

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ,  
ПСИХОЛОГІЇ, ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ**

**Кафедра педагогіки і професійної освіти**

# **ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК**

**Випуск 11**

**Частина 2**

**Збірник наукових праць студентів і молодих вчених**

**Вінниця – 2020**

УДК 37.013(06)  
ББК 74.00я43  
П 24

Рекомендовано до друку Вченою радою Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №10 від 14 травня 2020 р.)

Рецензенти:

*Дровозюк Лідія Миколаївна*, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри шкільної педагогіки, психології та окремих методик Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.

*Давидюк Марина Олександрівна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**П 24 Педагогічний пошук: Збірник матеріалів наукової Інтернет-конференції студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Перспективні напрями модернізації навчання, виховання, професійної підготовки». Випуск 11. Частина 2.** – Вінниця: «Твори», 2020. – 236 с.

У збірнику представлено матеріали наукової Інтернет-конференції студентів і молодих вчених Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Перспективні напрями модернізації навчання, виховання, професійної підготовки» (Вінниця, 23 квітня 2020 р.).

Для науковців, викладачів, студентів.

*Редакційна колегія:* Акімова О.В., Волошина О.В., Галузяк В.М., Герасимова І.Г., Губіна С.І., Давидюк М.О., Каплінський В.В., Пінаєва О.Ю., Сапогов В.А., Столяренко О.В., Хамська Н.Б., Холковська І.Л. (головний редактор). Верстка збірника здійснена з готових оригінал-макетів, наданих авторами в електронному вигляді. Відповідальність за зміст несуть автори статей.

## ЗМІСТ

<b>Акименко Т.</b> Особливості девіантної поведінки в підлітковому віці.....	6
<b>Антоненко А.</b> Педагогічний клімат як психолого-педагогічна категорія у контексті зарубіжних досліджень.....	8
<b>Артемчук В., Кубайчук О.</b> Переваги та недоліки використання методів тестування в школі.....	12
<b>Бабійчук І.</b> Використання принципу наочності в навчальному процесі.....	16
<b>Байда А.</b> Психологічні особливості виховання дітей з відхиленнями у поведінці.....	20
<b>Байда Н. Б.</b> Ідея національної школи в творчості М. Драгоманова.....	22
<b>Бобінський В. І.</b> Модель становлення професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя.....	26
<b>Боденчук В.</b> Формування ідентичності в юнацькому віці.....	32
<b>Гавриленко О.</b> Характеристика навчальної діяльності: поняття, специфіка, структура.....	35
<b>Градінович Е. В.</b> Розвиток емпатії в учнів-підлітків.....	39
<b>Гупало О. О.</b> Психологічні механізми виховання.....	43
<b>Деркач А. Ю.</b> Самовиховання та самоосвіта у системі підготовки майбутнього педагога.....	46
<b>Жук Т. О.</b> Національно-патріотичне виховання як засіб формування соціальних та життєвих компетентностей школярів.....	50
<b>Загороднюк Т.</b> Складові авторитету педагога.....	54
<b>Кирилюк В.</b> Теорії психічного розвитку.....	57
<b>Коваль О. В.</b> Переконавання та сугестія: диференціація різновидів комунікативного впливу.....	61
<b>Кондрашова В. А.</b> Синдром «емоційного вигорання» як проблема педагогічних працівників.....	63
<b>Котляр Ю. С.</b> Сучасні підходи до застосування інтерактивних технологій в процесі підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін.....	67
<b>Липа Т. О.</b> Розвиток ідеї професійного іміджу вчителя в історії педагогіки.....	70
<b>Липова Я.</b> Наукові підходи до пояснення причин девіантної поведінки.....	75
<b>Максименко Т.</b> Залежність від алкоголю як вид адиктивної поведінки.....	78

<b>Малярчук К.</b> Проблема неуспішності учнів.....	81
<b>Мельник А.</b> Використання комп'ютера в освітньому процесі.....	86
<b>Мельник М.</b> Вплив сім'ї на розвиток особистості. Стилі неправильного сімейного виховання.....	91
<b>Мільштейн О., Мутовкіна О.</b> Художня література очима студентів....	97
<b>Недзеленко Ю.</b> Стилі педагогічної діяльності.....	102
<b>Недзеленко Ю., Ткачук Н.</b> Роль самовиховання у розвитку особистості.....	105
<b>Оковита І. В.</b> Вплив інформаційного суспільства на розвиток науки і освіти.....	107
<b>Пастух Н. С.</b> Корекційна складова процесу соціалізації дітей дошкільного віку з дитячим церебральним паралічем із порушеннями зору та слуху та збереженням інтелектом .....	110
<b>Побережний Ю. Ю.</b> Психологічні причини суїцидальної поведінки у підлітків.....	113
<b>Поліщук С. І.</b> Життя як подвиг: доля Василя Сухомлинського в історії педагогіки ХХ століття.....	116
<b>Рожок Ю. С.</b> Контроль за якістю управління освітнім закладом в умовах ступеневої освіти .....	119
<b>Розпутня Б. М.</b> Сутність стандартизованих тестів.....	125
<b>Романюк Ю. В.</b> Гендерні особливості інтелектуального розвитку підлітків.....	128
<b>Семенюк Д. С.</b> Внесок педагогів ХХ століття у розвиток освітніх практик сучасності.....	133
<b>Сергєєв О. В.</b> Методичні аспекти формування комунікативної компетентності учнів на уроках хімії.....	136
<b>Сирота С.</b> Стилі педагогічної діяльності.....	140
<b>Скасків С.</b> Стилі педагогічного спілкування за В. Кан-Каликом .....	143
<b>Скотар В. Т.</b> Попередження і розв'язання педагогічних конфліктів....	146
<b>Стасюк В. О.</b> Психологічні особливості суїциду неповнолітніх.....	149
<b>Стороженко С.</b> Функції домашньої роботи учнів .....	153
<b>Ткаченко С. В.</b> Ідеї інклюзивного навчання в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського .....	156
<b>Ткачук Н.</b> Спілкування як чинник соціального розвитку в юнацькому віці .....	160
<b>Трубіна Т. С.</b> Психологічні особливості фрустрації осіб юнацького віку .....	163

<b>Томчук М.</b> Валідність і надійність як критерії якості педагогічних тестів .....	167
<b>Труш А.</b> Стратегії копінг-поведінки сучасних підлітків.....	170
<b>Удоденко В. Ю.</b> Образ учителя в історії української літератури .....	175
<b>Узвенчук К.</b> Научіння як психологічний механізм набуття індивідуального досвіду.....	179
<b>Федченко Л.</b> Психокорекційні технології для дітей з церебральним паралічем.....	183
<b>Фріауф Н. К.</b> Соціально-педагогічна профілактика та корекція суїцидальної поведінки неповнолітніх.....	186
<b>Фрицюк А. В.</b> Зміст і структурні компоненти готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації .....	190
<b>Хмара В.</b> Психологічна корекція дітей із спотвореним психічним розвитком .....	195
<b>Хомеренчук Р. П.</b> Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до використання рухливих ігор в освітньому процесі з метою формування здорового способу життя школярів .....	199
<b>Цимбалюк О. О.</b> Використання ідей В. О. Сухомлинського у педагогічній діяльності.....	203
<b>Чеперната М. І.</b> Педагогічні умови формування у майбутніх педагогів ціннісної установки на творчу самореалізацію в професійній діяльності .....	206
<b>Чернецька Ж. І.</b> Педагогічне значення народних традицій.....	211
<b>Чернова Я. С.</b> Прояви девіантної поведінки підлітків із деструктивних сімей .....	214
<b>Шевчук І.</b> Портфоліо учня, його види та структура .....	218
<b>Широков О.</b> Можливості інтерактивних технологій навчання в системі інклюзивної освіти.....	222
<b>Щурко В. В.</b> Формування комунікативних умінь у школярів .....	225
<b>Ярошенко В. Е.</b> Педагогіка гуманізму в працях Василя Сухомлинського та її місце у сучасній школі .....	228
<b>Яцина А. В.</b> Формування емоційної гнучкості в майбутніх психологів у процесі освітньої діяльності .....	232

## ОСОБЛИВОСТІ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Акименко Т.,  
студентка 3 курсу ННПППФВК  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

Підлітковий вік має важливе значення у розвитку та становленні особистості людини. У цей період значно поширюється обсяг діяльності особистості, помітно змінюється її характер, відбуваються відчутні особистісні зміни, з'являються новоутворення, закладаються основи свідомої поведінки та вимальовується загальна картина моральних переконань. Все це відбувається на фоні фізіологічного й психічного розвитку підлітка, його духовного становлення. Для дітей такого віку провідною діяльністю є спілкування з ровесниками і наслідування їхнього прикладу. Для них характерні почуття дорослості, критичне ставлення до людей, старших за віком, потреба у самоствердженні, підвищенні самооцінки. Тому підлітковий вік, характеризується фахівцями як перехідний, складний, важкий, критичний. Звідси й неадекватність реакцій у відносинах із навколишнім середовищем, суперечливість у діях і вчинках, які сприймаються дорослими як аномалія, відхилення від загальноприйнятих правил і норм поведінки [6, с. 43].

Суттєва ознака девіантної поведінки – конфлікт, суперечність між існуючими нормами моралі та права і невмінням, небажанням або нездатністю підлітка відповідним чином їх виконувати. Небезпечним є те, що серед мотивів антигромадської поведінки підлітків майже половина скоєних правопорушень пов'язана із задоволенням примітивних, зокрема аномальних для підліткового віку, потреб (спиртне, тютюнові вироби, наркотичні речовини тощо). За статистикою, частина підлітків скоюють правопорушення, прагнучи пізнати нове, випробувати незвідане, інша частина – через пустощі, відсутність цікавих, захоплюючих справ. Близько чверті відсотків правопорушень здійснюються через бажання самоствердитись серед однолітків [1, с. 54].

У сучасній соціологічній, психологічній і педагогічній літературі проблемі відхилень у поведінці молоді приділяється значна увага. В системі вітчизняного соціально-гуманітарного знання сформувалося декілька напрямів її дослідження. Психолого-педагогічний аспект виникнення поведінкових девіацій розкритий у працях М. Алемаскіна, І. Дьоміна, О. Киричук, А. Кочетова, І. Лисенко, В. Оржеховської, С. Подмазіна, Т. Титаренко, В. Татенко, М. Фіцули, С. Яковенко та ін.

Середовище як простір особистісного становлення, соціалізації та соціальної адаптації, фактор формування ціннісних орієнтацій підлітків розглядається в працях Ю. Бродського, Б. Алмазова, В. Бочарової, О. Єршової, П. Терехова, А. Мудрика, В. Семенова.

Девіація – широкий спектр відхилень поведінки особистості від традиційних у даному суспільстві нормативів поведінки. Девіантність – це прояв порушення соціальної регуляції поведінки, дефектності психічної саморегуляції. Девіант – індивід, що відрізняється за своїми характеристиками від основної маси людей. Девіації можуть мати негативний і позитивний характер. Соціальна норма – це явище групової свідомості у вигляді уявлень, що поділяє група, та найбільш частих суджень членів групи про вимоги до поведінки з урахуванням соціальних ролей, що створюють оптимальні умови буття [7, с. 60].

Основними ознаками девіантної поведінки є: багаторазові, тривалі порушення не будь-яких, а найважливіших норм для певного суспільства на цей час; поведінка є наслідком кризової, нестандартної ситуації і зумовлена загальною спрямованістю особистості; сама поведінка супроводжується різноманітними виявами соціальної дезадаптації, викликає негативну оцінку з боку інших людей; поведінка не ототожнюється з психічними захворюваннями чи патопсихологічними станами, хоча може за певних умов набувати патологічних форм (алкоголізм, наркоманія тощо); результатом поведінки є заподіяння реальної шкоди самій особистості чи навколишнім.

Психологи пояснюють девіантну поведінку підлітка тим, що він не може задовольнити свої соціально-психологічні потреби у визнанні, довірі, самоствердженні. Значна частина поведінкових порушень здійснюється підлітками в стані низького рівня розвитку психічної діяльності. А оскільки це так, то необхідно сприяти підвищенню рівня розвитку психічної діяльності, психічних процесів, свідомості і самосвідомості, які найбільше проявляються в самооцінці підлітка та його соціальному статусі в колективі однолітків [5, с. 2].

В залежності від способів взаємодії з реальністю та порушенням тих чи інших норм суспільства прояви девіантної поведінки поділяються на п'ять видів [4, с. 210]:

1. Делінквентний вид девіантної поведінки – сукупність протиправних вчинків та злочинів, які не відповідають формально зафіксованим соціальним та юридичним нормам.

2. Адиктивний вид девіантної поведінки – поведінка, що зумовлюється залежністю від різних хибних пристрастей: тютюнопаління, алкоголізм тощо.

3. Патохарактерологічний вид девіантної поведінки – поведінка, що зумовлюється патологічними змінами характеру, що сформувалися в процесі виховання.

4. Психопатологічний вид девіантної поведінки – ґрунтується на психопатологічних симптомах та синдромах – це прояви тих чи інших психічних порушень та захворювань.

5. ґрунтується на суперцінностях – це виявлення обдарованості, таланту, геніальності в якійсь сфері діяльності, які виходять за межі звичайного, нормального сприйняття.

Підлітковий вік має свої періоди, які відрізняються психологічними особливостями, що обумовлюють певні види поведінки. До 10-12 років у підлітка на основі сприйняття формуються судження за принципом «що таке добре і що таке погано». До 14-16 років на основі суджень у підлітка виникають погляди. І саме погляди можуть бути мотивом поведінки неповнолітньої особи, можуть визначити її ставлення до дійсності. Підліток відстоює свою позицію, в нього залежно від особистих уявлень формується коло друзів, стиль поведінки, зовнішній вигляд. Формуванню правових поглядів на життя сприяють широкі знання норм права, а також знання позитивних і негативних прикладів поведінки тих чи інших людей [3, с. 32]. Для підліткового віку характерними є такі види порушень поведінки: прогули уроків і окремих днів у школі, втечі з дому, крадіжки (бувають пограбування в вигляді вимагання грошей у фізично слабких дітей), дрібні спекуляції, участь у бійках, конфлікти в родинях, вживання алкоголю, тютюну, наркотиків, зловживання снодійними і транквілізаторами, токсиматичні випадки, девіації сексуальної поведінки, схильність до суїцидальної поведінки.

### **Література**

1. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки / О.І.Бондарчук. – К., 2006. – 88 с.
2. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – С.142-146.
3. Гурлєєва Т. Підліток: становлення відповідальності/ Т. Гурлєєва. – К.: «Шкільний світ», 2010. – 85 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Е.В.Змановская. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 288 с.
5. Подмазин С.И. Как помочь подростку с трудным характером/ С.И. Подмазин, Е.И.Сибиль. – Киев, 1996. – 58 с.
6. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб.: Прайм –ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
7. Савіна М. В. Детермінанти девіантної поведінки / М. В. Савіна // Медична психологія. – 2008. – Т.3. – № 4. – С. 67-70.

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ КЛІМАТ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КАТЕГОРІЯ У КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

**Антоненко А.,  
студентка магістратури ННІППФВК  
Науковий керівник – доц. Сапогов В.А.**

Питання соціалізації особистості є одним із ключових компонентів її становлення, оскільки школа є місцем соціалізації та налагодження контактів із соціальною групою. Відтак постає питання сприятливого



мікроклімату та педагогічного клімату в цілому. Питанню формування оптимального середовища у навчальних закладах різних рівнів присвячено працю зарубіжних та вітчизняних науковців та письменників.

У 1851 році американський мислитель Г. Торо стверджував: «Яка користь від прекрасного будинку, якщо у вас немає планети, де поставити його?» [1]. Тим самим автор порівняв дитину, яка вмотивована до навчання, з відсутністю школи, у якій створено сприятливі умови для розвитку, мотивації та заохочення дитини до навчання. У творах М. Твена також висвітлено педагогічний аспект взаємодії його літературних персонажів з їх оточенням – на плоту, в аудиторії, в газетному кабінеті, в салоні та безлічі інших місць. Також у книзі «Слідуйте за екватором» М. Твен писав: «Сама людина є середовищем, що створює клімат» [2].

На думку С. Картрайт оточення людини відіграє центральну роль та постає у формі квесту, формування якого починається вдома, у школі та продовжується на робочому місці [3, с. 17]. Шкільний клімат, у цілому, категорія ширша, ніж сума його частин. Праця К. Левіна з питань гештальтпсихології походить від концепції «гештальт», що з німецької мови буквально означає «форма» [4, с. 353].

Поняття «гештальт» К. Левін представив у «теорії поля», а саме підходу до вивчення поведінки людини з позицій соціальної психології. Саме тут виникає одне з перших наукових посилок на педагогічний клімат. Дослідник спостерігав та вивчав виникнення причинно-наслідкових зв'язків між тими речами, що впливають на поведінку людини, враховуючи положення різних наук, що аналізують різні аспекти оточення людини. К. Левін у своїй публікації 1935 р. «Динамічна теорія особистості» стверджував, що кожна психологічна подія залежить від стану людини і в той же час від її оточення, хоча важливість цього в різних випадках є досить відносною [5].

К. Левін розробив формулу, яка висвітлює особливості взаємодії між людиною та оточенням (навколишнім середовищем): поведінка – це функція як людини, так і оточення:  $b = f(P, E)$ . Де  $b$  – поведінка (англ. behavior),  $f$  – функція (англ. function), а  $P$  та  $E$  для понять особистості/людини та оточення/довкілля відповідно (англ. person and environment). Таким чином, формула постає простим і в той же час складним описом взаємодії між людьми будь-якого віку та їхнім середовищем. Б. Шнайдер, Д. Боуен, М. Ерхарт і К. Холкомб стверджують, що К. Левін, вивчаючи особливості соціального клімату, запропонував перше визначення організаційного соціального клімату та характеристику його впливу на соціальну групу, а саме особистість як її складову [6, с. 23].

На думку науковців, організаційний клімат – гештальт (форма), ґрунтується на сприйнятих закономірностях конкретного досвіду та поведінки людей в організаціях. Крім того, було зазначено, що сенс людського буття, шаблони переживань та поведінки, або інші сторони ситуації, є її мікрокліматом [6, с. 24]. Люди щодня переходять з одного

клімату в іншій, іноді навіть у межах однієї організації. Коли людина залишає роботу або школу та їде додому на автобусі, то залишає один клімат і входить до іншого; тобто навіть в автобусі створюється соціальний клімат. Поняття клімату стосується роботи, школи, дитячого майданчику, ресторану та інших місць, де існує постійна взаємодія між особистостями [6, с. 27].

Американська професорка Т. Ла Сале стверджує, що поняття «шкільний/педагогічний клімат» є широко використовуваним терміном, який зазвичай використовується для опису бізнес-середовища та економічних систем, оскільки школи вводять ресурси, що впливають на результати (досягнення) учнів [7].

Істотна різниця полягає у тому, що модель культурної системи орієнтована на кореляції та причинно-наслідкові зв'язки, котрі визначаються взаємовідносинами та психосоціальною взаємодією людей усередині соціальної системи. Дослідники та теоретики також додають до дослідження екологічну теорію шкільного клімату, беручи за основу «екологічну теорію» У. Бронфенбренера [8, с. 157]. Її сутність полягає в описі природи взаємодій, починаючи від безпосередніх контекстів (тобто, сім'ї та школи) до загальних інституційних зразків та культурних впливів (тобто політичної політики та соціальних структур). Мікросистема здійснює порівняння взаємодій, діяльності та соціальних ролей індивіда та його найближчого оточення (наприклад, дому чи школи). Така мезосистема описується як взаємозв'язок двох або більше мікросистем, що впливають на людину, яка розвивається. Наприклад, мезосистема учня може передбачати взаємодію між домом і школою, демонструючи зв'язок та взаємозалежність прийняття рішень батьками та вчителями [9, с. 400].

Дослідниками Т. Ла Сале, Дж. Мейерсом, К. Вайясою та А. Роачем було розроблено культурно-екологічну модель, основним положенням якої є розуміння того, що на результати учнів впливають соціальні та емоційні переживання, які впливають на їх способи взаємодії та реакції на її елементи не тільки в школі, але також і поза її межами (сім'я, друзі тощо) [8, с. 158].

Педагогічний клімат належить до особливостей шкільного середовища що, на думку С. Бранда, впливає на академічний та соціальний розвиток учнів [10, 368]. Дослідник стверджує: «Якість взаємин учитель-учень та учень-учень, академічні досягнення та підтримка навчання, те, як почувають себе школярі у школі, досвід і безпека учнів у школі та фізичне оточення шкільної будівлі – це ознаки педагогічного клімату» [10, с. 370].

В офіційному документі, опублікованому Національним центром шкільного клімату (National School Climate Center), педагогічний клімат визначається як якість та характер шкільного життя та його зв'язок з нормами і цінностями, міжособистісними відносинами та соціальними взаємодіями, організаційними процесами та структурами [11].

Р. Лоуренс, Дж. Джонс та А. Джонс розглядають поняття педагогічного клімату як практично обґрунтований опис того, що люди

бачать і відчувають, що відбувається з ними в конкретній ситуації. Науковці зазначають, що педагогічний клімат має стійкий та безпосередній вплив на особистість та об'єднує у собі фізичні, соціальні та академічні виміри, що є основою для опису та розуміння його впливу [12, с. 1098].

Результати дослідження Н. Вейя, Р. Редді та Дж. Родеса вказують на взаємозв'язок педагогічного клімату та психологічного здоров'я усіх його об'єктів (учасників). Таким чином, позитивний педагогічний клімат покращує широкий спектр емоційних та психічних показників здоров'я особистості, оскільки все це має значення: фізичний вигляд школи; впорядкованість, комфорт та безпека; види, частота та якість взаємодії між учнями, викладачами та допоміжним педагогічним персоналом; якість навчання та доцільність навчання; наявність фізичних, академічних та соціальних емоційних ресурсів [13, с. 194]. Розуміння цих елементів є важливим для розуміння ролі педагогічного клімату для його учасників. Дж. Деві стверджує: «Освіта не є підготовкою до життя; освіта – це саме життя. Те, з чим учні та вчителі стикаються в школі щодня через педагогічний клімат, – це справді саме життя. Це означає тісний зв'язок педагогічного клімату з мотивацією людини. Мотивація – це те, що змушує людей діяти. Це процес, який змушує людей задовольняти їхні потреби, реагувати на виклики, реагувати на страх і змушує їх займатися з іншими людьми чи завданнями або ставати відокремленими» [14].

