проведення яких викладач повинен щоразу готуватись та знати напевно, чим він зможе зацікавити учня саме сьогодні. Запорукою продуктивності педагогічних зусиль у фортепіанному навчанні молодших школярів є любов викладача до музики та до дітей, вільне володіння інструментом та професійними педагогічними навичками.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бірмак А. В. Про художню техніку піаніста / А.В. Бірмак. – М.: Музика, 1973. – 149с.
2. Краткий психологический словарь. – М., 1985. – С. 190–191.
3. Пуриц І. Гра на баяні / Методичні статті під редакцією П. Серотюка. – Тернопіль, 2007. – 28 с.
4. Ражников В. Резервы музыкальной педагогики. – М., 1980. – 96 с.
5. Холоденко В.О. Активність суб'єкта як основа повноцінного розвитку його творчої індивідуальності // Вісник КНУКіМ: Зб. наук. праць. – Вип. 22. – Серія „Педагогіка». – К.: КНУКіМ, 2010. – С. 177–184
6. Юдовіна-Гальперіна Т.Б. За роялем без сліз, або я – дитячий педагог / Підприємство Санкт-Петербурзького Союзу Художників, 1996. – 193 с.

**Фаріонова Л. А.**  
студентка IV курсу  
факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського  
**Холоденко В. О.**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри педагогіки мистецтва та фортепіанного виконавства  
*Національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ**

У процесі навчання музиці головною метою постає формування і розвиток особистості учнів. Формуючи особистість, ми впливаємо на інтелект, мислення, модель поведінки, ставлення до реальної дійсності, свідомість учня. Одним із найважливіших етапів естетичного формування особистості є розвиток музичного мислення у підлітковому віці.

Проблема розвитку музичного мислення та емоційно-образної сфери учнів, зокрема підлітків, цікавить багатьох зарубіжних та вітчизняних психологів. Серед них: Л. Виготський, С. Рубін-штейн, Б. Теплов, Д. Ельконін та ін. У роботах Б. Асаф'єва, Ю. Алієва, Д. Кабалевського, О. Малюкова, В. Холоденко [2, 3] відображені принципи музично-емоційного розвитку, становлення образного мислення, музичного мислення та значення емоцій у розвитку школярів.

«Розвиток учня-музиканта не зводиться лише до виявлення і кристалізації в ході навчання його спеціальних здібностей. Не менш істотними у плані його загальномузичного розвитку є й ті метаморфози, внутрішні зрушення, які здійснюються в сфері професійного мислення, художньої свідомості того, хто навчається», – зазначає Г. Ципін [4, с. 132]. Це не тільки розвиток технічної майстерності, постановка апарата, звуковидобування, теоретична грамотність, фразування, агогіка, розуміння стилю, а й прагнення до емоційного, художнього, творчого, духовного зростання учня, формування емоційної сфери, розкриття його індивідуальних здатностей. Протягом усього інструментально-виконавського навчального процесу триває формування музичного мислення школярів.

Музичне мислення – це процес психічної діяльності учня, моделювання його ставлення до дійсності, що постає перед ним у вигляді звукових образів. Найактивніше формування музичного мислення на практиці виявляється у виконавській діяльності учня, адже у її процесі відбувається естетичний і художній розвиток. У цьому відношенні музичне мистецтво має необмежені можливості, адже головною метою

освітнього процесу стає переживання художнього змісту твору, що призводить до особистісного зростання. Безпосередньо зіткнувшись зі світом творчості дає можливість індивідуальне навчання музиці. Виконання художнього твору – це передача художніх образів, думок і почуттів, що мають донести до слухача зміст твору, його структуру і сутність музичних образів. Під час інструментально-виконавського навчання послідовно розвивається мислення, емоційність, воля, увага і уява учня, вміння боротись із труднощами, що неодмінно виникають, самостійно розв'язувати більш складні завдання.

Підліток активно випробовує емоційний вплив оточуючого середовища, що викликає в нього реакцію на явища дійсності, прагнення пізнати їх та пережити емоційно. Відповідну реакцію в учнів викликають також явища дійсності, що відображені у музичних творах. Почуті художні образи, що мали глибокий емоційний вплив на підлітків, починають керувати їхніми моральними судженнями й вчинками. Художні образи накладають відбиток на школярів, пробуджують в учнях естетичне почуття. Результатом музично-творчої діяльності підлітків є сприйняття та створення художньо-образного відображення дійсності. На погляд С.Шип, «перша особливість образів художнього мислення – висока міра їх довільності, незалежність від вимог реального, можливого, вірогідного. Інша особливість художнього мислення – чуттєва яскравість, конкретність образів. Художньо обдарованим людям притаманна загострена здатність до чуттєвого уявлення, ейдетичність. Ще одна особливість художніх образів полягає в тому, що їх зміст значною мірою пов'язаний із певною природною речовиною, з її властивостями. Для музичного образного мислення таким природним субстратом є акустична матерія, котра в художній практиці стає матеріалом мистецтва. Поза цим матеріалом, поза конкретною акустичною формою, котра чуттєво відтворюється чи уявляється, образи музичного мистецтва просто не існують» [5, с. 33].

Музичне мислення спирається на образність. Як стверджує В.Белінський, «мистецтво є мислення в образах» [1, с. 1]. Його думка знаходить у музиці всебічне і повне обґрунтування. Оскільки образ у музиці завжди наповнений емоційним змістом, що викликає реакцію людини на ті чи інші явища дійсності, музичне мислення не може бути беземоційним, воно обов'язково має певну виражену емоцію. «Поза емоціями немає музики», – справедливо вважає В.Белінський [1, с. 42].

Правдиво відтворити художній образ можна тоді, коли є не лише точне відтворення авторського тексту, але й емоційне відчуття твору, насиченість емоцій, що стає неможливим, коли учень має недостатньо розвинену емоційну сферу. Бездумна гра, яка не насичена емоціями виконавця, не вразить слухача. На практиці це відбувається через те, що на уроці більше уваги приділяється технічним задачам: «урок у виконавському класі, трансформуючись за своєю сутністю у трену-



вання професійно-ігрових якостей, часом значно збіднюється за змістом» [4, с. 130]. У результаті навчання, в процесі якого вчитель ігнорує розвиток таких якостей як активність, самостійність, творча ініціативність музичного мислення, ми отримуємо учня, який, виходячи з школи, має добре розвинені, але лише локальні здібності та навички, учня, який на етапі завершення навчання добре, чи погано може заграли декілька творів, опанованих під чітким керівництвом викладача. Така тенденція зумовлена тим, що вчитель насильно нав'язує учневі своє трактування твору, свій план виконання, свої динамічні відтінки, тобто, всі деталі твору, створює сам викладач, в результаті чого учень не має свободи у виконанні, не отримує розвитку духовного й емоційного. На уроці з інструментального виконавства вчитель має давати певну «свободу» учневі та розвиваючим можливостям музичних занять.

Формування музичного мислення підлітка безпосередньо пов'язано із формуванням його емоційної сфери. Дослідження її динаміки і умов становлення є однією з найскладніших педагогічних завдань. Те, що вкладено у розвиток емоційної сфери особистості, визначає весь подальший шлях виконавця. У процесі роботи над твором учень-підліток, передаючи емоції закладені в ньому, розвиває свою емоційну сферу. Виховання людини, що включає в себе моральну, фізичну, духовну досконалість, складається з елементів, що забезпечують її всебічний розвиток. Від стилю роботи викладача залежною ефективність формування емоційно-духовної сфери, а значить, і музичного мислення підлітка. Педагоги можуть по-різному виявляти себе у роботі над творами. Є педагоги, що активно втручаються у процес виконавства своїх учнів, показують як треба працювати над тими чи іншими труднощами, а є педагоги, що вникають у виконання учнями творів лише за необхідністю.

Процес навчання є постійним нагромадженням умінь і навичок. Особливості інструментально-виконавського навчання учнів-підлітків полягають у тому, що кожен новий для них твір містить нові технічні та художні завдання, розв'язання яких сприятливо впливає на розвиток їхнього музичного мислення. Іноді у пошуках вирішення проблем доводиться знаходити щось своє, або відбирати з наявних засобів ті, що підходять для певного випадку. Обмірковування задач у поєднанні з наявним досвідом призводить до винахідливості в педагогічній роботі. Учитель має вірити у досяжність гарних результатів розвитку своїх учнів, мати педагогічний оптимізм.

Отже, музичне мислення – це процес психічної діяльності учня, моделювання його ставлення до дійсності, що постає перед ним у вигляді звукових образів. Музичне мислення спирається на образність; воно не може бути беземоційним, відтак, обов'язково має певну виражену емоцію. Формування музичного мислення підлітка

безпосередньо пов'язано із формуванням його емоційної сфери. Ефективність формування емоційно-духовної сфери, а значить, і музичного мислення підлітка, є залежною від стилю роботи викладача. Становлення музичного мислення підлітків триває впродовж усього інструментально-виконавського навчання. Розвиток музичного мислення у підлітковому віці є одним із найважливіших етапів естетичного формування особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белинский В.Г. Идея искусства. – М., 1969. – 52 с.
2. Холоденко В.О. Особливості розвитку техніки гри на фортепіано у старшокласників ДМШ // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць / Матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конференції „Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 27-29 квітня 2011 року. – Вип. 11. (16). – К.: НПУ, 2011. – С. 248–252.
3. Холоденко В.О. Формування прийомів фортепіанної гри в учнів старших класів ДМШ // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. праць. – Вип. 13. (18). – К.: НПУ, 2012. – С. 114-121.
4. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано / Г.М. Цыпин. – М.: Просвещение, 1984. – 132 с.
5. Шип С.В. Музична форма від звуку до стилю: навч. посібник. – К.: Заповіт, 1998. – 367 с.