У статті С. Петеріуса та Е. де Вільєрс зазначається, що для розвитку оптимального педагогічного клімату шкіл варто приділяти особливу увагу академічним акцентам, досліджувати відсутність мотивації учнів; запроваджувати шкільні проєкти для покращення навчальних досягнень; стимулювати мотивацію учіння, а також розвивати підготовку педагогів щодо впливу очікувань вчителя на досягнення учнів [15, с. 90]. З цього випливає, що створення педагогічного клімату має важливе значення, оскільки воно може мати позитивний чи негативний вплив на впровадження змін у школах, на задоволеність роботою, мотивацію, продуктивність праці та добробут у цілому, а також на мотивацію учнів та здатність до досягнень.

Проаналізувавши літературні джерела та досвід зарубіжних науковців, можна зазначити, що педагогічний клімат є досить складною та неоднозначною категорією. Оптимальний педагогічний клімат відображає тісний зв'язок між учасниками, поведінкою учасників, оточенням та ситуацією, в якій він складається. Педагогічний мікроклімат є своєрідною екологічною системою, яка функціонує на різних, взаємопов'язаних рівнях, а також безпосередньо впливає на її учасників та залежить від них.

### **Література**

1. Thoreau H. D. The quote was written by Thoreau in a letter to his friend Blake H. on May 20. 1860. [Access Mode]: <http://www.digitalthoreau.org/>.

2. Twain M. Following the Equator (Hartford: The American Publishing Company, 1897). [Access Mode]: <https://www.biblio.com/following-the-equator-by-twain-mark/work/292347>
3. Cartwright S. New Zealand Judge and Statesman. New Zealand.1991. 120 P.
4. Hall C. S. Review of “A Dynamic Theory of Personality,” by Kurt Lewin, American Journal of Psychology, 48, no. 2. 1936. P. 353-355.
5. Lewin K. A Dynamic Theory of Personality. [Access Mode]: <http://gestalttheory.net/archive/lewinp.pdf>
6. Schneider B., Bowen D. E., Ehrhart M. G., Holcombe K. M. The Climate for Service: Evolution of a Construct. Handbook of Organizational Culture and Climate. Thousand Oaks: Sage Publications. 2000. 21-36.
7. LaSalle T. Cultural and Ecological Considerations within the Context of School Climate. Georgia State University. 2013. [Access Mode]: [https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1097&context=cps\\_diss](https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1097&context=cps_diss)
8. LaSalle T., Meyers J., Varjas K., Roach A. A Cultural-Ecological Model of School Climate. International Journal of School and Educational Psychology. no. 3. 2015. P.157-166.
9. Anderson C. S. The Search for School Climate: A Review of Research-Review of Educational Research. 52. No. 3. 1982. P. 368-420.
10. Brand S., Felner R., Seitsinger A., Burns A., Bolton N. A Large Scale Study of the Assessment of the Social Environment of Middle and Secondary Schools. Journal of School Psychology. 46. no. 5. 2008. P. 507-535.
11. National School Climate Center. What is School Climate and Why is it Important? .New York: NSCC. 2015. [Access Mode]: [www.schoolclimate.org](http://www.schoolclimate.org).
12. James L. R., Jones P., Jones A. Organizational Climate: A Review of Theory and Research. Psychological Bulletin. 81. no.12. 1974. P. 1096-1112.
13. Way N., Reddy R., Rhodes J. Students’ Perceptions of School Climate During the Middle School Years: Associations with Trajectories of Psychological and Behavioral Adjustment. American Journal of Community Psychology. 40. 2007. P. 194-213.
14. Dewey J. Self-Realization as the Moral Ideal. The Philosophical Review. Volume 2. 1893. [Access Mode]: <https://www.jstor.org/stable/pdf/2176020.pdf>
15. Pretorius S., De Villiers E. Educators’ Perceptions of School Climate and Health in Selected Primary Schools. South African Journal of Education. 29. no. 1. 2009. P. 88-99.

## **ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ТЕСТУВАННЯ В ШКОЛІ**

**Артемчук В., Кубайчук О.,  
студенти 1 курсу ННІПШІФВК  
Науковий керівник – доц. Губіна С.І.**

Розширення меж використання технології масового тестування в різних сферах людської діяльності є стійкою тенденцією в усьому світі впродовж 20-го століття. Для педагогів України це питання стало актуальним після того, як в країні з’явилися альтернативні заклади різних форм власності, і, як наслідок цього, з’явився державний механізм

сертифікації, атестації та акредитації вузів у його нинішній формі, що містить елементи технології тестування учнів.

Найважливішим компонентом педагогічної системи і складовою частиною навчального процесу є контроль за навчальною діяльністю учнів, призначений для визначення успішності навчання кожного учня, аналізу отриманих результатів та корекції подальшого процесу навчання. Інструментом підвищення якості освіти разом із реформуванням змісту освіти виступає вдосконалення системи оцінювання, модернізація діагностики навчання учнів [1, с.1].

Тести, порівняно з іншими інструментами педагогічного оцінювання, мають багато переваг, серед яких: можливість перевірити результати навчальних досягнень водночас із багатьох тем і розділів програми; об'єктивно оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу; здатність виявити не тільки те, що засвоєно, а й те, чого не засвоєно; можливість застосувати комп'ютерні технології для проведення тестування, перевірки правильності виконання завдань і обробки його результатів; створити для всіх учасників тестування рівні умови складання тестів; стандартизувати та автоматизувати процедуру перевірки результатів; економія часу на забезпечення зворотного зв'язку; охопити тестуванням велику кількість учнів.

Зовнішнє незалежне оцінювання попередніх років показало, що випускникам і абітурієнтам не завжди легко подолати психологічний бар'єр у написанні тестів. Для його подолання необхідно мати навички роботи з будь-якими тестовими завданнями. Такі навички можна виробити поступово, якщо запроваджувати тести для поточного контролю знань учнів та тематичного оцінювання.

Головний недолік тестів – їхня неефективність у діагностуванні системності та глибини знань, способів діяльності, творчості, раціональності діяльності і здатності до самостійності. До недоліків тестів належить також можливість вгадати відповіді.

На сьогодні більшість освітян зіткнулася з таким парадоксальним фактом: готувати учнів до тестування потрібно, а, отже, потрібно і вміти складати тестові завдання різних рівнів, а про те, як це робити, більшість учителів мають доволі поверхове уявлення. Причому це зовсім не свідчить про фахову некомпетентність самих учителів. На подолання зазначених труднощів і спрямована робота методистів обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Кожен учитель має право на власну технологію навчання (за умови, що вона відповідатиме цілям технології навчання математики в сучасній школі), але доцільно будувати структуру кожного уроку таким чином, щоб незалежно від теми уроку, знаходився час на виконання тестових завдань. А це дозволить суттєво покращити рівень математичної освіти.

Класифікацію тестів можна здійснити за різними ознаками. За призначенням у педагогіці розрізняють такі види тестів: тести навчальних досягнень, тести готовності до навчання, тести інтелекту, психометричні

тести, профорієнтаційні тести. Не зважаючи на значну спільність різних видів тестів у формі завдань, методика складання тестів і обробки результатів тестування та їхнього оцінювання, тести навчальних досягнень мають певні відмінності [3].

Перевага тестів порівняно з іншими засобами контролю знань – їхня здатність якісно вимірювати навчальні досягнення, тобто об'єктивно, надійно і валідно; технологічність процедури тестування; об'єктивність оцінювання, психологічна комфортність для значної частини учнів; можливість застосовувати комп'ютерні технології для проведення тестування; економія часу на забезпечення зворотного зв'язку.

Наприклад, тестові завдання із множинним вибором передбачають принаймні три можливі відповіді (але не більше п'яти). Завдання такого типу доцільно використовувати в тих випадках, коли необхідно перевірити вміння правильно відтворювати набуті знання. У цьому типі тестових завдань також у запропонованих декількох відповідях правильною може бути лише одна [1; 2].

Існує кілька ознак, за якими класифікують тестування програмного забезпечення на види тестування. За об'єктом тестування визначають такі види тестування ПЗ:

- функціональне тестування (functional testing);
- дослідницьке тестування (exploratory testing);
- тестування продуктивності (performance testing);
- навантажувальне тестування (load testing);
- димне тестування (smoke testing);
- стрес-тестування (stress testing);
- тестування стабільності (stability / endurance / soak testing);
- тестування зручності використання (usability testing);
- тестування інтерфейсу користувача (ui testing);
- тестування безпеки (security testing);
- тестування локалізації (localization testing);
- тестування сумісності (compatibility testing).

Залежно від переслідуваних цілей види тестування можна умовно підрозділити на наступні типи:

- функціональне тестування (functional);
- нефункціональне тестування (non-functional);
- тестування пов'язане зі змінами.

За знанням системи:

- тестування чорного ящика (black box);
- тестування білого ящика (white box);
- тестування сірого ящика (gray box).

За ступенем автоматизації:

- ручне тестування (manual testing);
- автоматизоване тестування (automated testing);

- напівавтоматизоване тестування (semiautomated testing).

За ступенем ізольованості компонентів:

- компонентне (модульне) тестування (component / unit testing);
- інтеграційне тестування (integration testing);
- системне тестування (system / end-to-end testing).

За часом проведення тестування:

- Альфа-тестування (alpha testing):
- тестування нової функціональності (new feature testing);
- регресійне тестування (regression testing);
- тестування при здачі (acceptance testing);
- Бета-тестування (beta testing).

За ознакою позитивності сценаріїв:

- позитивне тестування (positive testing);
- негативне тестування (negative testing).

За ступенем підготовленості до тестування:

- тестування за документацією (formal testing);
- Ad Hoc Testing (інтуїтивне) тестування (ad hoc testing) [ст.2-3].

Завдання. Відомо, що із множини чисел:  $\{-11; -8; -7; 3; 4; 5\}$  вибрали довільним чином такі два числа, які в добутку утворюють найменше число. Укажіть цей добуток.

А	Б	В	Г	Д
12	-88	-27	-44	-55

Під час складання вищевказаних завдань виникають труднощі в підборі дистракторів – правдоподібних варіантів відповідей, які повинні виглядати достатньо прийнятними як правильні. Наприклад,

Завдання. Укажіть проміжок, якому належить число  $\frac{2}{3}$ .

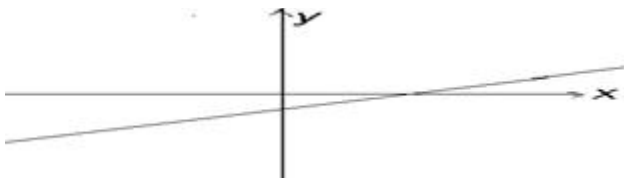
А	Б	В	Г	Д
(0,3; 0,4)	(0,4; 0,5)	(0,5; 0,6)	(0,6; 0,7)	(0,7; 0,8)

Тестові завдання відкритого типу, що передбачають вільні відповіді тих, хто тестується, є завданнями без запропонованих варіантів відповідей і використовуються для виявлення знань термінів, означень, понять тощо. Той, хто тестується, виконує завдання за власним баченням.

Наприклад,

Завдання №1. Обчисліть значення виразу:  $\frac{4}{3 - \sqrt{5}} - \frac{2}{\sqrt{5} + \sqrt{7}} + \frac{9}{4 + \sqrt{7}}$  і результат запишіть у бланк відповідей.

Завдання №2. На малюнку зображено графік функції  $y = kx - b$ . Визначте, яких значень можуть набувати параметри  $k$  і  $b$ . У відповідь запишіть номер правильного варіанта з наведених нижче:



- А)  $\begin{cases} b < 0, \\ k < -1; \end{cases}$ 
 Б)  $\begin{cases} b < 0, \\ -1 < k < 0; \end{cases}$ 
 В)  $\begin{cases} b < 0, \\ 0 < k < 1; \end{cases}$ 
 Г)  $\begin{cases} b < 0, \\ k > 1; \end{cases}$
- Д)  $\begin{cases} b > 0, \\ k < -1; \end{cases}$ 
 Е)  $\begin{cases} b > 0, \\ -1 < k < 0; \end{cases}$ 
 Ж)  $\begin{cases} b > 0, \\ 0 < k < 1; \end{cases}$ 
 З)  $\begin{cases} b > 0, \\ k > 1; \end{cases}$

Крім того, тести мають і недоліки – їхня неефективність у діагностуванні системності та глибини знань, способів діяльності, творчості, раціональності діяльності і здатності до самостійності. Щоб запобігти цим недолікам потрібно обов'язково давати тестові завдання з вільною формою відповіді, зокрема, з написанням відповідного обґрунтування.

Отже, тест відіграє важливу роль у діагностуванні навчальних досягнень учнів та підвищенні якості знань [2, с.3-4]. тестування є досить зручним та сучасним методом оцінювання, яким користуються більшість шкіл, вищих закладів освіти.

### Література

1. Милютіна І.М. Тестування як ефективний метод перевірки професійної компетентності студентів / І.М.Милютіна // Режим доступу: [http://ru.osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/15024/](http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/15024/)
2. Переваги і недоліки тестів // Режим доступу: <http://www.edudirect.net/sopids-1556-1.html>
3. Види тестування та відмінності між ними – шпаргалка з тестування (частина 4) // Режим доступу: <https://www.quality-assurance-group.com/vydy-testuvannya-ta-vidminnosti-mizh-nymy-shpargalka-z-testuvannya-chastyina-4/>

## ВИКОРИСТАННЯ ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

**Бабійчук І.,**  
**студентка 2 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – доц. Губіна С.І.**

В умовах постійного і стрімкого розвитку сучасного суспільства потік інформації, що оточує здобувачів освіти, постійно збільшується. Водночас, стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій



(ІКТ) та їх вплив на всі сфери життя людей вимагають від педагогів постійного вдосконалення наявних методів і принципів викладання.

Це насамперед пов'язано з розвитком у сучасних здобувачів освіти інтересу до навчання, що повинен базуватися на чуттєвому сприйнятті навчальної інформації, включенні всіх органів чуття при сприйнятті навколишнього світу. Чим різноманітніше чуттєве сприйняття навчального матеріалу, тим міцніше він засвоюється. Це досягається при широкому використанні наочних засобів на усіх етапах навчання.

Вважаємо, що сучасний учитель повинен чітко розуміти зміст поняття «наочність», знати і застосовувати у своїй педагогічній діяльності різні види наочності, залежно від навчальної мети, обирати найефективніші засоби наочності, зокрема активно використовувати засоби на основі ІКТ. За цих умов, доцільним вважаємо проведення дефінітивного аналізу поняття «наочності», на основі аналізу літературних джерел, та вивчення особливостей використання цього принципу в навчальному процесі.

Саме чеським педагогом Я. Коменським було обґрунтовано необхідність використання наочності в процесі навчання. Він зазначав: «...все, що учні повинні вивчити, потрібно викладати їм так доступно, ніби вони мають перед собою свої п'ять пальців. А для того, щоб все сприймалося легше, потрібно, наскільки це можливо, залучати до сприймання зовнішні чуття...» [1, с. 349]. Як зауважував учений, основою навчання має бути чуттєве пізнання, чуттєвий досвід суб'єкта навчання, а діяльність зовнішніх органів чуттів всеохоплюючою [1, с. 351]. При цьому процес пізнання предметів (наука), за словами Я. Коменського, є не чим іншим, як «...внутрішнім спогляданням їх, а тому потрібний як відповідний метод, щоб бачити предмети такими, якими вони є, так і потрібний метод, за допомогою якого так представити предмети для розуму, щоб він (учень) сприймав і осягав їх правильно і легко...» [1, с. 363]. Таким методом і стало сформульоване вченим-педагогом «золоте правило». Щоправда, замість терміну «наочність» Я. Коменський використовує його синонім – «спостереження». Тобто, «золотим правилом» навчання, за словами Я. Коменського, є «...організоване, цілеспрямоване спостереження, яке здійснюється всіма нашими органами чуття...» [1, с. 382].

Досліджуючи проблему наочності, Й. Песталоцці встановив, що «наочність є абсолютною основою всякого пізнання», вона допомагає розвивати мислення і мовлення, дає змогу поступово перейти від часткового до цілісного, а це, на його думку, і є суть навчання. Наочність він розглядав як найважливішу умову елементарної освіти, за якою у предметі, що вивчається, виділяються найбільш зрозумілі і конкретні для дитини елементи, доступні її спостереженню або пов'язані з її попередніми знаннями [2, с. 200].

Наочність, на думку К. Ушинського, збагачує коло уявлень суб'єкта навчання про реальний світ, робить навчання доступним, конкретним та цікавим, розвиває спостережливість та мислення [3, с. 42]. Саме чуттєвий

образ предмету навчання, сформований на основі наочного засобу є, на думку педагога, найголовнішим у навчанні, а не сам засіб. Наочне навчання сприяє правильному переходу думки суб'єкта навчання від конкретного об'єкту до абстрактного. К. Ушинський розумів наочність як дидактичний принцип, який пронизує як зміст, так і окремі методи та прийоми навчання і взаємопов'язаний з усіма іншими дидактичними принципами, які називає «необхідними умовами навчання» [3, с. 42].

У «Педагогічному словнику» зазначено: «Наочність у навчанні – дидактичний принцип, згідно з яким навчання будується на конкретних образах, безпосередньо сприйнятих учнями» [4, с. 727].

На основі аналізу літературних джерел [1–4], під поняттям наочності розумітимемо дидактичний принцип, що базується на сприйнятті навчальної інформації учнями за допомогою різних органів чуття, та реалізується педагогом за допомогою використання різноманітних дидактичних матеріалів, зокрема створених за допомогою ІКТ.

У багатьох дослідженнях поділ наочності на види здійснювався за однією суттєвою ознакою, яка й виступала основою класифікації. Так, наприклад, в підручниках та наукових статтях зустрічаються класифікації наочності за дидактичним значенням, за зростанням абстрактності, за характером відображення, за певним видом діяльності та ін. Як зазначає А. Романюк, «...кожен вид наочності має реалізовувати певні дидактичні функції, таким чином, щоб навчальна інформація, закладена в наочність, була максимально зрозуміла, сприйнята і засвоєна учнями...» [5, с. 536]. У статті «Використання наочності у навчальному процесі початкової школи», А. Романюк виділяє такі види наочності в залежності від дидактичних функцій: предметна, модельна, знакова, віртуальна [5, с. 535–539]. Аналізуючи дану статтю, детальніше розглянемо запропоновану автором класифікацію видів наочності та їх функцій:

*Предметна наочність* – природні реальні предмети, явища, процеси, факти, картини, муляжі, копії. Її функція – знайомство учнів з реальними об'єктами природи, з явищами і процесами в ході дослідів, спостережень, ознайомлення з фактами і предметами через їх відображення. Знакова наочність – формули, графіки, діаграми, схеми. Її функція – знайомство з узагальненим, символічним відображенням реальності [5, с. 536].

*Модельна наочність* – матеріальні моделі, образні і знакові моделі, моделі мислення. Її функція – розвиток абстрактного мислення, сприяє створенню в учнів образу відображення певного поняття, явища [5, с. 537].

*Віртуальна наочність* – віртуальний експеримент, віртуальний навчально-контролюючий комплекс, віртуальна презентація, віртуальна енциклопедія (словник), віртуальний музей (віртуальний путівник), віртуальна навчальна гра, віртуальна анімована карта, віртуальний вчальний заклад (школа, університет, академія). Її функція – відтворення найбільш повного реального відображення дійсності засобами ІКТ [5, с. 537]. Окрім того, як зауважує М. Фіцула, «...всім видам наочності характерні такі ж функції, як і процесу навчання: навчальна, виховна,

розвиваюча. Навчальна функція включає в себе інформативну, управлінську та мотиваційну функції...» [6, с. 211].

О. Савченко, залежно від виду наочності виділяє і особливі функції наочності, такі, як компенсаторну, адаптивну, інструментальну, інтерактивну: компенсаторна функція – наочність полегшує процес навчання, сприяє досягненню цілей навчання з найменшими витратами сил, здоров'я і часу учня; адаптивна функція – орієнтована на підтримку сприятливих умов протікання процесу навчання, відповідність його віковим і індивідуальним особливостям учнів; інструментальна функція – використання наочності дає можливість організувати певні види діяльності, досягти поставленої дидактичної мети; інтерактивна функція – забезпечує взаємодію учителя з учнями та дозволяє здійснювати оперативний зворотній зв'язок [7, с. 247].

Варто також зауважити, що в умовах сьогодення сутність поняття наочності дещо еволюціонувала, в бік інформаційно-комунікаційних технологій. Зокрема, останнім часом ми можемо спостерігати рухливу зміну змісту принципу наочності при збереженні значущості для процесу навчання. В умовах розвитку інформаційного суспільства широке використання засобів ІКТ призвели до зміни змісту принципу наочності, перетворення його на принцип візуалізації, який уявляється як процес згортання розумового змісту, що включає різні види інформації, в наочні образи. Принцип наочності у своєму новому розумінні як і раніше зберігає свою актуальність і може бути сьогодні навіть більш потужним ніж будь-коли.

На основі проведеного дослідження, можемо стверджувати, що наочність у навчанні – один з основних принципів дидактики, відповідно до якого навчання будується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються здобувачами освіти. Використання різних видів наочності активізує пізнавальну діяльність учнів, але тільки комплексне їх застосування дає позитивні результати під час навчання.

### Література

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я.А. Коменский; [под ред. А.И. Пискунова]. Т. 1. – М: Педагогика, 1982. – 656 с.
2. Малафіїк І.В. Дидактика новітньої школи: Навчальний посібник / І.В. Малафіїк. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2014. – 632 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский; сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1989 – Т. 3. – 1989. – 510 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
5. Романюк А. А. Використання наочності у навчальному процесі початкової школи [Електронний ресурс] / А. А. Романюк // «Young Scientist» № 10 (50) Режим доступу до ресурсу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/10/121.pdf>.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. пос. для студентів вищих пед. закладів освіти / М.М.Фіцула. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2013. – 232 с.
7. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. – 2-ге вид. / О.Я.Савченко. – К.: Грамота, 2013. – 504 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ВІДХИЛЕННЯМИ У ПОВЕДІНЦІ

Байда А.  
студентка 2 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

Сім'я є одним із основних факторів, які впливають на формування особистості дитини. Іноді діти поведуться жадливо: не слухають батьків, сперечаються з ними й зухвало відповідають на будь-яке зауваження, ображають своїх однолітків на дитячому майданчику, забирають речі. Батькам доводиться нелегко, коли їхні діти поведуться таким чином.

Дорослі мають зрозуміти справжні причини відхилень у поведінці дитини з огляду на її індивідуально-типологічні особливості, можливості й інтереси, стиль сімейного виховання. Вони мають спостерігати за дитиною в різних ситуаціях: як вона поводить себе в нових умовах, як реагує на труднощі, яким способом вирішує конфлікти, для того щоб мати змогу коригувати поведінку дитини.

Численні психологічні дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів (Г. Костюк, Г. Бурменська, О. Карабанова, А. Обухівська, І. Шишова, О. Зотова) підтверджують велике значення дитячо-батьківських стосунків у розвитку кожної особистості. Як зазначав Г. Костюк, виховання, яке зводиться лише до зовнішніх впливів (накази, заборони) та ігнорує внутрішні зміни в думках, приречене на невдачу. Воно породжує негативні риси дитини, які спочатку виникають як ситуаційні явища і виражають її протидію грубим вимогам дорослих, а згодом закріплюються і перетворюються на стійкі характерологічні риси.

Різновидами неправильного виховання в сім'ї є жорсткі взаємини: суворі покарання за незначні провини, «зривання зла» на дитині. Вся сім'я перебуває в атмосфері неприязні, між членами родини виростає невидима стіна, кожен живе сам по собі, без допомоги, підтримки, турботи інших. Навіть якщо в сім'ї немає бійок та голосних лайок, такі обставини впливають на подальший психічний розвиток дитини.

Також важливо розуміти, що діти вчать у батьків відповідних способів поведінки не тільки через декларовані правила, а й через спостереження за їхніми стосунками. Коли вимоги до правил поведінки та батьківський приклад будуть співпадати, то і дитина буде відтворювати батьківську поведінку, та якщо батьки говорять одне, а роблять інше, вимагають від малюка чесності, а самі обманюють один одного, закликають до стриманості, а самі сваряться і б'ються, то для дитини ситуація особистого вибору поведінки буде дуже складною.

У випадку коли батьки самостійно не можуть справитися з дітьми з відхиленнями у поведінці, обов'язково потрібно звернутися до психолога за консультацією.

За допомогою хорошого психолога дитина зміниться на очах, стане веселішою, кмітливішою, розкутішою.

До відхилень у поведінці дітей належать: неслухняність, дитячий негативізм, упертість, вередування, а також свавілля, недисциплінованість, правопорушення.

Неслухняність – найбільш поширена в дошкільному і молодшому шкільному віці форма опору вимогам, проханням, порадам батьків, моральним нормам спільної поведінки. Батьки частіше всього нетерпимо ставляться до неслухняності в різних її проявах, не вникаючи в її різновидності чи, навпаки, заохочують неслухняність своєю байдужістю до неї, потуранням, всепрощенням, потаканням дитині.

Пустощі та витівки – це короточасні епізодичні відрізки поведінки дитини, в яких яскраво виявляється її активність, ініціативність, винахідливість.

Дитячі проступки можна пояснити особливостями нервової діяльності, невмінням дитини довільно керувати своїми імпульсивними бажаннями і свідомо керувати поведінкою.

Дитячий негативізм проявляється як невмотивований і нерозумний опір дитини впливу на неї навколишніх людей.

Впертість виявляється в бажанні продовжувати розпочаті дії навіть у тих випадках, якщо стає очевидним, що вони не мають сенсу, не приносять користі. Іноді впертість проявляється як неадекватне прагнення до самостійності. Деякі вияви впертості, подібно до негативізму, виступають як засіб психологічного захисту і носять вибірковий характер.

Свавілля вважається різновидом впертості. Воно може виникати як результат розвитку самостійності і вольового елементу в поведінці молодшого школяра, у його бажанні самоствердитись і в невмінні обрати для цього відповідні засоби.

Діти з відхиленнями у поведінці складні, тому їх важко виховувати. До їх виховання потрібно ставитись відповідально. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити необхідні педагогічні дії щодо дітей з відхиленнями в поведінці:

- батьки можуть звернутися в спеціальні заклади, де проводиться виховання дітей з відхиленнями у поведінці. В таких закладах організують групи для роботи з батьками важковиховуваних дітей. Як показує практика, після певної кількості сеансів з хорошим професіоналом поведінка дитини змінюється на краще;

- спокій, увага у колі сім'ї. Особливо це стосується батьків. Дітям необхідно бути почутими і необхідно вести діалог; важливо пояснювати правильні дії, не підвищувати голос;

- батьки обов'язково мають хвалити дитину. Особливо коли її поведінка змінюється в кращий бік;

- вміння прощати – найважливіша людська якість, однозначно має бути присутньою у виховній практиці. Головне – свідомо оцінювати

факти, розуміти ситуацію і прощати, пам'ятаючи про те, що будь-яка ситуація завжди лише наслідок, а не причина ускладненої поведінки дитини;

- моральна підтримка та зміцнення віри дитини в свої сили і можливості;
- пробудження гуманних почуттів;
- використання прийлму «збудження тривоги відносно майбутнього покарання».

Родина є природним осередком, де дитина засвоює моральні правила життя серцем і душею, тут розвиваються почуття доброти і совісті. Батьки є головними вихователями дитини. Тому основним чинником у вихованні дитини є виховний клімат у сім'ї. Батькам необхідно дотримуватися правил виховання, не сперечатися між собою. Адже дитина виховується з малих років і найчастіше поведінка з відхиленням виникає через конфліктний характер стосунків у сім'ї. Батькам необхідно забезпечити дитину щирою увагою, надійною сім'єю, правильним прикладом.

### **Література**

1. Бурменская Г. В. Социально-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, Лидерс А. Г. – М.: МГУ, 1990. – 136 с.
2. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – С.142-146.
3. Зотова О. І. Проблема відхилень у поведінці / О.І. Зотова // Психологічні проблеми соціальної регуляції поведінки. – К., 1976.
4. Обухівська А. Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі /А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко, Т. В. Жук. – К.: Редакція загальнопед. газет, 2012. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»)
5. Шишова І. О. Корекція порушень поведінки дошкільників / І.О. Шишова // Наукові записки. Серія "Педагогічні науки". Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2012. – Вип. 103. –С. 387–394.

## **ІДЕЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ В ТВОРЧОСТІ М. ДРАГОМАНОВА**

**Байда Н.Б.,  
студентка 4 курсу ПГФ  
Науковий керівник – доц. Давидюк М.О.**

Дослідження історії української педагогіки посідає значне місце у створенні інноваційної системи освіти й виховання. Особливої актуальності набуває досвід минулого, адже в українській історії було чимало діячів, в полі зору яких перебували проблеми української мови, культури, національної освіти та національного виховання. Вони хотіли,

щоб народ був освіченим і вихованим, розмовляв і писав своєю рідною мовою, зберігав в відроджував свої звичаї і традиції.

Ідея національної школи була ключовою в публіцистичній, науково-педагогічній, літературній творчості багатьох українських освітян і культурних діячів, таких як Б. Грінченко, Т. Шевченко, П. Куліш, О. Духнович, М. Костомаров, І. Франко, Л. Українка, Я. Вагілевич, М. Грушевський, Г. Ващенко, М. Драгоманов. Останній увійшов в історію України як борець за соціальні свободи та гуманізм, сподвижник громадського і культурного відродження, палкий поборник широкого вжитку української мови та створення національної школи.

Особистість М. Драгоманова постала перед сучасниками і нащадками у всій своїй багатогранності, завдяки його розбудовчим ініціативам в освіті, науці та політиці. І сьогодні ми знаємо його як видатного громадського діяча і політика, авторитетного літературного критика і філософа, засновника українознавства в світовій науці, ученого європейського та світового рівня, викладача.

Досвід його громадської і педагогічної діяльності може бути корисним і для сучасних педагогів. Аналіз просвітницьких ідей і педагогічних думок Драгоманова здійснювали свого часу чимало вітчизняних науковців: М. Антонєць, Я. Дашкевич, Л. Киян, Л. Климчик, В. Кузь, С. Майборода, С. Стельмах, В. Терлецький, М. Попович, П. Федченко.

Мета статті – проаналізувати ідеї М. Драгоманова про створення української національної школи.

Національно-патріотичні погляди і педагогічний світогляд М. П. Драгоманова сформувався у доброзичливому кліматі родини: батьки виховували у дітей любов до рідної мови, батьківщини, високі моральні чесноти. О. І. Стронін і К. Й. Полевич – це талановиті педагоги, яких Драгоманов вважав своїми учителями, і які мали благотворний вплив на нього. Також важливу роль в житті майбутнього вченого відіграв М. Пирогов зі своїми просвітницькими ідеями, а також власна викладацька практика. Усе це сприяло становленню М. Драгоманова як освітянина і педагога [5].

Навчаючись у Київському університеті на історико-філологічному факультеті, М. Драгоманов завжди усіх переконував, що українці постійно прагнули до освіти й культури, до знань та вченості. Це він підтверджував аргументами, які ґрунтувалися на історичних фактах. Згодом, його публічні виступи стали помітним явищем у соціальному житті України та Росії. За допомогою газетних публікацій він закликав освічену громадськість до об'єднання для того, аби провести реформи у галузі освіти, які були б дійсно радикальними, наприклад: створення елементарної, спеціальної та вищої шкіл. Також він твердо стояв на тому, щоб українській мові були повернені права в галузі народної освіти.

Михайло Петрович був прихильником поглядів великого педагога Костянтина Дмитровича Ушинського, чільне місце в педагогічній системі якого займала діяльна любов до Вітчизни та виховання патріотизму.

Свою чергою, Драгоманов доводив, що саме національна культура повинна бути основою патріотичного виховання особистості.

Великого значення надавав Драгоманов історії нашого народу в справі виховання молоді. Він вважав, що було б злочином, якби в українців відняли їхню історію, а нехтування нею є політичною помилкою.

Виховання дитини в сім'ї, тобто саме батьківське виховання, було теж дуже важливим для Драгоманова. Він орієнтував тогочасну українську молодь на найвищі людські взірці сили людського духу і праці. А також нагадував, що не потрібно бути «провінційним родичем, прихвоснем чужого» для рідного народу, а потрібно самовіддано йому служити, адже це є високою моральною якістю, яка повинна бути притаманна кожному, хто є патріотом своєї країни [6].

У своїх публіцистичних та педагогічних працях Драгоманов висловлював активну громадську позицію щодо становлення національної школи, виховання молодих поколінь та освіти, а також про важливість рідної української мови. Наприклад, на сторінках «Вестника Европы», «Киевского телеграфа» та інших видань він критикував освітню політику, яка була у той час, а також виступав за національно-культурну автономію [5].

У статті «Малороссия в её словесности» він аналізував розвиток української мови і літератури ще з часів Київської Русі і виражав впевненість у тому, що вона в майбутньому стане мовою літератури і науки. Але для цього потрібно зберегти мову в народному середовищі. Також він вважав, що духовний розвиток людини пов'язаний із розвитком її мовних здібностей, а мова – це шлях творення моральних та естетичних ідеалів. Саме через мову встановлюється зв'язок між людьми і відбувається духовне єднання нації [1, с.112].

У нарисі «Народні школи на Україні серед життя і письменства в Росії» Драгоманов зібрав усі свої думки щодо освіти та виховання. Нестачу доброї національної освіти він називає великим горем. Бо народ міг би дати собі раду, якби був письменний та «освічений наукою». Він пише про те, як царат цілеспрямовано нищив українську народну освіту. Пани чудово розуміли, що не буде кому працювати на полях, якщо всі сядуть за книжки. Якщо на дитину зі звичайної сільської сім'ї казна витрачала 4 копійки на рік, то на панича – 1000-867 рублів на рік, тобто це ще раз підтверджує жалюгідне становище народних шкіл.

Також у праці йдеться про створення народних та недільних шкіл для дорослих та підлітків, обмеження освітніх програм та переслідування вчителів. Дуже скоро ця справа була «тимчасово» прикрита, хоча могла б приносити користь народу. Але через розголос уряд вирішив «попідкуватися» про недільні школи та передав їх до рук попів, а попівська школа – «тільки нове здирство» [2, с. 85-87].

Михайло Драгоманов дуже влучно про це писав: «Не може існувати добра школа серед голодного і холодного народу, поруч із тими людьми й порядками, які бажають задурити та обідрати народ. Щирий вчитель,



серед таких порядків, або скалічить свою душу, або покине школу. Адже занадто важко вижити серед шпигунства попівського, поліцейського, папського».

Народ приречений на «моральне дитинство» без справжньої освіти. Тому боротьба за національну народну освіту – це одне з найголовніших завдань українознавства. Адже рівень самосвідомості народу можна підносити саме через освіту [3, с. 23-24].

Також Михайло Петрович визначив основні завдання розбудови національної школи:

- спрямування школи на національну самобутність;
- збагачення української школи зарубіжними, гуманістичними ідеями, в яких пріоритетом були б загальнолюдські цінності над національними;
- для початкового навчання українських дітей обов'язкова українська мова;
- підготовка народних вчителів;
- деполітизація освіти тощо.

Ще М. Драгоманов підтримував ідеї К. Ушинського щодо створення читанки для дітей, в якій були б приклади українських казок, пісень, віршів, приказок і повістей [4, с. 65-66].

Підсумовуючи викладене вище, доходимо висновку, що ідея національної школи М. Драгоманова базується на етичному, естетичному, патріотичному та моральному вихованні дітей. Насамперед, це проявляється в любові до батьківщини та рідної мови. Також багато уваги в своїх працях Драгоманов приділяв батьківському вихованню і підготовці кваліфікованих кадрів для реалізації процесу виховання в умовах освітньої діяльності. Його твори і ідеї здійснили перелом у поглядах та світогляді українського суспільства.

## Література

1. Ушій С. Н. Постає Михайла Драгоманова в інтелектуальній історії України / С. Ушій // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 110-114.
2. Куца О. Михайло Драгоманов і розвиток української літератури у другій половині XIX століття / О. Куца. – Тернопіль: Підручники & посібники, 1995. – 224 с.
3. Михайло Драгоманов у контексті європейського просвітницького руху [Текст]: матеріали першої міжвуз. науково-практ. конф. студ., аспірантів і молодих науковців, 27 лютого 2007 р. / відп. ред. О. В. Потильчак, О. О. Сушко; Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Інститут історичної освіти. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 141 с.
4. Ушій С. Н. Педагогічний концепт у соціально-філософському дискурсі М. П. Драгоманова / С. Н. Ушій // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 62-66.
5. Педагогічна думка в другій половині XVIII-XIX ст. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://subject.com.ua/psychology/history\\_pedagog/22.html](https://subject.com.ua/psychology/history_pedagog/22.html)
6. Ідеї національного шкільництва М. Драгоманова, Т. Шевченка, М. Грушевського [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://pidruchniki.com/1960051735424/pedagogika>

# МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

**Бобінський В. І.,**  
**студент магістратури ННПППФВК**  
**Науковий керівник – проф. Галузяк В.М.**

Для визначення умов становлення і розвитку професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя було використано модель, що дозволила представити всі етапи педагогічної освіти крізь призму розвитку всіх функціональних компонентів позиції.

Зміст моделі розроблявся на підставі діяльнісного, особистісно орієнтованого і культурологічного підходів до організації педагогічного процесу. Діяльнісний підхід базується на аналізі професійно-педагогічної діяльності, її складу, структури. Він передбачає синтезоване ставлення до студента як до суб'єкта самостійної пізнавальної діяльності. Діяльнісний підхід визначає організацію підготовки фахівця на основі моделі майбутньої діяльності, активізує включення студентів у різноманітні професійно-педагогічні відносини [8, с. 146].

Двобічний характер педагогічного процесу визначає важливість особистісно орієнтованого підходу, спрямованого на якнайповніший розвиток особистості в процесі педагогічної взаємодії, що виводить на перше місце людину, її цінності, особистісну свободу, вміння прогнозувати і контролювати своє життя. При особистісно орієнтованій освіті елементом проєктування виступає не фрагмент матеріалу, а подія в житті особистості, що дає їй цілісний життєвий досвід, в якому знання – частина його. Проєктування навчання стає спільною діяльністю вчителя і учня. Діалог виступає не як запланована ситуація на навчальному занятті, а як спосіб життєдіяльності суб'єктів в освіті. Зникає межа між змістовним і процесуальним аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду. Навчання втрачає риси зовнішньої регламентації і наближається до природної життєдіяльності людини [8, с. 169].

Особистісно орієнтована освіта реалізується за допомогою діяльності, яка не лише має зовнішні атрибути спільності, але і своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів педагогічного процесу, прояв їх особистісних функцій. Зміст освіти, її засоби і методи структуруються так, що дозволяють студентів проявити вибірковість до предметного матеріалу, його виду і форми. З цією метою розробляються індивідуальні програми навчання, що моделюють дослідницьке (пошукове) мислення; організуються групові заняття на основі діалогу й імітаційно-рольових ігор; навчальний матеріал конструюється (інтегрується) для реалізації методу дослідницьких проєктів, що виконуються студентами [9].

Культурологічний підхід розглядає професійну підготовку крізь оволодіння студентами цінностями культури. Тому специфіка педагогічної

освіти повинна полягати в спрямованості на широку загальнокультурну підготовку, а майбутній педагог має бути занурений у контекст загальнолюдської культури. Зміст педагогічної культури, будучи простором пошуку цінностей, особистісних сенсів, стимулює творчу діяльність і визначає формування індивідуальної своєрідності професійно-суб'єктної позиції педагога. Модель досліджуваного процесу будується на таких підставах: на уявленні про процес становлення професійної позиції як цілісність в єдності його компонентів: мета – засоби – результат; поступальному процесі накопичення рівневого змісту професійно-суб'єктної позиції студентів, обумовленого своєрідністю її функціональних компонентів; концепції контекстного навчання [8, с.203].

Процес становлення професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя вибудовувався нами відповідно до послідовності ускладнення навчально-професійних завдань, що вирішуються майбутнім учителем, і становлення студента як суб'єкта професійної діяльності. Модель становлення професійно-суб'єктної позиції конкретизується на основі загальних підстав проєктованого процесу і розробки особистісно розвивальних технологій, що сприяють формуванню оптимального рівня сформованості професійно-суб'єктної позиції студентів.

Педагогічна технологія визначає стратегічну концепцію формування фахівця як з погляду професійної діяльності, так і щодо відповідних засобів навчання. Вона ніби втілює потенційну конструкцію професійної діяльності на різних рівнях її розвитку. Аналіз педагогічної і психологічної літератури дозволяє стверджувати, що педагогічна технологія – це ієрархізована і впорядкована система процедур, неухильне виконання яких гарантує досягнення певного планованого результату [4, с.6].

Для з'ясування суті технології, що сприяє розвитку особистісного і професійного ресурсу особистості, ми звернулися до акмеологічної теорії.

З позицій акмеології, технологія як вид діяльності має відносну самостійність в усіх суспільних сферах, де вирішуються завдання оптимізації якого-небудь процесу. При цьому від технології як виду діяльності ми відрізняємо «техніку» самої діяльності, а всередині останньої – техніку індивідуальної (вміння, навички, майстерність, раціональні прийоми) і колективної (технічний розподіл праці, оптимальна його організація і управління) діяльності [4, с.7].

Водночас варто зауважити, що технологія не є способом організації зовнішніх відносно людини природних процесів з метою отримання матеріального продукту і з досягненням на виході таких результатів, які можуть бути виражені в зміні характеристик якого-небудь матеріального (фізичного, біологічного, хімічного) об'єкту або процесу, але спосіб організації природних психічних процесів, властивих самій людині, з метою вироблення певного роду культурних здібностей і особистісних якостей самої людини і отриманням «на виході» такого результату, який виражався б в зміні характеристик психічних станів, психічних процесів,

властивих самій людині, що може бути розцінене як особливості і властивості її особистості [4].

Враховуючи вищесказане, ми вважаємо, що процес становлення професійно-суб'єктної позиції не може бути забезпечений технологіями навчання, і вводимо в апарат нашого дослідження категорію «особистісно розвивальна технологія», маючи на увазі один з різновидів педагогічних технологій, акцентуючи увагу на її меті – становленні професійно-суб'єктної позиції майбутнього вчителя. Особистісно розвивальні технології зорієнтовані на розкриття особистісного потенціалу, духовне і професійне самовираження студента в процесі навчальної і квазіпрофесійної діяльності. Особистісно розвивальні технології ми розглядаємо як інноваційний ресурс управління людською суттю, як метод пізнання і самопізнання людини, розвитку і саморозвитку, самореалізації її потенційних і реальних здібностей. Об'єктом технологізації повинні стати особистісний і професійний ресурси майбутнього фахівця, способи і засоби його життєдіяльності. У цих межах пролягає шлях самовдосконалення особистості. Соціалізується її самосвідомість, визначається самопізнання і саморозуміння, диференціюється саморозвиток, актуалізується самовизначення і формується самоорганізація.

У технологічному процесі під стратегією розуміється такий спосіб реалізації мети, що визначає план дій, вибір альтернатив рішення, на основі яких формується логіка поведінки суб'єкта діяльності. Тактика розглядається як сукупність методів і засобів реалізації цієї стратегії за певним «сценарієм» [4, с.8].