## **СЕКЦІЯ 9. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

**Марціхів Х. Р.**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри іноземних мов  
Національний університет «Львівська політехніка»  
м. Львів, Україна*

### **ХАРАКТЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ ЖУРНАЛІСТИКИ В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

Професійна підготовка журналістів у США здійснюється у межах коледжів та університетів, яким необхідно знати потреби сучасного медіа ринку і варто орієнтуватися на них, створюючи програми спеціалізованих курсів, але не підпорядковуватися лише їхньому баченню. Факультети журналістики повинні спільно співпрацювати з медіа індустрією, висуваючи вимоги до освіти. Таким чином, якщо медіабізнес сприятиме реалізації цих вимог, позитивні зміни відбудуться у становленні особистості журналіста в умовах університетського навчання [1].

Детальний аналіз журналістської освіти в США свідчить, що професійна підготовка бакалаврів з журналістики здійснюється на двох освітніх рівнях: бакалавра, магістра та освітньо-науковому рівні доктора філософії. Зосередимо увагу на характерних особливостях професійної підготовки докторів філософії у галузі журналістики.

Програми, які створені для отримання наукового рівня доктора філософії у галузі журналістики, надають студентам можливість викладати у коледжах та університетах; проводити наукове дослідження у сфері реклами, журналістики, громадських відносин, телекомунікації та інших галузях ЗМІ; співпрацювати з урядом та надавати консультації стосовно політичних стратегій розвитку країни. Основними цілями докторських програм є: поглиблення та розширення знань у галузі ЗМІ; здатність осмислювати новизну дослідження у журналістиці; розвиток критичного мислення; вміння передати студентам теоретичні знання про медіа та застосувати їх на практиці. Ці програми фокусуються на міждисциплінарному характері дослідження ЗМІ та аналізують медіа з точки зору культурних, історичних та соціальних аспектів. Залежно від штату США та керівництва університету студенти можуть обирати онлайн курси, навчатися стаціонарно або

дистанційно. У межах ЗМІ більшість докторських програм є загальними – 85%, з них пропонують чотири потенційні напрямки спеціалізації: «Впливи комунікації», «Теорія медіа», «Політична комунікація», «Дослідження культури та комунікаційних технологій» [3, с. 35–37].

Здійснюючи аналіз системи журналістської освіти в США, розглянемо детальніше вимоги щодо здобуття наукового рівня доктора філософії. Програма у Коледжі журналістики та комунікацій у штаті Флорида (UF College of Journalism and Communications) вважається однією з найкращих і за якістю займає шосте місце серед 93 програм закладів вищої освіти США. Допуск до аспірантури (Graduate School) у цьому закладі залежить від декількох факторів: від кількості кредитів (обов'язкова кількість – 90), які студент отримав під час навчання у магістратурі, успішного захисту дипломної роботи, наявності «попередньо узгодженого наукового керівника» (англ. preliminary scientific supervisor) тощо. Аспіранти зосереджують свою увагу на вивченні таких аспектів журналістики: законів медіа, громадських відносин, реклами, нових технологій та політичних стратегій, міжнародної та міжкультурної комунікації. Для отримання науково ступеня доктора філософії у цьому ЗВО від студентів вимагається проходження основних, спеціалізованих, методологічних та допоміжних курсів із медіа; написання дисертаційного дослідження [4].

У Школі журналістики при університеті Айова (The University of Iowa, School of Journalism and Mass Communication) програми для аспірантів-журналістів значно індивідуалізовані і зосереджуються на дослідженні вербальної, візуальної та порівняльної комунікації, різноманітних культурних аспектів країни, глобалізації тощо. Кожен студент, консультуючись з науковим керівником, формує власний план навчання, який відображає його академічну підготовку та кваліфікацію, професійні зацікавлення та цілі. Навчання в аспірантурі вимагає 80 годин, 30 з яких можуть перераховуватися з курсу магістратури лише за умови, якщо ці години будуть схвалені Комітетом аспірантури (Graduate Committee). Система перерахування кредитів не дійсна для курсів, які стосуються профільних предметів. Студенти повинні зареєструватися для участі у семінарі для аспірантів (PhD Seminar), де обговорюються теоретичні та методологічні проблеми наукового дослідження та відбувається формальна презентація дисертації. Після проходження 18 годин навчання аспіранти подають петицію на кандидатуру доктора філософії. У кінці осіннього та весняного семестру Комітет аспірантури оцінює продуктивність роботи: участь у семінарах, конференціях, кількість публікацій, відсоток виконання роботи – незадовільною оцінкою є отримання менше 3 балів [5].