Як показує практика, процес реалізації особистісно розвивальної технології повинен включати декілька взаємопов'язаних етапів: комплексний аналіз особистості, оволодіння «свіжою інформацією» про суб'єкта технології; моделювання початкової ситуації, використання проекту ідеальної моделі, підключення необхідного технологічного інструментарію; звільнення від небажаних стереотипів, ціннісних орієнтацій, мотивів поведінки; фіксація досягнутих результатів; включення суб'єкта технологій у заздалегідь продуману систему вправ і закріплення у свідомості суб'єкта технології сукупності духовних цінностей і манер поведінки; створення низки альтернативних проблемних ситуацій самоконтрольного плану, де суб'єктові технології надається серія можливостей продемонструвати свою поведінку, що змінилася; підведення підсумків, коригування.

Наша особистісно розвивальна технологія містила два модулі: теоретичний і технологічний.

*Теоретичний модуль* містив методологічні і актуальні питання педагогіки і психології. У цьому модулі проводилися лекційні курси, дискусії, захист наукових доповідей і проєктів. В курсі педагогіки розглядалися загальні питання, пов'язані з педагогічною професією: професійна діяльність і особистість педагога; професійно-особистісне становлення педагога; професійно-суб'єктна позиція педагога; концепції

особистісно орієнтованої освіти; діалог як прийом навчання і як найбільш сприятлива форма стосунків суб'єктів освітнього процесу та ін. Опертя на ці знання виступає однією з умов ефективної реалізації професійно-суб'єктної особистості. Така підготовленість суб'єкта слугувала інтелектуальною базою для розробки конкретних видів технологій, необхідних особистості в самопізнанні, саморозумінні, саморегуляції, самоактуалізації і здійсненні суб'єктної поведінки в конкретних ситуаціях.

Складовими педагогічної моделі виступають умови, що сприяють ефективності становлення професійно-суб'єктної позиції: спадкоємність усіх етапів педагогічної освіти, що забезпечують становлення студента як суб'єкта освітньої і професійної діяльності; орієнтація навчання у ЗВО на узагальнену модель професійної діяльності; діагностика сформованості професійно-суб'єктної позиції майбутніх учителів; взаємозв'язок теоретичної і практичної підготовки, орієнтованої на особистісний розвиток студентів і формування у них готовності до реалізації суб'єктної взаємодії у професійній діяльності; наявність можливостей для творчого, професійного самовираження, засадничими моментами якого є оцінка студентами того, що відбувається, усвідомлення своєї причетності до подій.

*Технологічний модуль* дозволяв особистості не лише пізнати свої потенційні і реальні можливості, але і розвинути, реалізувати особистісні і професійні ресурси, освоївши необхідні прийоми, навички, вміння, техніку розвитку професійно-суб'єктної позиції в процесі навчання і професійного становлення. У цьому модулі використовувалися в основному так звані «активні методи навчання»: ігри і тренінги. Їх можна віднести до техніки контекстного навчання. Вони передбачали таку організацію процесу навчання: моделювання основних рис контексту реальної діяльності вчителя (імітаційні ігри), репрезентація реально існуючого контексту (інноваційні ігри), трансформування в процесі навчання реального контексту.

Для створення системи завдань була використана така класифікація: конструктивні (аналітичні, у тому числі діагностичні, прогностичні, проєктні); організаторські (мобілізаційні, інформаційні, орієнтаційні, розвивальні); комунікативні (соціально-перцептивні, власне спілкування, на розвиток педагогічної техніки); гностичні (дослідницькі, рефлексивні). Навчально-пізнавальна діяльність була організована як процес вирішення навчальних завдань, спрямованих на пізнання закономірностей, принципів, способів організації навчального процесу і оволодіння основами педагогічних умінь [4]. В результаті вирішення системи педагогічних завдань студенти засвоювали досвід педагогічної діяльності, набуваючи досвіду творчої діяльності.

Така діяльність допомагала студентові зайняти позицію творця, дослідника, активного суб'єкта педагогічного процесу. У нашому дослідженні система завдань визначалася відповідністю логіці суб'єктного становлення майбутнього вчителя, етапам педагогічного процесу.

Дослідно-експериментальна робота показала, що процес становлення професійно-суб'єктної позиції майбутніх учителів є тривалим, складним і цілісним процесом. Проте для забезпечення більшої результативності модельованого процесу ми вважаємо за необхідне передбачити в цілісному процесі професійної підготовки три етапи: *адаптації, самовизначення, індивідуалізації*. Перший етап становлення професійно-суб'єктної позиції майбутніх учителів визначався адаптацією студентів до нових умов їх діяльності і формуванням мотиваційно-ціннісного ставлення до власної особистості, свого саморозвитку, професійної діяльності та до інших як рівноцінних і унікальних партнерів.

Адаптація означає засвоєння нового соціального статусу, вдосконалення особистісної позиції і всієї мотиваційної сфери особистості. Система підготовки майбутніх учителів на першому етапі передбачала реалізацію таких завдань: розвиток і поглиблення інтересу і ціннісного ставлення до педагогічної професії; розвиток здатності аналізувати і вирішувати педагогічні завдання; розвиток самоаналізу і рефлексії, актуалізація потреби в особистісному і професійному самопізнанні; розвиток позитивної «Я-концепції»; формування потреби в професійному саморозвитку. Реалізації цих завдань сприяли лекції, семінари, практикуми з використанням методів активного навчання; орієнтаційно-педагогічні ситуації і завдання; особистісно-розвивальні вправи; імітаційні ігри; тренінг упевненості в собі.

На другому етапі відбувалося професійне самовизначення особистості, яке розуміється нами як процес і результат свідомого вибору і ствердження нею своєї професійно-суб'єктної позиції в різноманітних проблемних ситуаціях; основний механізм набуття і прояву людиною внутрішньої свободи.

О. Газман зазначає, що суть процесу самовизначення полягає в актах виявлення і ствердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли людина постає перед необхідністю альтернативного вибору і повинна приймати екзистенціальні або прагматичні рішення. Результатом самовизначення виступає, з одного боку, вихід людини на мету, напрями і способи активності, адекватні її особливостям, а з іншого боку, – на формування духовної самоцінності, здібностей завдяки цілепокладанню, прагненню самотульно і самостійно реалізувати своє призначення [1, с.46].

Основною умовою самовизначення – готовності до життєвого вибору – виступає здатність людини самостійно виробляти моральні принципи і керуватися ними в діяльності і поведінці. Без уміння обирати, без здатності до самовизначення людина втрачає можливість оволодіти культурою, реалізувати себе як істоту самотульно, що активно перетворює соціальну дійсність і себе в ній. Основними завданнями цього етапу були: розвиток самоаналізу і педагогічної рефлексії, актуалізація потреби в особистісному і професійному самопізнанні; організація діяльності з професійного самовиховання; розвиток позитивної «Я-концепції», формування позитивного образу «Я-вчитель»; розвиток здібностей до

аналізу і вирішення творчих педагогічних завдань; розвиток умінь проєктування власної професійної діяльності.

Реалізації поставлених завдань сприяли різні тренінги (тренінги самопізнання, розвитку педагогічної техніки); завдання, пов'язані з творчим вирішенням педагогічних завдань і ситуацій; лекції, семінари, практикуми, а також спецкурси і спецсемінари, що актуалізують професійний саморозвиток майбутніх учителів. З цією метою застосовувалися інноваційні ігри, що передбачають створення ситуацій варіативної професійної поведінки.

Третій етап становлення професійно-суб'єктної позиції визначався індивідуалізацією студентів. Індивідуалізація – це самовизначення і відособленість особистості, її виокремлення з співтовариства, оформлена її «окремість», унікальність і неповторність [7]. В. Слободчиков і Є. Ісаєв зазначають: «Суть індивідуальності ... пов'язана з самобутністю індивіда, зі здатністю його бути самим собою, бути незалежною, суверенною, самостійною істотою» [7, с. 157].

В процесі індивідуалізації вчителя в педагогічній праці можна побачити різні способи відображення: індивідуальні відмінності як фрагментарні або епізодичні прояви несхожості в професійній поведінці і діяльності; індивідуальний стиль як відмінність у професійній діяльності, індивідуальне поєднання способів і завдань професійної діяльності, що стійко зберігаються впродовж тривалого часу; індивідуальність як вираження неповторності, самобутності особистості вчителя в праці, індивідуальний професійний світогляд, нерідко індивідуальний варіант професійного типу особистості в праці [7, с. 73].

Основними завданнями цього етапу були: особистісний і професійний розвиток студентів в умовах реального педагогічного процесу школи; стимулювання пошуку індивідуального стилю життєдіяльності, авторства в створенні моделей майбутньої професійної діяльності; розвиток здібностей аналізувати і вирішувати проблемно-конфліктні педагогічні завдання; розвиток гнучкої, позитивної професійної «Я-концепції»; актуалізація діяльності студентів з саморозвитку.

Реалізація цих завдань ґрунтувалася на результатах усієї попередньої підготовки і здійснювалася за допомогою соціально-психологічного тренінгу, педагогічного проєктування, вирішення проблемно-конфліктних завдань, організаційно-діяльнісних ігор, теоретичних дискусій, практичної роботи під час педагогічної практики (створення і реалізація студентами власних моделей професійно-педагогічної діяльності), дослідницької роботи (підготовка курсових і дипломних робіт).

Таким чином, становлення професійно-суб'єктної позиції майбутніх учителів є відносно самостійною педагогічною системою, а для моделі становлення і розвитку професійно-суб'єктної позиції потрібна розробка технологічної карти, яка є паспортом модельованого процесу.

## Література

1. Берестовицкая С.З. Мировоззренческое самоопределение старшеклассников (в школьном образовании). – М.: Педагогика, 2008. – 186 с.
2. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
3. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
4. Дубасенюк О.А. Технологічний підхід до професійно- педагогічної підготовки: пошуки та перспективи // Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч. посібник / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. Держ. пед. ун-тет, 2001. – С.4-12.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
7. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Наука, 357 с.
8. Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика: монографія / І.Г. Осадчий. – К.: Інформавтор, 2013. – 436 с.
9. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2006. – 96 с.

## ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

**Боденчук В.,**  
**студентка 2 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – проф. Галузяк В. М.**

Процес формування власної ідентичності супроводжує людину протягом всього життя. У підґрунті даного процесу знаходиться особистісне ціннісно-змістовне самовизначення. При цьому становлення ідентичності найінтенсивніше відбувається в юнацькому віці.

З приходом юності молоді люди за логікою життя стикаються з новими соціальними та психофізіологічними реаліями, що ставлять досить високі вимоги, спрямовані на зміну соціального статусу та індивідуально-психологічних особливостей особистості. Це – своєрідна програма розвитку даного віку, виконати яку можна завдяки досягненню ідентичності як позитивного психосоціального новоутворення.

Поява терміну «ідентичність» пов'язана з іменем Е. Еріксона, який під ідентичністю розуміє «міцно привласнений та особистісно прийнятий образ себе в усьому багатстві ставлення особистості до оточуючого світу, відчуття адекватності та стабільності у володінні нею власним «Я»



незалежно від внутрішніх змін та зовнішньої ситуації, а також здатність особистості до повноцінного вирішення завдань, що виникають перед нею на кожному етапі її розвитку».

Центральним психологічним новоутворенням юнацького віку, на думку Є. Сапогової, є становлення стійкої самосвідомості і цільного образу «Я». У юнаків формується власна модель особистості, за допомогою якої вони визначають своє ставлення до себе і до інших. На юнацький вік припадає основна криза ідентичності, – перше віднайдення себе. Проте, юнацьке «Я» ще нестабільне, частково дифузне, чутливе до різних впливів. Бажане приймається за дійсне, придумане здається реальним, психологічно становлення «Я» переживається тривожно, з відчуттям внутрішньої порожнечі та очікуванням змін. Результатом перебігу цієї кризи є здобуття «дорослої ідентичності», або затримка в розвитку – «дифузія ідентичності».

У ході досягнення ідентичності, на думку Дж. Марсія, цей процес буде просто неможливим, якщо не сформовані одиниці ідентичності – особисто значущі цілі, цінності, переконання. У своїх працях про динаміку ідентичності А. Мінделла і Е. Мінделл зазначають, що ідентичність повинна слідувати за потоком життя, яке є ланцюгом трансформацій і змін, а відтак людина мусить постійно переорієнтовуватись, знаходити нові цілі, будувати нові проекти, щоб зберегти власну ідентичність. Характерною рисою юнацької самосвідомості є наявність філософської рефлексії, що виникає внаслідок усвідомлення кінцевості буття, незворотності часу, відкриття свого внутрішнього світу. Фактор часу постає як конкретна реальність у самосвідомості молодих людей. Вони розуміють його швидкоплинність та необхідність організовувати своє життя. Для молоді помітно збільшується швидкість плину часу, що продовжується і в дорослому та похилому віці. І якщо діти живуть сьогоднішнім, не задумуючись, що буде наступного дня, то юнацтво – майбутнім, поєднуючи з ним свої надії, мрії, прагнення. В юності часовий горизонт розширюється в глибину, захоплюючи віддалене минуле і майбутнє, а також і в ширину, включаючи особисті і соціальні перспективи. Це пов'язано з переорієнтацією юнацької свідомості з зовнішнього контролю на внутрішній самоконтроль і з ростом потреби у досягненнях. Згідно з дослідженнями інших авторів (Л. Божович, Л. Славіна) – центральним новоутворенням юнацького віку постає життєве самовизначення (як особистісне, так і професійне). Мрії, прагнення, пошуки ідеалу – все це поступово сприяє створенню більш реальних життєвих планів, що заземлюються на професійному виборі, започатковується професіоналізація як процес професійного становлення і одна зі сторін соціалізації (А. Маркова, О. Єрмолаєва).

Пошук ідентичності може відбуватися по-різному. Один зі способів вирішення цієї проблеми полягає у випробуванні різних ролей. Деякі молоді люди після рольового експериментування та моральних пошуків починають просуватися в напрямку певної цілі. Інші зовсім можуть

оминути кризу ідентичності. До таких належать ті, хто беззаперечно сприймає цінності своєї сім'ї і обирає шлях, визначений батьками. Деякі молоді люди у пошуках ідентичності зустрічають значні труднощі. Нерідко ідентичність здобувається лише після тривалих випробувань, численних спроб і помилок.

Головною небезпекою, якої, на переконання Е. Еріксона, повинна уникнути молода людина в цей період, є розмивання відчуття свого «Я» внаслідок розгубленості, сумнівів у можливості спрямувати своє життя в потрібне русло. Він вважає центральним психологічним процесом юності формування особистої ідентичності, тобто відчуття індивідуальної самототожності, наступності та єдності. Криза ідентичності складається із серії особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень.

За відсутності особистісної ідентичності виникає свого роду «неадекватна ідентичність» як соціально-психологічне відхилення, що проявляється у: дистанціюванні від психологічної інтимності, тісних міжособистісних відносин; «розмиванні» почуття часу, нездатності будувати життєві плани, страху дорослішання та змін; невмінні реалізувати свої внутрішні ресурси й зосередитись на якійсь головній діяльності, розпиленні продуктивних творчих здібностей; формуванні «негативної ідентичності», що виражається у відмові від самовизначення й виборі негативних зразків для наслідування.

Є категорія молодих людей, у яких становлення ідентичності відбувається зі значними труднощами. Це зумовлено тим, що особистість у період юності, коли вибір ідентичності стає необхідним, реально виявляється не готовою до цього, оскільки несформованість рефлексивних складових самосвідомості ускладнює процес становлення індивідуальної системи ціннісних орієнтацій, що призводить до аномальних ліній розвитку ідентичності. У такій ситуації молода людина не може виробити систему цілей, планів, ідеалів, завершити психологічне самовизначення.

Також у контексті розвитку ідентичності варто підкреслити особливу роль спілкування з іншими людьми (дружба, кохання тощо). Велика кількість вітчизняних (А. Харчев, М. Мацковський, А. Антонов, В. Сисенко, С. Голод, Л. Чуйко, А. Пономарьов, Н. Лавриненко, Ю. Якубова та ін.) та зарубіжних (Д. Загорський, Е. Берлін, І. Най, Дж. Хілл, У. Гул, Ф. Мітель, А. Жірар, М. Бекомбо, Г. Крайг, Д. Бокум та ін.) вчених свідчать, що побудова стійких стосунків з протилежною статтю, укладення шлюбу є завданням віку ранньої дорослості.

Ідентичність – це завжди єдність соціальної та особистісної складових, котрі відповідно описуються як життєва криза особистості та її вікова криза; тому тривалість їх переживання, як і вихід з них, залежить від індивідуально-психологічних особливостей молодих людей та психокультурного наповнення конкретного соціального довкілля.

Теоретичні дослідження психологічних особливостей юнацтва дозволяють розглядати цей вік як фундаментальний з огляду на можливості розв'язання проблем психічного розвитку особистості,

зокрема проблем цілетворення та цілепокладання у площині життєтворчості. Оскільки життєвий проєкт особистості – це репрезентація свого майбутнього у свідомості молоді. Було виявлено загальні вікові психологічні особливості цілетворення та цілепокладання в юнацькому віці. До них можна віднести: глобальність та максималізм у постановці життєвих цілей, багатоплановість, ідеалізм, відчуття запасу часу, надія на майбутнє, мрійництво та ін. Надія на майбутнє постає як головний мотив усієї діяльності, джерело життєвих сил та оптимізму. Існують психологічні труднощі юнацького періоду, що перешкоджають розгортанню процесів індивідуального життєтворення. Зокрема, це: панування споживацьких настанов серед молоді, невміння грамотно будувати систему життєвих цілей, превалювання зовнішнього локус-контролю, невміння прогнозувати та проєктувати особисте життя, відсутність настрою на досягнення успіху у власному житті.

### Література

1. Антонова-Турченко О.Г. Психологічна діагностика і корекція особистості важковиховуваних дітей і підлітків: Навч. посібник / О.Г. Антонова-Турченко, Е.І. Драніщева, Л.С. Дробот. – К.: ІЗМН, 1997. – 312 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416с.
3. Галузьяк В. М. Психолого-педагогічні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці / В. М. Галузьяк, А. О. Давідчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 129-133.
4. Заброцький М.М. Основи вікової психології. Навчальний посібник / М.М. Заброцький. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 112 с.
5. Зубчик О.А. Ідентичність, самоідентичність та темпоральність / О.А. Зубчик // Вісник Київського нац. ун. ім. Т. Шевченка. – С. 110–114.
6. Ліфанова Н.В. Психологія особистості / Н.В. Ліфанова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
7. Мачинська О.В. До проблеми ідентифікації особистості / О.В. Мачинська // Прак. псих. та соц. роб. –2000. – № 7. – С. 28–30.

## ХАРАКТЕРИСТИКА НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ПОНЯТТЯ, СПЕЦИФІКА, СТРУКТУРА

**Гавриленко О.,**  
**студентка 3 курсу ННІППФВК**  
**Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Термін «навчальна діяльність» не новий у психології та педагогії. Вже в 40-х роках минулого століття ним користувалися досить активно [4; 5]. Проте систематичне вивчення навчальної діяльності було здійснене тільки в 60-і роки ХХ ст. Варто зазначити, що перші спроби дослідження цього виду діяльності були сприйняті досить скептично. Це

обумовлювалось тією обставиною, що, на відміну від праці, гри, навчальна діяльність сприймалася як дещо штучну конструкція.

Як відомо, навчання поділяється на викладання (діяльність педагога-вчителя, викладача, тьютора) і учіння (діяльність учня). Учіння розглядається як процес (діяльність) з оволодіння новим досвідом – вміннями, навичками, знаннями. Часто як синонім використовується й інший термін – навчальна діяльність.

У процесі власне навчальної діяльності людина відтворює не тільки знання, вміння, навички, а й саму здатність вчитися. Засвоєння школярем тих чи інших знань у формі навчальної діяльності розпочинається з творчого перетворення засвоюваного матеріалу. Змістом навчальної діяльності виступають теоретичні знання, що розуміються як єдність змістовного абстрагування, узагальнення і теоретичних понять. Це відрізняє навчальну діяльність від інших, в яких людина спочатку стикається з чуттєво-конкретними образами предметів і явищ дійсності. У навчальній діяльності вона відразу має справу з виокремленими і відкритими іншими людьми теоретичними поняттями або внутрішньою основою фактів і явищ. Тому в навчальній діяльності має відбуватися сходження від абстрактного до конкретного, від загального до конкретного. Такий спосіб мислення вимагає визначення генетично вихідної підстави або суті досліджуваного об'єкта, "клітинки", з якої можна логічно вивести все різноманіття конкретних знань або способів дій. Зміст навчальної діяльності в психологічній літературі може характеризуватися як на рівні дій, так і на рівні компонентів. У першому випадку виокремлюють дії орієнтовні, виконавчі і контрольні. На рівні компонентів до складу навчальної діяльності включають навчальні мотиви, цілі, завдання, дії і операції.

Перехід до навчання шкільного типу принциповим чином змінює систему життєдіяльності дитини. Для дошкільника існують дві сфери соціальних відносин: «дитина – дорослий» і «дитина – діти», пов'язані між собою ігровою діяльністю. Результати гри не впливають на взаємовідносини дитини і її батьків, так само як і на відносини в дитячій групі. Ці відносини існують і розвиваються паралельно і мають ієрархічні зв'язки. Тому вихователь зобов'язаний враховувати такий фактор, як внутрішньо-сімейне благополуччя (неблагополуччя) дитини-дошкільника.

При переході до школи ця система відносин диференціюється, а саме: додається нова підсистема «дитина – вчитель», що стає в центрі практично будь-якої ситуації, пов'язаної у дитини зі школою. Від того, як вона вчиться, залежить дуже багато чого в її житті, в її оцінюванні близькими дорослими. Через цю підсистему дитина вперше стикається з необхідністю врахування в своїй поведінці вимог (і досить жорстких) з боку суспільства. Учитель виступає носієм цих суспільних вимог (еталонів), що виступають правилами побудови життєдіяльності дитини, і стежить за неухильним їх дотриманням. Г. Гегель, зокрема, вважав, що перехід дитини в розряд школяра, – це є приведення її до громадської

норми, оскільки в школі існує комплекс правил, загальний для всіх. Норма (правило) може бути підірвана і зсередини, якщо вчитель допускає вибіркоче лояльне ставлення до одних і «принциповість» при оцінюванні інших. Він повинен бути максимально об'єктивний в оцінках якості відповідей всіх дітей, тим більше, що і сімейне життя молодшого школяра (перш за все емоційний аспект) багато в чому залежить від шкільних успіхів і невдач.