Науковий рівень доктора філософії з спеціальності «Комунікація» при Колумбійській школі журналістики (Columbia Journalism School) пропонує міждисциплінарний підхід до навчання, де відносини людини

та медіа розглядаються у їхньому культурному, соціальному, політичному, історичному, економічному та технологічному контекстах. Для того, щоб вступити в аспірантуру кожен кандидат повинен продемонструвати глибоке розуміння та знання у сфері комунікації, провести дослідження та написати дослідницький проект (від 25 до 30 сторінок), обираючи такі дисципліни як історія, соціологія, релігія, бізнес або міжнародні відносини. Обов'язковим допуском до навчання в аспірантурі є здобуття освітнього рівня магістра гуманітарних наук у галузі комунікації (Master of Arts in Communication) та проходження 10 курсів упродовж двох семестрів. Система перерахування кредитів з інших ЗВО здійснюється лише за умови, коли академічні норми відповідають вимогам цієї школи. В основі навчальної програми покладено вивчення гуманітарних дисциплін, що сприяє кращому розумінню медіа та журналістики у суспільстві. Дисертаційні проекти охоплюють такі аспекти: «сфальсифіковані новини» (англ. «fake news») та політична культура; поведінка простої людини, яка потрапляє в ефір новин; перевірка фактів та об'єктивність в епоху цифрового медіа; мобілізація медіа та політичні організації. При написанні цієї роботи студент повинен мати трьох керівників при факультеті, включаючи «попередньо узгодженого керівника» (англ. preliminary advisor), і скласти план-проспект дисертації (від 20 сторінок), який узгоджується з науковим керівником. План-проспект повинен охоплювати такі пункти: чітке формулювання актуальності дослідження; короткий огляд літератури; внесок учених та науковців у цю галузь; опис джерельної бази та методологічних основ; план роботи, у якому зазначено опрацьований матеріал і які подальші завдання будуть виконуватися студентами. Університетські та федеральні органи управління вимагають, щоб кожний дисертаційний проект був поданий заздалегідь на розгляд до Інституційної експертної ради (Institutional Review Board), яка рецензує та формує зауваження стосовно роботи. Після завершення аспірантури випускники займають посади викладачів, працюють в урядових установах, у політичній, юридичній, фінансовій, промисловій та дослідницькій сферах. Аспірант денної форми навчання отримує матеріальну допомогу у вигляді стипендії, яка також може покривати оплату за навчання та медичні послуги тощо [2].

Здійснюючи аналіз освітнього процесу для отримання наукового ступеня доктора філософії в університетах США, було встановлено, що основними вимогами є здобуття наукового рівня магістра у галузі медіа, написання дисертаційного дослідження, що вирізняється науковою новизною, та успішний захист перед Експертною радою. Кожен ЗВО США також встановлює певну систему кредитів, які студенти повинні отримати з дисциплін. Зазначимо, що не у всіх закладах США діє система перерахування кредитів (англ. transfer credit system).

## ЛІТЕРАТУРА

1. Габор Н. Б. Журналістська освіта епохи WEB.3.0: дослідження, новітні навички, спроби перезавантаження / Н. Б. Габор // Вісник Львівського університету. Серія «Журналістика». – 2018. – № 43. – С. 273–279.
2. Columbia Journalism School. PhD requirements. Retrieved from: <https://gsas.columbia.edu/degree-programs/phd-programs>.
3. Napoli P. Mapping Communication and Media Research in the U.S. / P. Napoli, K. Pearce. – Helsinki, Finland: Communication Research Centre, 2007. – 183 p.
4. University of Florida. PhD Admissions. Retrieved from: <https://www.jou.ufl.edu/graduate/admissions/phd-how-to-apply>.
5. University of Iowa. School of Journalism and Mass Communication. PhD in Mass Communication. Retrieved from: <https://clas.uiowa.edu/sjmc/graduate-programs/phd-mass-communication>.

## НОТАТКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ  
учасників міжнародної  
науково-практичної конференції

«АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ  
СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ  
ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ НАУК»

19–20 лютого 2021 р.

м. Одеса

Видавник – ГО «Південна фундація педагогіки»

Поштова адреса редакції: 65001, Одеса 1, а/с 247

[www.pifp.org.ua](http://www.pifp.org.ua), tel: +38 099 431 12 14

Підписано до друку 22.02.2021 р. Здано до друку 23.02.2021 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 11,62.

Наклад 100 прим. Зам. № 2302-21.