Структура навчальної діяльності, що затвердилася у вітчизняній педагогічній і психологічній традиції, містить низку основних компонентів (різні автори схильні надавати їм неоднакового значення): навчальне завдання, навчальна дія, дія контролю, дія оцінки. Найбільш повно склад дій, що входять в її структуру, досліджено прихильниками теорії навчальної діяльності Д. Ельконіна і В. Давидова.

Центральне місце в структурі навчальної діяльності займає навчальна задача. Л. Обухова [3] вважає, що це те, що учень повинен освоїти. Звичайне (типове) завдання може виступити як навчальне, якщо в ході його рішення учень орієнтується на істотні (сутнісні, інваріантні) відносини, визначає і усвідомлює спосіб і засоби вирішення і оцінює спосіб як вдалий / невдалий, раціональний / рутинний, єдиний / один з варіантів і т.п. У дослідженнях, виконаних в руслі діяльнісного підходу, особливе значення надається формуванню навчальних дій, перш за все орієнтованих, тобто дій, які дитина виробляє, щоб виявити властивості досліджуваного предмету. Вони співвідносяться як з формою, так і зі змістом навчального матеріалу. Саме в їх освоєнні і подальшому згогтанні, перетворенні відкривається можливість «виграшу часу».

І. Ільясов визначає виконавчі дії двох рівнів. До навчальних дій першого рівня він відносить: а) з'ясування змісту навчального матеріалу; б) обробку навчального матеріалу [2]. Склад навчальних дій на другому рівні залежить від того, чи повідомляються знання «в готовому вигляді» учителем, виводяться вони зі змісту, повідомленого ним, або ж видобуваються в процесі самостійного пошуку. Дії з обробки навчального матеріалу можуть складатися в заучуванні, виконанні вправ, поетапному відпрацюванні та інтеріоризації. Таким же чином варто ставитися до формування контрольних дій. Вони повинні виконуватися правильно і поступово інтеріоризуватися.

Дія контролю лежить в основі довільності поведінки і тому прямо пов'язана з цим віковим утворенням особистості молодшого школяра. Вона діагностується за характером проходження інструкції вчителя і виконання дій за зразком. Для дошкільника це важко здійснити навіть у такій емоційно привабливій діяльності, як малювання. Тому дитина малює не те, що бачить, а те, «що знає» (В. Штерн). Зазвичай дошкільник не зазначає та не виправляє помилки, а вважає за краще почати новий малюнок. Молодшому школяреві важливо зрозуміти характер помилок, тому без спеціального формування дії контролю не можна розраховувати на успіх у навчальній роботі.

Контроль буває підсумковий і покроковий, а також контроль продукту, способу і засобів. При традиційному навчанні зазвичай говорять про контроль підсумковий і контроль продукту, контроль же засобів діяльності найчастіше відсутній. Вони просто декларуються вчителем. Наприклад, учитель говорить: «беремо трикутник ...; будемо схему ...; проводимо пряму ... ». Чому саме цей, а не інший засіб треба використовувати, він зазвичай не замислюється, а іноді і сам не може пояснити такий вибір. До цього додається термінологічна плутанина, що взагалі ускладнює об'єктивний контроль, так що слабкі учні зазвичай можуть контролювати лише окремі операції (навіть не дії, тим більше – не весь спосіб вирішення). Дія оцінки – це з'ясування того, чи досягла дитина результату чи ні, чи усвідомлює вона, за рахунок чого отримано правильну відповідь.

Останнє пояснення в нашій статті стосується виявлення відмінностей продукту навчальної діяльності при традиційному і розвивальному навчанні, а саме специфічного місця знань у змісті навчання. Традиційне навчання спирається на теорію взаємозв'язку і взаємовпливу навчання і розвитку. При цьому дитина досить довго не здатна засвоювати наукові поняття. За Ж. Піаже, емпіричне мислення поступить своєму місцем логічному (теоретичному) тільки в підлітковому віці. До цього відбувається лише накопичення утилітарно-емпіричних знань і вмінь, а розвиток уяви, мислення, свідомості і особистості відступає на задній план. Оскільки навчальна діяльність – це один з видів діяльності людини, то звернемося до структури діяльності, запропонованої В. Шадриковим [6]. Автор вважає, що при вивченні теоретичних основ діяльності її необхідно представити у вигляді ідеальної моделі, яку можна розглядати як теоретичне узагальнення, що дозволяє звести різноманітні види і форми діяльності до певного теоретичного конструкту. У моделі провідним можна назвати принцип функціональності, тобто система діяльності будується з наявних психічних елементів шляхом їх динамічної мобілізації відповідно до вектору мета – результат.

Як базові елементи розглядаються індивідуальні якості (потреби людини, її інтереси, світогляд, переконання тощо), які є внутрішньою стороною оволодіння діяльністю, тоді як зовнішній бік – це нормативно схвалений спосіб (вимоги діяльності). Другим принципом формування моделі навчальної діяльності вважається принцип системності, тобто компоненти діяльності об'єднуються в систему, а не виступають ізольовано. Такими компонентами В. Шадриков пропонує вважати мотиви діяльності, цілі діяльності, програму діяльності, інформаційну основу діяльності, прийняття рішення, професійно важливі якості (ПВЯ). Дані функціональні блоки відображають основні компоненти реальної діяльності, хоча їх виокремлення має умовний характер, тому що вони найтіснішим чином пов'язані між собою.

Таким чином, можна зробити висновок, що в працях, присвячених дослідженню навчальної діяльності, виокремлюється стійкий набір компонентів, що входять до складу її структури. Узагальнюючи дані,

представлені в літературі, ми визначаємо такі основні структурні компоненти навчальної діяльності: мотиваційний і операційний.

### **Література**

1. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
2. Ильясов И. И. Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 200 с.
3. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – 3-е изд., стер. – М. : Тривола, 1998. – 351 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн ; отв. ред. Е. В. Шорохова. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Изд-во Акад. наук СССР, 1958. – 147 с.
6. Шадриков В. Д. Цель учебной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : МОСУ, 2001. – 27 с.

## **РОЗВИТОК ЕМПАТІЇ В УЧНІВ-ПІДЛІТКІВ**

**Градінovich Е. В.,  
студентка 4 курсу ФФЖ  
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

У періоди нестабільності суспільства, погіршення соціальних умов життя, виникнення напруженості у стосунках між людьми особливо гостро постають проблеми розуміння іншої людини, співчуття, взаємної допомоги. Одним із важливих особистісних регуляторів і чинників гуманної поведінки є емпатія – здатність до осягнення і переживання емоційних станів іншої людини. Емпатійні почуття, що виникають як відгук на переживання іншої людини, сприяють усвідомленню важливості дотримання моральних норм, спонукають до альтруїстичної поведінки, надання активної допомоги людям, які перебувають у скрутному становищі. У зв'язку з усвідомленням важливого значення емпатії як фундаменту моральної поведінки особистості, особливої актуальності набувають педагогічні дослідження, спрямовані на обґрунтування умов і шляхів цілеспрямованого розвитку цієї якості в учнів різного віку. Навчити дитину «бачити і відчувати людей» – одне з найважливіших і найскладніших завдань виховання.

Метою статті є визначення методів та прийомів розвитку емпатії у дітей підліткового віку.

Емпатію вважають важливим чинником морального становлення особистості, вона є засобом розкриття і засвоєння моральних норм. Саме емпатичні здібності людини сприяють розвитку гуманних, альтруїстичних взаємин у суспільстві. Співпереживання – це найпопулярніший мотив будь-якої допомоги, один із засобів обмеження людиною своєї

агресивності. Емпатія – обов'язкова складова розвитку особистості, головна ознака емоційної та соціальної зрілості людини.

Емпатія (грецьк. *em* – всередині, *pathos* – почуття) розглядається у двох площинах: як процес або стан і як стійка здатність (навичка) особистості, що розвивається у процесі соціалізації. Емпатія як здатність – це вміння осягати душевний стан, переживання іншої людини, розуміти її емоційну мову, відгукуватися на психологічний стан. Також це інтуїтивне розуміння психологічного настрою, вміння перебрати на себе роль іншої людини, зрозуміти її приховані мотиви, душевне метушіння, ототожнення своїх почуттів з емоціями іншого і, разом з тим, усвідомлення їх винятковості, індивідуальності.

Термін «емпатія» був запроваджений у психологію Е. Тітченером для позначення процесу «вчущання» у переживання іншої людини. Відтоді значення цього терміну набуло різних лексичних відтінків [4].

У сучасній психологічній науці пропонуються різні тлумачення терміну емпатія:

- нерациональне пізнання людиною внутрішнього світу інших людей або емоційна чутливість до переживань іншого, різновид соціальних (етичних) емоцій (Б. Мещеряков, В. Зінченко);
- розуміння емоційного стану іншої людини за допомогою співпереживання, проникнення в її суб'єктивний світ (Б. Карвасарський);
- чутливе переживання однією людиною почуттів, уявлень і думок іншої (А. Ауербах, Р. Корсіні);
- розуміння емоційного стану, проникнення в переживання іншої людини, здатність індивіда до паралельного переживання тих емоцій, що виникають в іншого індивіда в ході спілкування з ним (С. Головін);
- осягання емоційного стану іншої людини шляхом співпереживання (В. Блейхер, І. Крук);
- усвідомлення емоційного стану іншої людини та здатність долучитися до її досвіду (М. Кордуел).

Отже, на основі аналізу наукової літератури з проблеми емпатії можна виокремити такі основні положення щодо розуміння цього особистісного феномену: емпатія належить до структури таких складних морально-етичних феноменів, як доброта та альтруїзм (О. Лазурський, С. Рубінштейн); виступає у трьох формах – співчуття, співпереживання і допомога (І. Бех, Т. Гаврилова); є умовою і результатом повноцінних міжособистісних стосунків (М. Обозов, О. Приходько).

Особливості розвитку емоційного інтелекту в підлітковому віці досліджувала Ю. Давидова [3]. Дослідниця зазначає, що в цьому віці емоційний інтелект має складну структуру, у якій можна визначити два фактори: зовнішній аспект або «розуміння емоцій» (емпатія), і внутрішній аспект, або «емоційна саморегуляція. Основні функції емоційного інтелекту, на думку автора, полягають у забезпеченні успішності



діяльності. а також гармонізації процесів внутрішньо особистісної та міжособистісної взаємодії.

Водночас Ю. Давидова підкреслює, що існують статево-рольові відмінності емоційного інтелекту, які пов'язані із соціальними ролями, груповими очікуваннями, соціальними нормами та гендерними установками, і доводить, що загальний показник емоційного інтелекту в дівчат вищий, ніж у хлопців. Ця відмінність спостерігається протягом усього підліткового віку. Це пов'язано, на думку автора, з тим, що в дівчат краще розвинутий фактор «розуміння емоцій», зокрема, емоційна обізнаність, емпатія й розпізнавання емоції інших людей.

Проблема становлення емоційної зрілості в підлітковому віці вивчалася І. Павловою. Зазначений феномен дослідниця пов'язує з розвитком емоційної сфери особистості, що виражається в адекватності емоційного реагування в певних соціокультурних умовах. У структурі емоційної зрілості І. Павлова виокремлює такі компоненти: емоційну експресивність, емоційну саморегуляцію та емпатію. На основі аналізу результатів емпіричного дослідження дослідниця стверджує, що у віці від 13 до 14 років суттєво покращується здатність керування підлітками власними емоціями, а в період від 14 до 15 років – підвищується рівень довільності вираження емоцій у спілкуванні.

Сучасна психологія напрацювала велику кількість способів та методик, спрямованих на розвиток здатності людини розуміти свої почуття, мотиви та реакції. Д. Гоулман у своїй книзі «Емоційний інтелект. Чому він може бути важливішим за IQ» [1] говорить про психотерапію взагалі як про спосіб перенавчання емоційних реакцій. Можна сперечатися про переважання одного методу перенавчання емоційних реакцій над іншим, однак така різноманітність точно задовольняє потребу різних людей у різних підходах до власного розвитку.

Отже, серед існуючого різноманіття способів ми обрали найефективніші практики для розвитку емоційного інтелекту та емпатії.

*Практика уважності (Mindfulness).* Уважність, за визначенням професора психології Гарвардського університету Е. Лангер, одного з найавторитетніших дослідників у сфері ефективності практики уважності, – це активний процес відмічання нових речей. Уважність веде до повноти життя в його зовнішніх і внутрішніх проявах.

У своєму реальному застосуванні практика уважності – це медитація, яка знайомить людину з можливостями її розуму та вчить повертати увагу у теперішній момент. В цьому моменті людина вчиться відслідковувати тілесні реакції, розпізнавати неконтрольовані потоки емоцій та думок, керувати своєю увагою. Умисне спрямування уваги у певний момент часу відбувається без оцінок і осуду. І в цей момент немає правильного чи неправильного способу думати про щось.

Складовою частиною емоційного інтелекту є розпізнавання власних емоцій та пов'язаних з ними думок і саме з цим, в першу чергу, працює

практика уважності. Тому виправданим є твердження, що “Mindfulness” як уважність та усвідомленість становить базу емоційного інтелекту.

*Арт-терапія.* Арт-терапією називають особливу форму психотерапії, психокорекції та розвитку особистості, засновану на творчому самовираженні за допомогою різних видів мистецтва (живопис і малюнок, ліплення, музика, танець, театр). Арт-терапевт допомагає людині, використовуючи різні художні засоби, досягти низки цілей – дослідження емоцій та почуттів, врегулювання конфліктів, покращення самоусвідомлення та самооцінки, моделювання позитивного психоемоційного стану, керування власною поведінкою та набуття соціальних навичок. Завдяки арт-терапевтичному впливу мобілізується творчий потенціал людини, внутрішні механізми саморегуляції та зцілення, тобто інтеграції отриманого досвіду у внутрішній світ людини. Арт-терапія задовольняє потребу людини в самоактуалізації, а саме розкритті широкого спектру можливостей людини і ствердження нею свого унікального способу буття у цьому світі.

*Ненасильницьке спілкування (ННС)* засновується на історичних принципах ненасильства (ahimsa) – природньому стані співчуття, коли у серці немає насильства. Цей метод було засновано доктором М. Розенбергом на принципах відмови від насильства, які пропагували Махатма Ганді та Мартін Лютер Кінг молодший. Їх розуміння ненасильства полягає в тому, що будь-що, що завдає болю серцю, розуму, тілу, духу чи стосункам, є насильством.

Ненасильницьке спілкування складається з чотирьох компонентів:

- Спостереження – що дійсно сталося в ситуації. Майстерність полягає у вираженні спостереження без суджень чи оцінок.
- Почуття – зазначення того, як відчувається людина, яка спостерігає дію.
- Потреби – називання потреб, пов’язаних із зазначеними почуттями.
- Прохання – дуже точне здійснення прохання, звернене до того, чого ми хочемо від іншої людини, щоб покращити наше життя, або щонайменше зробити ситуацію «вирішуваною».

Відповідно до спостережень доктора Дж. Готтмана, автора книги «Емоційний інтелект дитини. Практичний посібник для батьків» [2], якщо батьки виявляють до своїх дітей співчуття та емпатію, допомагають їм справитись із негативними почуттями, то така взаємодія стає основою для засвоєння цінностей та виховання духовних людей. Таку взаємодію він позначив емоційним коучингом.

Процес *емоційного коучингу* відображає суть ненасильницького спілкування. Через спостереження, усвідомлення почуттів та потреб, вираження їх у формі прохання – ННС сприяє розвитку емоційного інтелекту (і багато в чому відображає його ключові компоненти), оскільки поглиблює стосунки у сім’ях та громадах.

Отже, аналіз і узагальнення наявних визначень емпатії дає підстави вважати, що найпоширенішим є її тлумачення як особливої здатності (якості, властивості) особистості відчувати емоційний стан (переживання) і внутрішній світ іншої людини, що дає можливість досягати взаєморозуміння і гармонізації міжособистісних стосунків. Найефективніші практики для розвитку емоційного інтелекту та емпатії: практика уважності (Mindfulness), арт-терапія, ненасильницьке спілкування.

### **Література**

7. D. Goleman Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ – 1995. – 352 р. [*Електронний ресурс*]. – *Режим доступу*: [https://www.upscsuccess.com/sites/default/files/documents/Emotional\\_Intelligence\\_%28Daniel\\_Goleman%29.pdf](https://www.upscsuccess.com/sites/default/files/documents/Emotional_Intelligence_%28Daniel_Goleman%29.pdf)
8. J. M. Gottman Raising An Emotionally Intelligent Child The Heart of Parenting [*Електронний ресурс*]. – *Режим доступу*: <https://goo.gov.kz/files/content/1370591888.pdf>
9. Давыдова Ю.В. Эмоциональный интеллект: существенные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте : автореф. дисс. канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Ю.В. Давыдова. – М., 2011. – 22 с.
10. Федчишена Н.В. Феномен емпатії у психологічних дослідженнях / Н.В. Федчишена. – К., 2011. – 148 с.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ВИХОВАННЯ**

**Гупало О. О.,**  
**студентка 2 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – проф. Галузяк В. М.**

Одним з найважливіших завдань виховання є вивчення психологічних механізмів формування особистості, які є необхідною умовою успіху перетворення виховних вимог суспільства у внутрішні регулятори поведінки і діяльності підростаючої особистості.

Психологічні механізми виховання – шляхи розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості в процесі засвоєння нею соціального досвіду [2]. Механізми, як і закономірності, існують об'єктивно, вони діють незалежно від того, усвідомлює їх педагог чи ні.

Основу розвитку мотиваційної сфери особистості складають такі психологічні механізми: ідентифікація; емоційне обумовлювання; наслідування; мотиваційне опосередкування; конформність; вживання у соціальну роль; підтримання внутрішньої узгодженості поглядів [2]. Розглянемо детальніше кожен з них.

*Ідентифікація* – емоційно обумовлений процес ототожнення себе з іншою людиною, внаслідок чого відбувається засвоєння моральних норм, цінностей, установок і способів поведінки цієї людини. Ідентифікація передбачає наявність сильного емоційного зв'язку між індивідом і людиною, роль якої він на себе приміряє, з якою себе ототожнює.

Механізм ідентифікації полягає в постановці суб'єктом себе на місце іншої людини через заглиблення у її внутрішній світ. Це процес, у результаті якого людина завдяки емоційним зв'язкам свідомо або несвідомо поводить себе так (або це собі уявляє), ніби вона сама є тією особистістю. У гуманістичній психології цей феномен розглядається як один із центральних [3, с. 100]. З. Фрейд стверджував, що саме завдяки ідентифікації формується совість, яка, на його думку, приходить до нас в подібні інших людей [4, с.278].

*Емоційне обумовлювання* полягає у формуванні позитивного ставлення до об'єктів та способів поведінки, які супроводжуються позитивними емоціями, і негативно до тих, які супроводжуються негативними емоціями. Емоційне обумовлювання вважається основним психологічним механізмом виховання у біхевіористичних теоріях розвитку особистості. У психології він відомий як закон ефекту Торндайка. У цьому законі стверджується, що поведінка індивіда змінюється залежно від її наслідків.

Поведінка, яка зумовлює позитивні наслідки для індивіда, викликає схвалення з боку оточення, закріплюється і має тенденцію повторюватися, тоді як поведінка, яка призводить до негативних наслідків, припиняється.

*Наслідування, імітація* – засвоєння індивідом способів поведінки на підставі спостереження за оточенням. Наслідування може відбуватися як мимоволі, так і довільно. Мимоволі діти дошкільного і молодшого шкільного віку копіюють вербальні та поведінкові реакції спрямованості дорослих — батьків, родичів, учителів. Поняття «наслідування» тісно пов'язане з іншим соціально-психологічним поняттям — «мода», яка виявляється в багатьох аспектах: смаках, уподобаннях, захопленнях тощо. Зважаючи на те, що вчитель для багатьох учнів — об'єкт наслідування, він має пропагувати моду на прогресивно-українське: пісні, музику, дизайн, культуру спілкування тощо [1, с.337].

*Мотиваційне опосередкування* – формування нових мотивів шляхом зв'язування у свідомості дитини об'єктів (норм, способів поведінки тощо), до яких виробляється емоційне ставлення, з іншими об'єктами, які вже мають для неї цінність [4, с.280]. Механізм мотиваційного опосередкування лежить в основі вербальних (словесних) виховних впливів (переконування), які апелюють до свідомості вихованця, його здатності розуміти об'єктивні причинно-наслідкові взаємозв'язки між власними діями та їхніми наслідками. Вказівна складова виховного впливу містить вказівку на те, до чого і як вихованець повинен ставитися. Ціннісна складова виховного впливу виражає не мету, а підставу виховання – те, що, на думку вихователя, повинно аргументувати вказівну складову, підкріпити її і забезпечити формування у дитини нового мотиваційного ставлення. Найважливіше, щоб аргументи, які використовуються у процесі виховання, мали для вихованця особистісне значення.

*Конформність* – зміна індивідом власної поведінки або поглядів внаслідок реального чи уявного тиску групи. Таким чином особистість

приспосовує свою позицію до позиції більшості, яку спочатку не приймала. Розрізняють зовнішню і внутрішню конформність. Зовнішня (публічна) конформність – демонстративна поступливість індивіда тиску групи з метою заслужити схвалення або уникнути покарання. Внутрішня (особистісна) конформність – дійсна зміна установок внаслідок прийняття позиції оточуючих як більш обґрунтованої і доцільної, ніж власна. Конформність забезпечує уніфікацію поведінки і установок людей, дотримання загальноприйнятих норм [4, с.281-282].

*Вживання в соціальну роль* – засвоєння особистістю норм і способів поведінки, дотримання яких вимагає прийнята нею соціальна роль. Цей механізм описують у соціальній психології за допомогою понять «соціальний статус (позиція)» і «соціальна роль». Соціальний статус – це місце індивіда в системі соціальних стосунків, яке визначає його права і обов'язки. Соціальна роль – набір норм, які визначають як поводитися людині, що займає дане соціальне становище. Кожна нова роль вимагає від особистості пристосування до соціальних установок, вимог і цінностей найближчих соціальних груп. Це пояснюється тим, що особистість намагається якнайкраще відповідати новій ролі, щоб заслужити схвалення оточення або уникнути осуду. Кожна роль має певний престиж, привабливість, розширює можливості для самоствердження. Тому люди самі прагнуть посісти вищий соціальний статус і виконувати відповідну роль. Дошкільник мріє стати школярем, підліток – дорослим.

*Механізм підтримання внутрішньої узгодженості поглядів.* Люди завжди прагнуть зберегти певну гармонію в системі двох переконань. Коли особистість усвідомлює їх суперечливість або невідповідність між поглядами і поведінкою, виникає когнітивний дисонанс – неприємне напруження, дискомфорт, якого вона хоче позбутися. Таке трапляється, наприклад, коли ми усвідомлюємо, що діяли без достатніх на те підстав всупереч своїм переконанням.

Когнітивний дисонанс виникає, коли вчинки індивіда розходяться з його Я-концепцією (самосвідомістю). Якщо особистість вдалася до поведінки, яка суперечить її поглядам, без відчутного тиску, то єдиною можливістю зняти дисонанс залишається зміна власних переконань, уявлення про себе, приведення їх у відповідальність з фактичною поведінкою. Щоб змінити ту або іншу неадекватну установку вихованця, слід спонукати його до дій, які суперечать їй, використовуючи для цього найменші достатні стимули [4, с.283].

*Самоспостереження* – формування якостей і установок шляхом сприймання особистістю власної поведінки. Розрізняють дві загальні причини вчинків інших людей: особистісні якості та зовнішні обставини. Наприклад, якщо батьки змусили сина просити вибачення, то розуміємо, що дії хлопця викликані зовнішнім тиском, а не докорами сумління. Якщо ж хлопчик просить вибачення з власної ініціативи, без зовнішнього тиску, то причина такої поведінки в якостях його характеру. Для того щоб сформувати у вихованця певну позитивну якість, необхідно, не вдаючись

до тиску, погроз чи обіцянок, використати мінімальні стимули (прохання, натяк), щоб спонукати його до бажаної поведінки [4, с.283-284]

Отже, виховання далеко не завжди варто починати з роз'яснення дітям важливості тих чи інших переконань і способів поведінки. В деяких випадках доцільніше безпосередньо спонукати дітей до бажаної поведінки, яка зумовлює формування у них відповідних якостей і переконань.

### **Література**

1. Вікова та педагогічна психологія: Навч.посіб./ О.В.Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Галузяк В. М. Психологічні механізми виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 6. – Вінниця, 2002. – С. 106 – 112.
3. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) / В.П. Кутішенко. 2-ге вид.: Навч. посіб. — К.: Центр учбової літератури, 2010. — 128 с.
4. Педагогіка: Навчальний посібник/В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов.- 4-е вид., випр. і доп.-Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. – 400с.

## **САМОВИХОВАННЯ ТА САМООСВІТА У СИСТЕМІ ПІДГОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

**Деркач А. Ю.,  
студентка 4 курсу ФФЖ  
Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Ефективна професійна підготовка майбутнього вчителя неможлива без самоосвіти, самовиховання та саморозвитку. А це потребує не лише знання форм і методів аудиторної роботи, роботи з книгою та іншими сучасними джерелами інформації, а й застосування вольових зусиль, розвитку певних особистісних і професійних якостей, володіння технологією професійного самовиховання. Досвід загального самовиховання є необхідною передумовою професійного самовиховання, яке передбачає свідому роботу з розвитку професійно значущих якостей, формування педагогічних умінь і здібностей. Варто зазначити науковців та дослідників, які займалися даною проблематикою : Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Паламарчук, І. Богданов, Ю. Господарик, О. Дмитрієва, Є. Полат.

Мета статті полягає у розкритті ролі самоосвіти та самовиховання в розвитку особистості вчителя.

Досвід загального самовиховання є необхідною передумовою професійного самовиховання, яке передбачає свідому роботу з розвитку професійно значущих якостей, формування педагогічних умінь і здібностей.

Самовиховання – систематична і цілеспрямована діяльність особистості, орієнтована на формування і вдосконалення позитивних якостей та подолання негативних. У класичній педагогіці ідеї самовиховання активно розроблялись такими відомими науковцями, як П. Блонський, П. Каптерев, М. Монтессорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський.

Самовиховання бере свій початок у підлітковому віці, коли дитина починає усвідомлювати себе як особистість, розуміти норми та вимоги суспільства, власні потреби і намагається правильно оцінювати свої вчинки. Інакше кажучи, необхідною умовою самовиховання є самоусвідомлення – усвідомлення людиною себе як особистості і свого місця в суспільній діяльності людей [1]. Інакше кажучи, необхідною умовою самовиховання є *самоусвідомлення* – усвідомлення людиною себе як особистості і свого місця в суспільній діяльності людей.

Самоусвідомлення людини – єдність трьох складових:

- 1) пізнавальної (самопізнання) – дослідження, пізнання самого себе;
- 2) емоційно-оцінної (самоствавлення) – самооцінювання;
- 3) дієво-вольової, регулятивної (саморегулювання) – вміння керувати станом свого здоров'я, емоціями, почуттями, психічним станом, діями, вчинками, поведінкою.

Отже, самовиховання нерозривно пов'язане зі здатністю людини до самоаналізу і самооцінювання, з умінням контролювати свою поведінку і діяльність, ставити перед собою значущі цілі.

Самовиховання може бути спрямоване на виховання розуму (інтелектуальна сфера), почуттів (емоційна сфера), волі (вольова сфера). Однак провідною в самовиховному процесі є вольова сфера, яка забезпечує саморегулювання внутрішнього світу людини відповідно до дійсності.

Успішність педагогічної діяльності значною мірою залежить від уміння і здатності педагога мобілізувати свої зусилля на систематичну розумову працю, раціонально вибудовувати свою діяльність, переборювати труднощі під час самостійної підготовки до занять, знімати емоційні та психічні перевантаження, керувати своїм емоційним станом.

Існує думка, що педагогічні здібності, педагогічний талант – це щось вроджене, тому часто студенти байдужі до самоосвіти і самовиховання. Однак запас потенційних сил у людини настільки великий, що навіть студент, який має середні здібності, може всебічно розвивати свою особистість і виявити талант у професійній діяльності. "Майстром може стати кожен, якщо йому допоможуть і якщо він сам працюватиме", – зауважував А. Макаренко.

Чи стане студент справжнім педагогом, залежить від його вміння працювати над собою, установок, інтересів, потреб, активності в оволодінні науковими знаннями і вміннями, а також від того, наскільки цілеспрямовано, свідомо і наполегливо він працює над розвитком у собі тих якостей, які формують особистість фахівця. Німецький педагог А.

Дістервег зазначав, що для вчителя святим обов'язком є "своє виховання зробити завданням власного життя". Він вважав, що педагог "лише до того часу здатний насправді виховувати і навчати, доки сам працює над своїм власним вихованням і освітою". Йдеться про професійне самовиховання.

Професійне самовиховання – свідома діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраної професії.

Професійне самовиховання майбутнього вчителя починається з усвідомлення різниці між уявленням про себе як майбутнього професіонала і своїми реальними можливостями. Мотив – збудник роботи над собою – розуміння невідповідності Я-реального і Я-ідеального. Це можливе у тому разі, якщо в майбутнього вчителя є професійний ідеал і здатність до самопізнання.

Цілеспрямованість, осмисленість, стійкість професійного самовиховання залежать насамперед від: наявності професійного ідеалу; вольових якостей; мотивів вибору студентом педагогічної професії; морально-психологічного клімату в студентській групі; стилів керівництва й спілкування професорсько-викладацького складу; фактора вільного часу; організації та постійного вдосконалення навчальної і самостійної роботи студентів; участі в різноманітній позанавчальній роботі.

Як і будь-яка інша діяльність професійне самовиховання має у своїй основі складну систему мотивів і джерел активності. Його рушійною силою і джерелом є потреба в самозміні та самовдосконаленні. Ця потреба виникає з протиріччя між вимогами, що ставляться суспільством, та наявним рівнем професіоналізму і підтримується власними джерелами активності.

Самоосвіта – це безперервний процес саморозвитку та самовдосконалення педагогів. Сучасні вимоги до педагога на перше місце ставлять систематичну самостійну роботу з розвитку професійної компетентності, поглиблення його теоретичних знань та практичних умінь. Завданням методичних служб на даному етапі є максимальне використання творчого потенціалу педагогів, яких, за твердженням В. Пікельної, сьогодні треба повернути від виконавчої дисципліни до дисципліни самостійного творчого мислення. Відмітною ознакою самоосвіти педагога є те, що результатом його роботи виступає розвиток учнів, як наслідок особистісного самовдосконалення й професіонального. Тому вчитель має постійно оновлюватися, розвиватися індивідуально. Самоосвіта є об'єктивною потребою, яка мотивується такими чинниками: щоденна робота з інформацією; творча атмосфера; конкуренція; зміни в суспільстві; громадська думка.

Процес самоосвіти містить такі мотивуючі аспекти: вона є продовженням логічного ланцюга професійної освіти (школа, ЗВО, післядипломна освіта), а також наслідком «незадоволення» професійною освітою. Тому актуальність самоосвіти педагога зумовлена психологічними аспектами та специфікою вчительської праці: по-перше, самоосвіта повідомляє істину, яка інтерпретується відповідно до власних,



часто застарілих поглядів; по-друге, педагоги обмежені у часі для отримання інформації в порівнянні з учнями [7].

Самовиховання може бути спрямоване на виховання розуму (інтелектуальна сфера), почуттів (емоційна сфера), волі (вольова сфера). Однак провідною в самовиховному процесі є вольова сфера, яка забезпечує саморегулювання внутрішнього світу людини відповідно до дійсності. Успішність педагогічної діяльності значною мірою залежить від уміння і здатності педагога мобілізувати свої зусилля на систематичну розумову працю, раціонально вибудовувати свою діяльність, переборювати труднощі під час самостійної підготовки до занять, знімати емоційні та психічні перевантаження, керувати своїм емоційним станом [2; 3].

Умовою самовиховання є самопізнання, усвідомлення, самооцінка своїх індивідуальних особливостей. Критичне ставлення до себе, адекватна самооцінка позитивних якостей і недоліків власної особи допомагають конкретизувати завдання самовиховання. Вчителів потрібно оволодіти прийомами самовиховання і наполегливо формувати в себе специфічні риси особистості: врівноваженість, такт, психологічну проникливість, уміння переконувати, розподіляти увагу, організаторські здібності [5].

Основою самовиховання має стати самоосвіта. Тому дуже важливо для студента вже на першому курсі сформувати усвідомлену потребу в знаннях, у самоосвіті, в розвитку професійного спілкування та в професійному самовдосконаленні, тобто налаштуватися на оволодіння прийомами самостійної роботи. Щоб збудити інтерес до самовиховання і сформувати потребу в пізнанні і самоосвіті, пропонується використовувати різні форми впливу: бесіда про самоусвідомлення своєї особистості як основи самовиховання, диспути про самовиховання волі й характеру [4; 6].

Основними принципами самовиховання є: природовідповідність та народність самовиховання; демократичність самовиховання, виховання стійкої громадської позиції та гуманістичної моралі; системність, цілеспрямованість, ціннісна орієнтація виховання та самовиховання; послідовність, неперервність та систематичність; єдність самовиховання та наукового світосприйняття; формування активної життєвої позиції та позитивного спрямування самовиховання; взаємозв'язок виховання та самовиховання і професійної діяльності [8].

Психолого-педагогічний аналіз самовиховання майбутнього вчителя дає підстави розглядати його як систему, що характеризується цілісністю, взаємозв'язками всіх частин. Щоб отримати бажаний результат і наблизити свій реальний образ до ідеалу, слід уміти керувати власним розвитком [1; 7].

Отже, самовиховання виявляється у свідомому наслідуванні зразка, прикладу, а також сприяє формуванню психологічної проникливості, здатності відчувати й правильно оцінювати характер стосунків між

людьми. Все це спрямовано на вдосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Одне з головних завдань підготовки вчителя через самовиховання – розвиток творчої індивідуальності педагога. Під індивідуальністю ми розуміємо неповторну своєрідність людини, сукупність тільки їй властивих особливостей. Індивідуальність людини може проявитися в рисах темпераменту, характеру, в специфіці інтересів. Ефективність процесу самоосвіти багато в чому залежить від диференційованого підходу до роботи з різними категоріями вчителів на основі створення нової модульної системи організації науково-методичних об'єднань, яка сприятиме зменшенню розриву між рівнями методичної майстерності вчителів [6].

### **Література**

1. Байкова Л. А. Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Под ред. Л. А. Байковой, Л. К. Гребенкиной – М.: Педагогическое общество России, 2000.
2. Бакнолл К. Как учиться в университете. Практическое руководство по курсу академического образования / К. Бакнолл. – Челябинск: Урал ЛТД, 1999.
3. Бодина Е. А., Асццулова К. Педагогические ситуации: Пособие для преподавателей средних школ / Е.А. Бодина, К. Асццулова. – М.: Школьная пресса, 2000. – 96 с.
4. Балтаджи О. Технологія в системі професійної підготовки майбутніх вчителів / О. Балтаджи // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип.183: Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – 206 с.
5. Блохін О. Формування індивідуального стилю навчальної діяльності майбутніх вчителів / О. Блохін // Початкова школа. – 1997. – №10. – С.38 – 40.
6. Індивідуалізація виховання дошкільнят: Навчальний посібник / С.О. Подивір, Т.О. Піроженко. – К., 2007. – 152с.
7. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань: Изд.-во Казан. ун-та, 1996. – 577 с.
8. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник для вузів / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

## **НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ ТА ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ**

**Жук Т.О.,**  
**студентка 4 курсу ФФЖ**  
**Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Наша Україна – молода держава, перебуває на шляху радикальних політичних, соціальних та економічних перетворень, обравши шлях переходу від тоталітарних ідеологій до свободи й демократії, національного відродження, цивілізованої, соціально зорієнтованої економіки, побудови нового громадянського суспільства.

Ідеалом виховання виступає різнобічно та гармонійно розвинений національно свідомий, високоосвічений, життєво компетентний громадянин, здатний до саморозвитку та самовдосконалення.

В основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючий чинник розвитку суспільства й нації в цілому. Форми й метода виховання базуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки й психології.

Зростає увага до виховання засобами музеїв, театральної педагогіки, дитячого та юнацького спорту. Створюються реальні умови для прояву творчих здібностей молодих людей.

Усе це створює сприятливі умови для розвитку національно-патріотичного виховання як пріоритетної сфери соціального життя країни, підвищення його статусу та розвитку потенціалу, досягнення якісно нових результатів у духовно-моральному, патріотичному, трудовому, художньо-естетичному, екологічному вихованні підростаючого покоління [1].

Головна мета національно-патріотичного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. Ця мета повинна конкретизуватися через систему виховних завдань, що є загальними не тільки для навчально-виховних закладів, а й для всього суспільства в цілому. Насамперед, це забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних та власних інтересів. Національно-патріотичне, соціально-патріотичне виховання підростаючого покоління – цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття і поведінку вихованців з метою формування у них відповідних якостей. Тому до підходу соціально-виховних справ необхідно включати методи і форми, що приводять учнів до моральних, естетичних, етичних суджень, за допомогою яких вони оцінюють вчинки – свої та інших людей. Головна мета соціально-виховної справи – формування поведінки, готовності до відповідної діяльності в будь-яких обставинах, виховання бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати [5].

Національно-патріотичне виховання – це складний і довготривалий процес. Виховувати патріота у собі ми повинні протягом всього життя і в цьому нам має допомагати середовище, в якому ми проживаємо. Саме цим і займаються у навчальних закладах. Патріотичне виховання є одним із найважливіших завдань школи, тому що виховання патріотизму у підростаючого покоління є основою стабільного розвитку країни у майбутньому. Кожна дитина в майбутньому буде чи економістом, чи юристом, чи інженером, чи лікарем, і якщо вона буде справжнім патріотом своєї Батьківщини, то буде працювати на благо своєї країни. Патріотичне

виховання у школі повинно входити в усі шкільні дисципліни і здійснюватися під час навчання шляхом інтеграції. Також у школах мають проводити навчально-виховні заходи та години спілкування, які спрямовані на розвиток особистості, що любить і поважає свій рідний край [6].

Основними *шляхами* реалізації Концепції національно-патріотичного виховання є: якісне оновлення змісту, форм і методів виховання; розроблення теоретико-методологічних основ безперервної системи національно-патріотичного виховання; розроблення й застосування оригінальних педагогічних технологій, нових підходів, виховних систем, які би відповідали потребам розвитку особистості, сприяли б розкриттю її талантів, духовно-емоційних, розумових і фізичних здібностей.

*Процес* виховання – це система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Запорукою ефективності виховного процесу є органічне поєднання системи принципів національно-патріотичного виховання в цілісну систему, яка забезпечує досягнення відповідних результатів – міцно і органічно засвоєних загальнолюдських і українських національних цінностей.

Важливим чинником національно-патріотичного виховання є феномен Майдану – промовистого свідчення жертвовності заради безумовного дотримання прав людини та поваги до людської гідності, відстоювання загальнонаціональних інтересів.

Зміст виховних заходів має позиціонувати Майдан як форму небаченого дотепер у світовій історії мирного колективного протесту українців у відповідь на порушення базових прав людини і громадянина з боку недемократичного політичного режиму в країні.

Важливе місце у патріотичному вихованні займає участь учнів у масових заходах патріотичного змісту. Найбільш поширені масові заходи щодо патріотичного виховання учнів – це відзначення державних та релігійних свят, знаменних подій у житті школи, проведення читацьких конференцій, тематичних вечорів, вечорів запитань та відповідей, тижнів з різних навчальних предметів, зустрічей з видатними людьми, конкурсів, олімпіад, фестивалів, виставок, участь школярів в організації загальнодержавних свят – Дня Незалежності, Дня знань, Дня захисника Вітчизни.

Показниками ефективності масових форм позакласної роботи у патріотичному вихованні учнівської молоді є активність учасників, емоційний вплив виховних заходів. Серед групових форм виховної роботи з патріотичного виховання найбільш поширені бесіди, зустрічі, диспути, «круглі столи», вечори запитань і відповідей, літературно-музичні композиції, гуртки за інтересами [3, с. 10-15].

Збагачення учнів патріотичними почуттями здійснюється під час засвоєння ними історичного матеріалу про героїчне минуле нашого народу, його прагнення до зміцнення могутності рідної країни, про його мужність у боротьбі з іноземними загарбниками. Для надання виховній

роботі емоційного характеру варто використовувати яскравий фактичний матеріал, позитивні приклади патріотизму відомих історичних діячів, письменників, героїв національно-визвольних війн. Зустрічі з такими героями (ветеранами війни, праці, громадськими діячами, героями-захисниками України) мають ще більший вплив на патріотичні почуття учнів.

З метою організації патріотичного виховання учнівської молоді в навчальних закладах доцільно: проводити лекції, бесіди («Я – громадянин-патріот незалежної держави України», «Моя рідна Україна», «Знати і поважати Герб своєї Вітчизни, Прапор, Гімн», «Наша вітчизна –Україна», «Державна символіка Батьківщини»); уроки пам'яті («Їх славні імена в літописі Великої Вітчизняної», «Зростаємо громадянами-патріотами землі, що Україною зветься», «Наша вулиця носить ім'я героя війни», «Бойові нагороди воїнів, полководців, які визволяли Україну від нацистів»); екскурсії до музеїв військових частин, установ, підприємств, вищих навчальних закладів; зустрічі з ветеранами війни, праці та військової служби; походи місцями бойової слави; години спілкування («Я – громадянин і патріот держави», «Я – українець!», «Можна все на світі вибирати синові, вибрати не можна тільки Батьківщину!») [4, с. 9].

Водночас необхідно активізувати співпрацю педагогічних колективів з органами учнівського та батьківського самоврядування щодо формування у дітей та молоді духовності, моральної культури, толерантної поведінки, вміння жити в громадянському суспільстві.

Отже, виховання національно-патріотичних цінностей – це одна з головних цілей на уроках української літератури. Варто звертатися також до історії України та проводити паралелі з минулим і теперішнім. Аналізуючи здобутки минулих поколінь, намагатися передбачити декілька варіантів розвитку майбутнього. Процес патріотичного виховання має бути керований та системний з урахуванням інтересів та уподобань учнів.

### **Література**

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді// Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641.
2. Петренко О. Національно-патріотичне виховання учнівської молоді / О. Петренко, Г. Дежнюк // Позакласний час. – 2005. – №3-4. – С. 28-35.
3. Руденко Ю. Концепція “Патріотичне виховання учнів” / Ю. Руденко // Освіта, 22–29 серпня, 2001. – С. 10–15.
4. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави / В. Гонський // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 9.
5. <https://chop-osvita.gov.ua/nacionalnopatriotichne-vihovannya-11-50-25-28-02-2019/>
6. <http://kpnu.edu.ua/wpcontent/uploads/2017/09/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B2->

## СКЛАДОВІ АВТОРИТЕТУ ПЕДАГОГА

**Загороднюк Т.,  
студентка 2 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – доц. Губіна С.І.**

Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів – носіїв окремих виробничих функцій, а всебічно розвинених соціально активних особистостей, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Не дивлячись на те, що для будь-якого кваліфікованого фахівця необхідні глибокі знання, для педагогічної діяльності особливо важливі професійно значущі якості. Становлення педагога – це, в першу чергу, формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності.

Діяльність педагога різнобічна, гуманна і змістовна, вона потребує ґрунтовної підготовленості і має багато вимірів. Однією із найважливіших ознак професійності педагога є його авторитет.

Сукупність професіоналізму в діяльності та професіоналізму особистості створюють авторитет викладача.

*Авторитет* (лат. *Auctoritas* – влада, вплив) – визнання за викладачем права на прийняття відповідального рішення, яке заслуговує повної довіри. Авторитет має широку сферу дії, виявляється в сфері науки, виробництва, виховання тощо [1].

За часів первіснообщинного ладу дисципліна та розподіл праці тримались на звичках, традиціях та повазі, якими користувались старійшини роду або жінки. З появою рабовласницького ладу моральний авторитет замінювався прямим насиллям над рабами. За часів Середньовіччя особливе значення отримав авторитет Бога. В 17 ст. з критикою релігійного авторитету виступив англійський філософ Т. Гоббс, який вказав на значення морального авторитету, оснований на довірливому ставленні до знань або мудрості будь-якої людини [4].

Т. Гоббс називав авторитетом ту людину, чії вказівки або накази виконуються лише через довіру до її мудрості, знань, досвіду або моральним принципам. Авторитет ґрунтується на повазі і визнанні іншими індивідуальних досягнень. Під авторитетом розуміють добровільний послух багатьох людей одному тільки тому, що він є особистістю, а не призначеною особою.

Система авторитету – необхідна умова розвитку суспільно-історичної практики. В антагоністичному суспільстві авторитет, яким ідеологи експлуататорських класів наділяють осіб, ідеї і установи, що слугують їхнім інтересам, ґрунтується на різних формах примусу, демагогії, обману робітників. В умовах соціалізму особливого значення набуває моральний авторитет, який визначається сумлінним служінням особистості, суспільному інституту, інтересам народу [3].

У структурі авторитету можна виділити 5 основних підструктур: ідейно-політичні якості; професійна компетентність; організаційні здібності; педагогічні властивості; морально-естетичні цінності.

Авторитет залежить не тільки від характеру спілкування між керівником та підлеглим, а й в більшій мірі від стилю роботи – ділових рис, прямих результатів діяльності, здатності до самостійних дій.

М. Вебер [2] ототожнював авторитет з формами влади і виділяв такі його типи: традиційний (заснований на передаванні та успадкуванні норм і цінностей, що історично сформувалися, як природних і непорушних); харизматичний (виникає як уособлення виключно особистих якостей лідера, його здатності навіювати віру в особливий, месіанський характер власного покликання); раціональний (підтримується системою формальних законів і правил, які визначають засоби набуття влади та межі її застосування), що є домінуючим за сучасних умов.

Першими авторитетами для будь-якої людини виступають батьки, з якими пов'язаний перший досвід соціальної взаємодії, спілкування і які виступають для дитини носіями об'єктивних переваг майже в усіх сферах життєдіяльності. Беззаперечне підкоряння дитини батькам породжує типову педагогічну помилку: батьки впевнені, що їх позиція виступає основою і гарантією їхнього авторитету, для підтримки котрого не треба прикладати додаткових зусиль. Проте, дорослішаючи, дитина отримує все більше самостійності, і батьки можуть зберегти свій авторитет лише в тому випадку, якщо його основою виступає не просто батьківська позиція, а об'єктивна гідність, яку дитина може оцінити [5, с. 10]. Окрім справжнього авторитету батьків існує помилковий авторитет, в основі якого – надмірна любов до дитини, задоволення всіх її бажань і забаганок або, навпаки, тиск на особистість дитини шляхом суворого спілкування з нею.

На думку психологів, авторитет є однією із форм влади – здатність однієї людини впливати на поведінку інших [2]. Загалом в соціальній психології розрізняють шість форм влади: нормативна влада, влада примусу, влада винагороди, референтна влада, експертна влада, інформаційна влада. У спілкуванні з учнями вчителі тією чи іншою мірою спираються на кожен з них.

Вчителів, який користується в учнів авторитетом, немає потреби вдаватися до постійних вимог, нотацій, зауважень, а тим паче покарань. Учні добровільно підкоряються волі авторитетного вчителя, прислухаються до його порад, оцінок і побажань. Критерієм справжньої авторитетності можна вважати збереження позитивного ставлення учня до вчителя після виходу з-під його нормативної влади, наприклад, після закінчення школи. До цього часто буває важко розрізнити істинний авторитет та показну слухняність. Отже, педагогічний авторитет – це не пов'язана з соціальним статусом, примусом і винагородами здатність учителя впливати на думку, почуття і поведінку учнів.

Від чого ж залежить авторитет учителя, які фактори лежать в основі його формування? Окремі дослідники пов'язують формування авторитету

з наявністю в учителя певних якостей, серед яких найчастіше називають доброту, справедливість, глибоке знання предмету, розуміння учнів, здатність зрозуміти їх точку зору, чесність, відвертість, ерудицію, почуття гумору та ін.

Однак практика і дослідження свідчать, що, по-перше, вчителі, які користуються авторитетом учнів, далеко не завжди володіють перерахованими якостями, і, по-друге, не всі вчителі, яким з точки зору стороннього спостерігача властиві названі риси, є водночас авторитетними для учнів. Це не означає, що між індивідуально-психологічними особливостями педагога і його референтністю немає ніякого взаємозв'язку. Справа в тому, що авторитет учителя залежить не тільки і навіть не стільки від того, яким він є сам по собі, скільки від того, яким його уявляють учні. Тобто авторитетність вчителя визначається потребами і цінностями учнів, які його сприймають і оцінюють, не в меншій мірі, ніж якостями самого вчителя. Взагалі не існує абсолютно авторитетного учителя. Те, що викличе захоплення і вплине на одних учнів, може залишити байдужими інших, і навпаки. Через це один і той же вчитель матиме різну значущість для різних учнів і неоднаковий потенціал виховного впливу. Крім того, авторитетність вчителя для одних і тих же вихованців також не може залишатися незмінною, оскільки в процесі вихового розвитку відбуваються зміни поглядів.

Є така залежність: чим піднесеніші ідеали, тим масштабніша особистість та яскравіший зміст життя, тим вимогливіша особистість до себе і тим вище її авторитет. Авторитетний викладач викликає в багатьох студентів бажання брати з нього приклад. Студенти запозичують у нього його судження, ставлення до праці, навіть особливості поведінки (неусвідомлене наслідування – ідентифікація). Авторитетний викладач (куратор) стає також фактором виховання студентського колективу й кожного окремого студента.

Студенти можуть прийняти моральне виправдання вимогливості педагога до них за умови, якщо він вимогливий до самого себе. Цим пояснюється надмірно критичне ставлення до окремих викладачів, нерозуміння їхніх слабких місць і хиб.

### **Література**

1. Богданов В.С. Феномен авторитета в истории и в развитии современной Цивилизации: дис. канд. философ. наук / В.С.Богданов. – М., 1991. – 289 с.
2. Галузяк В. М. Педагогічна влада та її виховний потенціал / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський // Педагогіка і психологія. – 1996. – №4. – С.32-38.
3. Журавлев А.Л. Роль личности руководителя в организации совместной деятельности коллектива / А.Л.Журавлев // Совместная деятельность. М.,1988. – 152 с.
4. Педагогическая энциклопедия. Гл. ред. А.И. Каиров и Ф.Н. Петров. М.:«Советская энциклопедия», 1964. – 831с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.



## ТЕОРІЇ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

**Кирилюк В.,**  
**студентка 4 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Усвідомлення всієї складності та багатогранності психічного розвитку людини та прагнення науковців пояснити його зміст призвели до розробки ряду теорій людського розвитку. Кожна з них аналізує важливі аспекти становлення особистості, однак жодній не вдалося описати психічний розвиток людини у всій складності й багатоманітності [1].

Предметом вивчення психоаналітичної школи, засновником якої є Зигмунд Фрейд, стали глибинні структури психіки. Фрейд тлумачить психічний розвиток як пристосування, адаптацію індивіда до оточуючого, переважно ворожого середовища. Рушійні сили психічного розвитку – емоції, мотиви дітей, тому психоаналітичне розуміння психічного розвитку зводиться до мотиваційного, особистісного становлення. Основи майбутньої дорослої особистості закладаються в її ранньому дитинстві.

З. Фрейд пропагував підхід до розвитку як адаптації до середовища, трактував рушійні сили психічного розвитку як завжди вроджені та несвідомі. Згідно психоаналізу, психічний розвиток – процес конфліктогенний, зумовлений боротьбою базових сексуальних і агресивних інстинктів з вимогами суспільства, а три компоненти особистості – Воно, Я і Над Я сперечаються між собою, Я (Его) є ніби ареною боротьби протилежних тенденцій. Енергія лібідо, яка пов'язана з інстинктом життя, є також основою розвитку особистості, характеру людини. Виходячи із закономірностей психосексуального розвитку, Фрейд створив відповідну періодизацію.

В залежності від успішності проходження індивідом вищеозначених стадій психосексуального розвитку формується певний тип характеру. Наприклад, впродовж першого півріччя оральної стадії за умов надмірної чи недостатньої стимуляції дитини, у неї формується орально-пасивний характер. Він виявляється в оптимізмі і життєрадісності людини, однак і її довірливості, незрілості та надмірній залежності. Проблеми другого півріччя життя немовляти можуть спричинити орально-агресивний тип характеру, що виражається в таких рисах особистості, як любов до суперечок, сарказм, песимізм, цинізм. Порушення ходу другої стадії формують анальний характер в двох формах – анально-утримуючого та анально-агресивного типу. Фіксація на наступній стадії психосексуального розвитку дитини створює особистість з фалічним характером.

Одним із найважливіших аспектів психоаналітичної теорії З.Фрейда була ідея про несвідому мотивацію людини та структурованість її психіки. Дискусійними залишаються питання щодо провідного впливу сексуальності на психічний розвиток людини та його виключно біологічну детермінацію.

## Стадії психосексуального розвитку за Фройдом

Стадія	Тривалість	Опис
Оральна	Від народження до 1 року	Отримання задоволення від оральних дій: в першому півріччі -смоктання, в другому – через кусання і жування. Процес годування задовольняє енергію лібідо немовляти
Анальна	1 – 3 роки	Навички туалету (процес дефекації) – основні засоби задоволення сексуального інстинкту. Фіксація дитиною заборон та вимог дорослих щодо її поведінки
Фалічна	3 – 6 років	Отримання задоволення через стимуляцію геніталій. Розвиток сексуальних бажань, спрямованих на одного з батьків протилежної статі. Формування комплексу Електри у дівчаток і Едіпового комплексу у хлопчиків
Латентна	6 – 11 років	Травми фалічної стадії викликають пригнічення сексуальної енергії, яка спрямовується на навчання та рухливі ігри. Інтенсивне засвоєння моральних норм дитиною
Генітальна	11 років і старше	Статеве дозрівання викликає сексуальні потреби, які задовольняються соціально прийнятними шляхами. Здоровий сексуальний інстинкт реалізується у шлюбі та дітонародженні

Популярність психоаналітичної теорії породила ряд послідовників З.Фрейда, які, однак, часто змінювали. Ідеальним Фройд вважав генітальний характер, що виявляється в зрілості та відповідальності людини щодо соціально-сексуальних відносин і здатності до продуктивної діяльності [3].

Психологічні феномени розвитку особистості Е.Еріксон розглянув у контексті взаємодії психологічних, поведінкових, емпіричних і соціальних факторів. За Е. Еріксоном, значний вплив на розвиток має культура і соціальне оточення дитини. У кожній соціокультурі існує особливий стиль виховання, який визначається тим, чого чекає суспільство від дитини. Розвиток людини, її інтеграція з суспільством продовжується все життя. Цей процес Е. Еріксон називав формуванням ідентичності особистості (его-ідентичність).

Е. Еріксон виділяє вісім стадій життєвого шляху особистості. До кожної стадії життєвого циклу суспільство пред'являє певне завдання, розв'язання якого залежить як від рівня розвитку індивіда, так і від духовної зрілості суспільства і зводиться до встановлення динамічного співвідношення між двома крайніми полюсами.

Згідно з “епігенетичним принципом” Е. Еріксона, на кожному новому етапі розвитку виникають явища і властивості, яких не було раніше. Перехід до нової стадії розвитку супроводжується певними суперечностями та природними труднощами, розв’язання яких надає розвитку позитивного характеру. Якщо суперечності попередньої фази не знімаються, то вони неминуче з’являються пізніше у вигляді негативних властивостей та характеристик особистості [4].

Таблиця 2

Стадії психосоціального розвитку за Е. Еріксоном

Вік людини	Позитивне новоутворення	Негативне новоутворення
Народження – 1 рік	Базова довіра до світу	Недовіра до світу
1-3 роки	Автономія	Сором і сумніви
3-6 років	Ініціативність	Почуття провини
6-12 років	Працелюбність	Почуття неповноцінності
12-20 років	Ідентичність	Змішування (дифузія) ролей
20-40	Близькість	Ізоляція
40-65	Генеративність	Стагнація
Більше 65 років	Цілісність Его	Відчай

Отже, Е.Еріксон розглядав психічний розвиток як динамічний процес, що триває все життя і забезпечує набуття найбільш важливих пристосувань до соціального оточення та змін самої особистості [4].

*Біхевіористична концепція*, у витоків якої були американські психологи Дж. Уотсон, Е. Газрі, Е. Торндайк, Б. Скіннер та ін., виникла під впливом вчення І. Павлова про закономірності вищої нервової діяльності та утворення умовних рефлексів. Вона ототожнювала розвиток з наuczінням і також була розкритикована представниками гуманістично спрямованих вчених як така, що надто механістично трактує поведінку людини.

Психологи європейських країн зосередили в той же час пошуки на виявленні стадій, етапів розвитку поведінки в філо- та онтогенезі. Австрійський психолог К. Бюлер висунув *теорію тріступеневого розвитку: інстинкт, наuczіння, інтелект*. Він пов’язував ці ступені не лише з дозріванням мозку та ускладненням відносин з довкіллям, але й з розвитком переживання задоволення, пов’язаного з дією.

Інстинкти, на його думку, характеризуються тим, що насолода виникає в результаті задоволення потреби, після виконання дії. На рівні навичок задоволення переноситься на сам процес здійснення дії («функціональне задоволення»). На етапі інтелектуального розв’язування задачі виникає випереджаюче задоволення, відбувається його перехід з «кінця на початок», що й є основною рушійною силою розвитку поведінки. Ця

схема була перенесена К. Бюлером на онтогенез, що призвело до ототожнення етапів розвитку дитини і тварини.

К. Лоренц, Д. Ельконін та ін. критикували цю концепцію, підкреслюючи, що ці три лінії розвитку тварин не залежать одна від одної: інстинкт не готує утворення навичок, адресування не передує інтелекту. Більше того, можлива навіть інша послідовність розвитку поведінки: спочатку інтелект, а вже потім навички.

Значення цієї теорії в тому, що вона ставить питання про історичне походження періодів дитинства, хоча й намагається дати на нього відповідь у рамках біогенетичного підходу. Пізніше ряд антропологів та етнографів переконливо показали своїми дослідженнями, що зміст дитинства визначається тим становищем, яке дитина займає в системі суспільних відносин і відрізняється в різні історичні епохи [2].

Ж. Піаже – один з найвидатніших психологів ХХ століття, який зробив кілька значних відкриттів в галузі дитячого розвитку, і основне з них – це відкриття егоцентризму дитини. Егоцентризм дитини проявляється в своєрідності дитячої логіки, дитячого мовлення, уявлень про світ. Так, наприклад, досліджуючи дитячі уявлення про світ, Піаже показав, що дитина на певній стадії розвитку розглядає речі такими, як їх дає безпосереднє сприймання. Це явище він назвав «реалізмом».

До певного віку діти не розрізняють суб'єктивного і зовнішнього світу і лише поступово із соціальної взаємодії розвивається знання про себе.

У системі психологічних поглядів Ж. Піаже є також поняття «соціалізація». Соціалізація – це процес адаптації до соціального середовища, який полягає в тому, що дитина, досягаючи певного рівня розвитку, набуває здатності до співробітництва з іншими людьми завдяки розділенню та координації своєї точки зору та точок зору інших людей. Соціалізація обумовлює поворот у психічному розвитку дитини – перехід від егоцентричної позиції до об'єктивної (7-8 років).

Ще один важливий напрямок досліджень Ж. Піаже – це вивчення розвитку інтелекту в поведінці дитини та визначення його стадій. Під стадіями він розумів рівні розвитку, які послідовно змінюють одна одну.

Процес розвитку інтелекту, згідно з Ж. Піаже, складається з трьох великих періодів, протягом яких відбувається зародження трьох основних структур: 1) сенсомоторних операцій; 2) конкретних операцій; 3) формальних операцій. Розвиток він розглядає як перехід від нижчої стадії до вищої. Попередня стадія готує наступну. Порядок передування стадій є незмінним, а це дає можливість зробити припущення, що він обумовлюється біологічним фактором, дозріванням організму як відкриттям можливостей розвитку, які слід реалізувати. Середній хронологічний вік появи тієї чи іншої стадії визначається активністю дитини, її досвідом, навчанням та культурним середовищем.

Ж. Піаже вивчав різні психічні функції (пам'ять, сприймання, мовлення) та їх зв'язок з інтелектом і виявив, що розвиток інших психічних функцій на всіх етапах залежить від інтелекту і визначається

ним, а це означає, що стадії інтелектуального розвитку, визначені вченим, можна розглядати як стадії психічного розвитку в цілому.

### **Література**

1. Галузьяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
2. Крейн У. Теории развития. Секреты формирования личности / У. Крейн. – [5-е международное издание]. – СПб.: прайм – Еврознак, 2002. – 512 с.
3. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – [8-е междунар. изд.] – СПб. : Питер, 2002. – 640 с.
4. Эрикссон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эрикссон. – СПб. : Прайм, 1996. – С. 23–45.

## **ПЕРЕКОНАННЯ ТА СУГЕСТІЯ: ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ РІЗНОВИДІВ КОМУНІКАТИВНОГО ВПЛИВУ**

**Коваль О. В.**  
**студентка 4 курсу ФФЖ імені Михайла Стельмаха**  
**Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Багатьох учених дедалі більше цікавить актуальна проблема можливостей впливу на особистість (Ф. Бацевич, А. Загнітко, В. Зірка, Т. Ковалевська, Л. Компанцева, В. Олексенко, О. Селіванова, О. Семенюк, Н. Слухай, І. Шкіцька та ін.). Проте, не зважаючи на велику кількість наукових праць у різних галузях гуманітарних, соціальних, суспільних наук (прагматики, комунікативістики, сугестивної лінгвістики, психології, медицини, соціології, політології, рекламістики, нейромаркетингу тощо), залишається низка дискусійних питань. Зокрема немає чіткого розмежування понять впливу, переконання, сугестії, навіювання, гіпнозу, трансу і виокремлення їх складників, а також визначення факторів, що сприяють їх ефективному використанню.

Метою статті є визначення відмінностей переконання та сугестії як різновидів комунікативного впливу.

У наявних класифікаціях комунікативного впливу відсутня усталеність, оскільки підґрунтям виступають не пов'язані між собою критеріальні ознаки. На нашу думку, диференціація впливів має відбуватися найперше за такою ознакою, як нейрофізіологічна активація мозку при сприйнятті інформації, що увиразнює специфіку різних видів комунікативного впливу. За нейрофізіологічною активацією, комунікативний вплив розподіляється на переконання й сугестію, де «вмикаються» різні процеси нейрофізіологічної інформаційної обробки (відповідно ліво- та правопівкульна активація) [2, с. 36]. О. Селіванова зазначає: «ще Аристотель розглядав два важелі впливу на аудиторію: логічні доведення й емоційне навіювання. Якщо переконання звертається до апеляції до свідомості, то навіювання ґрунтується на емоціях і

підсвідомому: перше потребує від адресата психологічної та мисленнєвої напруги, друге здійснюється спонтанно, без особливих зусиль» [7, с. 231]. У такий спосіб визначається чітке розмежування логічного, раціонального (переконання) та емоційного, ірраціонального (сугестія) характеру впливу.

Переконання традиційно вважають раціональним впливом, що апелює до розуму, лівої півкулі реципієнта, й визначають як «процес цілеспрямованого комунікативного впливу, котрий характеризується логічним обґрунтуванням повідомлення» [6, с. 24]. Під час переконування наводяться «доведення з метою зміни позиції» [1, с. 6] за допомогою аргументації, яка використовує логічний і психологічний способи (праці В. Музиканта, О. Феофанова, В. Шуванова та ін.). Логічний спосіб передбачає застосування об'єктивних, логічних аргументів, що розкривають суть об'єкта, його своєрідність, дають змогу звернутися до раціональної сфери свідомості, апелюють до логіки адресата; психологічний – відповідно психологічних аргументів, які викликають певні емоції та асоціації, апелюючи до емоційної сфери свідомості, до почуттів та інтересів реципієнта [5, с. 76]. Це часто стає підґрунтям маніпулятивних прийомів [6].

На нашу думку, саме перевага емоційних або логічних аргументів визначає, яких ознак, переконувальних чи сугестивних, набуде комунікативний вплив. Сугестивний вплив (навіювання), на відміну від переконання, є такою формою комунікації, під час якої відбувається «подання інформації, що сприймається адресатом без критичного оцінювання, латентне (приховане) навіювання на людину, що впливає на перебіг нервово-психічних процесів» [8, с. 23]. У такому разі, підґрунтям процесу сугестії є послаблення дії свідомого контролю, інформація скеровується на праву півкулю, що характеризує ірраціональний рівень сприйняття.

Логічне переконування «має не лише інформаційно-інтелектуальне значення, а й навіювальну силу, викликаючи емоції, впливаючи на почуття» [4, с. 6-8]. На нашу думку, нерозрізнення таких комунікативних різновидів впливу – переконання та сугестії (навіювання) – пояснюється тим, що емоційний компонент (який є підґрунтям сугестії) наявний і у процесі переконання, під час якого використовуються крім логічних аргументів, ще й психологічні (емоційні).

Отже, сугестивний різновид комунікативного впливу апелює до емоційної сфери реципієнта, актуалізуючи відповідні настрої, настанови, почуття, вчинки, ставлення та ін. і скеровуючи особистість у потрібному для сугестора напрямі. Переконання апелює до логічної сфери, проте, окрім логічних аргументів, використовує і психологічні, які апелюють до емоцій, що підкреслює складність проведення демаркаційної межі між цими двома різновидами комунікативного впливу. Диференціацію різновидів комунікативного впливу обумовлює переважання логічних / психологічних аргументів, що актуалізують відповідну нейрофізіологічну активацію півкуль головного мозку реципієнта.

Подальше дослідження різновидів комунікативного впливу дасть змогу значно розширити відомості про природу комунікативного впливу, специфіку його реалізації, розширити палітру різновидів комунікативної взаємодії, а також уможливить конструювання екологічних контекстів.

### Література

1. Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. — К.: Вища школа, 1995. — С. 87–90.
2. Ковалевська Т.Ю. Сугестія в сфері лінгвістичної проблематики / Т. Ю. Ковалевська // Слов'янський збірник // Київ, 2012. – Вип. 17. – Ч. I. – С. 32–38.
3. Кутуза Н.В. Рекламний та PR-дискурс: аспекти впливу / Н.В. Кутуза // Київ, 2015. – 288 с.
4. Татенко В. О. Як стати лідером: поради психолога / В.О. Татенко. — К.: Фонд «Українська перспектива», 2006.
5. Селіванова О.О. Основи теорії мовної комунікації / О.О. Селіванова // Черкаси, 2011. – 350 с.
6. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський. — К.: Рад. школа.
7. Синьов В. М. Основи теорії виховання: навч. посіб. / В. М. Синьов. — К.:РВВ КІВС, 2000.
8. Супрун М. О. Педагогіка як навчальна дисципліна в контексті духовної освіти / М.О. Супрун // Труды КДА, 2011. — №15. — С. 323–332.
9. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. / М.М. Фіцула. — К.: «Академія», 2002.
10. Ярмаченко М. Д. Десятиріччя становлення Академії педагогічних наук України / М.Д. Ярмаченко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: [зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. — Ч.1]. Харків: «ОВС», 2002. — С. 3–9.

## СИНДРОМ «ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ» ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

**Кондрашова В. А.,**  
**студентка 3 курсу ФФЖ імені Михайла Стельмаха**  
**Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

За загальним визнанням фахівців, педагогічна діяльність – це один з видів професійної діяльності, що найбільше деформує особистість людини. Комплекс актуальних економічних проблем (невисока заробітна плата, недостатня технічна забезпеченість тощо), а також соціально-економічних, пов'язаних з падінням престижу педагогічної професії, робить працю вчителя надзвичайно психоемоційно напруженою. Крім того, зі збільшенням педагогічного стажу роботи у вчителів знижуються показники як фізичного, так і психічного здоров'я. Отже, виникнення професійного стресу педагогічних працівників обумовлено низкою соціально-економічних та соціально-психологічних чинників: складні соціально-економічні умови в Україні унеможливають фінансування

галузі освіти в повному обсязі, що позначається на матеріальному становищі працівників закладів освіти, що не відповідає підвищеним вимогам оточуючих та держави до особистості та професійної діяльності педагога, істотним стресогенним фактором якої є психологічні і фізичні перевантаження у системі «людина – людина». Педагоги працюють у доволі неспокійній, емоційно напруженій атмосфері, що вимагає постійної уваги і контролю за взаємодією в системі «вчитель – учень». За таких умов стрес спричиняється безліччю стресогенів, що безперервно накопичуються.

Проблема професійного вигорання знайшла відображення в працях вітчизняних і зарубіжних учених, які займаються вивченням змісту й структури цього феномену (М. Буриш, Дж. Грінберг, М. Карамушка, Л. Китаєв-Смик, Н. Левицька, М. Лейтер, В. Орел, Т. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбргер, У. Шауфелі та ін.). Праці В. Бойко, Н. Водоп'янової, С. Джексона, К. Маслач, Т. Ронгинської, О. Старченкової присвячені вивченню й розробці методів діагностики психофізичного вигорання. Прояви професійного вигорання серед педагогів досліджуються О. Барановим, В. Зеньковським, Л. Колесніковою, Ю. Львовим, А. Шафрановою та ін.

Як психологічний феномен синдром професійного вигорання – набутий стереотип емоційної, частіше за все професійної, поведінки. Вигорання – частково функціональний стереотип, оскільки дозволяє людині дозувати і економічно використовувати енергетичні ресурси. Також можливі дизфункціональні наслідки вигорання, які негативно впливають на виконання професійних ролей, професійну діяльність, психічне здоров'я та психологічне благополуччя особистості [4, с. 107].

«Синдром професійного вигорання» є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. Зважаючи на визначення стресового процесу за Г. Сельє (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження) «професійне вигорання» можна вважати третьою стадією, для якої характерний стійкий і неконтрольований рівень збудження. Сьогодні відомі три підходи до визначення синдрому «професійного вигорання»:

1) «професійне вигорання» розглядається як стан фізичного, психічного і передусім емоційного виснаження, викликаного довготривалим перебуванням в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування, тобто «професійне вигорання» тлумачиться тут приблизно як синдром «хронічної втоми»;

2) «професійне вигорання» складається з емоційного виснаження та з деперсоналізації (погіршення ставлення до інших, а іноді й до себе);

3) «професійне вигорання» складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції власних особистісних прагнень, що може проявлятися у наступних симптомах: зміни у поведінці; зміни в мисленні; зміни у почуттях; зміни в здоров'ї [1, с. 267]. Серед симптомів, що виникають першими, можна вирізнити загальне почуття втоми, вороже



ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння, сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною. Жертва «професійного вигорання» може стати закритою до постійних змін, які необхідні у системі освіти [1, с. 268].

Важливими для нашого дослідження є наукові розвідки М. Борисової. Учена встановила, що «професійне вигорання» як динамічний процес має низку стадій, а саме:

- на першій стадії, яка має випереджувальний характер, професіонал демонструє надмірну активність, обмеження соціальних контактів і відмову від потреб, які не пов'язані з роботою. Усе це поступово виснажує його емоційні та енергетичні ресурси;

- на другій стадії відбувається зниження рівня власного залучення до професійної діяльності. Колеги і студенти сприймаються в негативному ракурсі, превалюють стереотипні, безособові цинічні оцінки, небажання виконувати свої обов'язки і незадоволеність роботою;

- третя стадія характеризується гострими емоційними реакціями з переважанням депресивних і агресивних станів, які супроводжуються страхами, перепадами настрою, апатією, почуттям провини, зниженням самооцінки, а також відсутністю толерантності, підвищеною конфліктністю тощо;

- на четвертій стадії проявляється деструктивна поведінка, що відображується в інтелектуальній, мотиваційній та емоційній сферах і виражається у зниженні концентрації уваги, ригідності мислення, нездатності виконувати складні завдання, відсутності ініціативи і зниженні ефективності діяльності, байдужості та уникненні неформальних контактів, самотності;

- на п'ятій стадії виникають психосоматичні реакції, такі як безсоння, серцево-судинні розлади, головні болі, розлади травлення, залежність від психостимулювальних речовин. Заключна фаза характеризується тотальним розчаруванням і сформованістю негативної життєвої установки, що проявляється в екзистенційному відчаї, почутті безпомічності, втраті сенсу життя [10, с. 15].

На сьогодні можна констатувати три основні фактори, що впливають на синдром професійного вигорання:

- особистісний (якщо професійна діяльність сприймається як робота, що не є значущою для особистості, то зазначений синдром буде розвиватися швидше, бо невдоволеність професійним зростанням та установкою на підтримку асоціюється з розвитком «згорання»;

- рольовий (наявність високого рівня відповідальності за покладені обов'язки виступає додатковим стресогенним фактором, що в результаті може спровокувати виникнення професійного вигорання);

- організаційний (вигорання пов'язане з тим, що професійна діяльність може бути неправильно організованою) [5, с. 120].

Ще одним чинником, який впливає на формування синдрому професійно-емоційного вигорання, – це збільшення педагогічного стажу роботи викладачів закладів вищої освіти, а також зниження фізичного та морального здоров'я особистості [4, с. 150].

Важливо вчасно виявити і проаналізувати симптоми, які можуть вказувати на «емоційне вигорання» в різних сферах життя. Симптоми умовно поділяють на п'ять груп:

- поведінкові симптоми: втома; уникнення фізичних навантажень; бажання відпочити; погіршення апетиту; надмірне вживання алкоголю, ліків; нещасні випадки (травми, аварії і т. ін.);

- емоційні симптоми: відчуття безпорадності, безвиході; байдужість, втома; песимізм; підвищена тривожність; почуття провини; роздратованість, агресивність; самотність; втрата ідеалів, цінностей;

- фізичні симптоми: фізична втома, виснаження; безсоння; втрата ваги; головний біль, запаморочення; ускладнене дихання; підвищення артеріального тиску; порушення діяльності серцево-судинної системи;

- інтелектуальний стан: апатія, байдужість до життя; втрата інтересу до професійної діяльності; консерватизм; байдужість до нововведень; формальність при виконанні службових обов'язків;

- соціальні симптоми: байдужість до відпочинку, захоплень; низький рівень соціальної активності; звуження кола соціальних контактів; відчуття ізоляції, непорозуміння у стосунках з іншими [8, с. 315].

Особливо часто проявляється синдром «емоційного вигорання» у педагогів-жінок, найчастіше, коли вони займають посаду класного керівника, оскільки має місце сильний емоційно-психологічний зв'язок з дітьми протягом 6 років (з 5-го до 11-го класу). Ця приязнь може стати причиною даного синдрому не тільки у майбутньому, коли відбувається роз'єднання учнів з учителем, а й провокувати «емоційне вигорання» в сімейному житті під час роботи: жінка може позбутися бажання заводити власних дітей.

Як висновок, варто зазначити, що інтенсивність впливу стресового чинника залежить від індивідуальних особливостей фахівця, його досвіду, від ставлення людини до ситуації, що склалась. Психологічні установки фахівця на невдачі, невпевненість у собі, занижений рівень самооцінки лише посилюють негативний вплив стресів професійного характеру. Професійне вигорання як реакція організму й психіки працівника на тривалий вплив стресів професійного характеру стало проблемним явищем сучасних закладів освіти. Труднощі, зумовлені специфікою альтруїстичних професій, зокрема, педагогічної діяльності, призводять до емоційного спустошення фахівців, зниження рівня їхньої професійної придатності. Симптоми психофізичного вигорання індивідуальні й залежать від особистих властивостей фахівця, але байдужість до професійної діяльності та її суб'єктів, соціальний песимізм, що характерні виснаженим працівникам, – негативно впливають на освітні процеси.

## Література

1. Бутиріна М., Новолаєв А. Шляхи попередження «професійного вигорання» педагогів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2016. Вип. 15. С. 265–270.
2. Галян О. І. Відповідальність та емоційне вигорання педагогів. *Інсайт*. Вип. 2. С. 16–23.
3. Кизим Г.С. Прояв емоційного вигорання у практичних психологів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2013. Вип. 14. С. 116–123.
4. Мокляк Я. Теоретичні аспекти професійно-емоційного вигорання педагогів ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2015. Вип. №12. С. 148 –151.
5. Олійник І.В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник ун-ту імені Альфреда Нобеля. «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2017. Вип. № 1. С. 118 – 125.
6. Петрусенко О. І., Алексєнко С. Д. Детермінанти синдрому «професійного вигорання» у педагогічних працівників в аспекті психологічного здоров'я. *Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. Вип. 19. С. 117–123.
7. Сипченко О.М., Банченко С.С., Професійне вигорання викладачів зво як психологічна проблема. *«Молодий вчений»*. 2018. Вип. 10.1. С. 106–109.
8. Скорик Ю. М. Психофізичне вигорання педагога вищої школи як наслідок впливу професійних стресів. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип.11. С. 311–317.
9. Скорик Ю.М. Передумови професійного вигорання викладачів вищої школи. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2014. Вип. 19.С. 119–121.
10. Борисова М.В. Профессиональное выгорание как негативный феномен профессионального становления личности. *Сборник материалов Всероссийской межвузовской научной конференции*. Москва, 2009. С. 13–19.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

**Котляр Ю. С.,**  
**студентка магістратури ННППФВК**  
**Науковий керівник – канд. пед. наук Опушко Н. Р.**

Глобальні інформатизаційні процеси першої половини ХХІ століття обумовили технологізацію не лише багатьох галузей виробництва, вони стрімко ввійшли в сферу культури та гуманітарних галузей знань. Сьогодні є актуальними інформаційні технології і у сфері освіти. Звернення до ідей гуманістичного розвитку особистості, перехід від накопичення знань як самодостатнього процесу до виховання вміння оперувати здобутими знаннями, від фрагментарної до неперервної освіти, від фронтальної організації навчання до індивідуальної потребують підготовки педагога нового покоління.

Водночас зростання вимог до професійної підготовки вчителя вимагає якісно нового теоретичного та методичного забезпечення студентської

молоді знаннями не тільки основ наук, а й нових педагогічних досягнень, навчальних технологій в умовах педагогічного закладу освіти. Успішне оволодіння інноваційними навчальними технологіями майбутніми вчителям філологічних дисциплін допоможе їм органічно включитися в педагогічну діяльність й відразу розпочати практичне застосування наукових знань у школі. Провідним принципом державної освітньої політики є єдність освіти і науки, про що йдеться і в Законі України «Про освіту» (2018 р.) і в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Нова концепція вищої освіти передбачає формування у студентів уміння самостійно, свідомо і відповідально вчитися, а також створення у навчальних закладах необхідних умов для формування в студентів творчих здібностей, виховання особистості, здатної до саморозвитку як під час навчання у вищій школі, так і в подальшій професійній діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сучасних підходів до застосування інтерактивних технологій у процесі підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін

Аналіз широкого кола різних джерел продемонстрував, що в педагогічній науці приділяється значна увага проблемі фахової підготовки майбутнього вчителя, в тому числі і формування в нього дослідницьких умінь. Зокрема, проблеми формування і розвитку загальнопедагогічних умінь майбутніх учителів присвячені праці О. Антонової, В. Бондаря, О. Бульвінської, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Н. Воскресенської, О. Коберника, В. Кузя, Н. Кузьмінної, О. Мороза, О. Онищука, О. Острианської, О. Полякової, О. Пометун, О. Савченко, В. Семиченко та ін. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя в умовах ступеневої освіти розкриваються в дослідженнях О. Біди, С. Власенко, Р. Гильмеєвої, А. Глузмана, І. Зязюна, А. Кузьмінського, С. Мамрич та ін.

Розвиток педагогічних технологій у закладах вищої освіти досліджували М. Кадемія, І. Смолюк, І. Богданова, І. Дичківська, О. Євдокімов, О. Кіяшко, О. Пехота, С. Сисоєва, С. Яшанова.

На початку XXI ст. світ не просто змінюється. Це безповоротний процес, у масштабі якого технологічні та інформаційні зміни відбуваються дуже швидко у часі. Найпріоритетнішими сферами стають наука як сфера, що продукує нові знання, і освіта як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини. У сучасному освітньому просторі систематично оновлюється зміст навчання відповідно до розвитку науки та набуття людством нових знань.

Сучасний освітній простір вимагає від освітян застосування таких технологій навчання, в результаті яких суспільство отримало б всебічно розвинену людину, спроможну здійснювати самоосвіту, відстоювати свою особисту думку, вміти спілкуватись і доводити свою позицію. Тому так важливо навчити людину співжиття з іншими людьми і суспільними структурами, виробляти вміння регулювати різні психологічні, соціальні,

політичні, міжнаціональні конфлікти з додержанням вимог культури плюралізму думок.

В умовах глобалізації освіта повинна набути інноваційного характеру. Ознакою сучасного освітнього процесу є інформаційні технології. Сучасні гаджети дають можливість дитині бути комп'ютерно грамотною, мобільною, мати швидкий доступ до будь-якої інформації. Вони активно використовуються при вивченні майже всіх предметів, є засобом індивідуалізації навчання, колективної комунікації, відкривають шлях до знань і досвіду всього людства, що в умовах глобалізації є важливим чинником успішності людини і нації.

Тому стратегічним завданням сучасної вищої педагогічної школи є підготовка високопрофесійних педагогічних та науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію «педагогічна майстерність – мистецтво комунікативності – нові інформаційні технології». Саме в сенсі відповідності цим критеріям варто переглянути підготовку й підвищення кваліфікації вчителя [194, с. 5].

Найперспективнішою інноваційною технологією вважають «кейс стаді» – навчання з використанням конкретних навчальних ситуацій, тренінгових технологій – тренінг ділової комунікації, особистісного розвитку, комунікативних умінь тощо [194]. Нині поряд з високими досягненнями у педагогічній науці, використанні комп'ютерної техніки, застосуванні інноваційних педагогічних технологій, найменш розробленими залишаються категорії взаємодії і спільної діяльності педагога і навчальної аудиторії. Основні труднощі у вивченні прийомів і форм організації навчальної діяльності та при навчанні, на нашу думку, полягають у тому, що ці прийоми маскуються для свідомості викладача (учителя) предметним змістом цілей і завдань навчання.

Викладачі методики у ЗВО під час підготовки студента – майбутнього вчителя-словесника намагаються ознайомити його зі змістом фахового предмету, навчити методиці роботи над словом, реченням, однак не роблять акцентів на тому, як це робити ефективніше.

У процесі інтерактивного навчання вчитель виступає як організатор процесу навчання, консультант, співрозмовник, одностудент. Через застосування ним інтерактивних технологій в учнів формуються якісні риси громадянина. Це почуття поваги і любові до Батьківщини і оточуючого суспільства, відчуття особистої гідності, емпатії і співчуття до близьких і не знайомих, до людей і тварин, до оточуючого світу, прагнення до співробітництва, намагання якомога більше отримати знань і досвіду, формування власної думки і вміння її довести, вміння аргументувати, вміння слухати іншу людину, поважати альтернативну думку. Формування цих якостей забезпечується моделюванням різних соціальних ситуацій, збагаченням соціального досвіду суб'єктів освіти, створенням конструктивних відносин у групі, набуттям умінь діалогічних стосунків, знаходженням спільного розв'язання проблем, творчим підходом до засвоєння навчального матеріалу, розвитком навичок

проектувальної діяльності, самостійної роботи, виконанням творчих завдань тощо.

Отже, процес підготовки майбутніх учителів філологічних дисциплін до оволодіння інтерактивними технологіями і застосуванням їх у професійній діяльності досить цікавий і складний. Цікавий тому, що інтерактивні технології вимагають творчого підходу і від того, хто навчає, і від того, хто навчається. Складний цей процес через низку причин: брак методичної інформації щодо роботи за інтерактивними технологіями, відсутність досвіду у викладачів ЗВО практики навчання студентів за інтерактивними технологіями.

Для навчання студентів за інтерактивними технологіями та оволодіння ними методикою впровадження останніх в освітній процес загальноосвітньої школи необхідно внести зміни у навчальні плани і програми ЗВО. Оволодіння інтерактивними технологіями студентами – майбутніми вчителями філологічних дисциплін відбувається в процесі застосування традиційних і нетрадиційних (тренінгових) форм навчання.

### **Література**

1. Інтерактивне навчання: Цільова програма розвитку пізнавальних і творчих здібностей учнів „Інтелект”, Пізнання, „Творчість” //Завуч, 2003. – № 19. – С. 12-13.
2. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання / Л. Кратасюк //Диво слово. – 2004. – № 10. – С. 2-11.
3. Кремень В. Філософія освіти XXI століття / В. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 2–6.

## **РОЗВИТОК ІДЕЇ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ**

**Липа Т. О.,  
студентка 4 курсу ФМФТ  
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.**

Сучасна освіта зазнає численних змін, докорінних трансформацій, пов'язаних зі змінами суспільних цінностей, пріоритетів, з розширенням культурних обріїв і новими науковими відкриттями, зокрема в царині психології і педагогіки. Тому не випадково в останні роки зростає увага до професійної діяльності вчителя.

У другій половині ХХ століття і до сьогодні педагогічна наука приділяє все більше уваги постаті вчителя в освітньому процесі. Проводяться спеціальні дослідження та розробляються нові підходи до формування індивідуального стилю педагога [9].

Свого часу для визначення професійного статусу вчителя в суспільстві соціальними психологами були виокремлені: ступінь довіри до вчителів у формуванні якості освіти, яку вони надають учням; рівень оцінки системи

освіти; громадська думка щодо впливу профспілок учителів на умови праці.

У зв'язку із загальною переорієнтацією освіти, професійний імідж учителя починає набувати неабиякої значущості, закликаючи по-новому подивитися на навчання у закладах вищої освіти. Проблема професійної готовності вчителя стає предметом наукових розвідок багатьох дослідників: А. Капської, Н. Кузьміної, А. Ліненко, О. Мороза, О. Пехоти, С. Сисоєвої, А. Троцько [9].

Імідж педагога – це не тільки зовнішній вигляд, а й особисте мислення, вчинки, дії, мистецтво говорити й слухати, здатність підкреслити свою специфічність та індивідуальність. Для цього дуже важливі його ділові якості – професійна і соціальна компетентність, пунктуальність, точність, діловитість, адаптивність, оптимізм, переконливість, вміння вирішувати конфлікти, моральність, комунікативні здібності, повага до чужої праці, педагогічна майстерність, прагнення саморозвитку, духовність.

Варто зазначити, що одним із ключових елементів досягнення високого рівня освітнього закладу та формування сприятливого іміджу на ринку освітніх послуг є саме імідж учителів. Зважаючи на тенденцію зниження перспективності викладацької професії, неналежну оцінку ролі педагога спільнотою, а саме учнями, постає необхідність побудови образу викладача, за допомогою якого в суспільстві формується авторитет та престиж педагогічної професії.

Поняття іміджу педагога стає предметом спеціального дослідження тільки в ХХ столітті. Але вже на ранніх етапах усвідомлення сутності професії вчителя та її суспільної значущості, образу педагога, його цілям, навичкам й особистісним характеристикам приділяється велика увага. На засадах цих параметрів, проаналізувавши літературу, присвячену питанню становлення вчителя, ми можемо визначити особливості динаміки розвитку образу педагога та його основних складових протягом століть.

**Мета статті:** дослідити формування образу вчителя від давніх часів до сучасності, виокремити основні незмінні характеристики його іміджу та з'ясувати місце становлення образу вчителя в розвитку педагогічної науки та мистецтва.

Вже на ранніх етапах усвідомлення сутності професії вчителя та її суспільної значущості, значна увага починає приділятися образу педагога, його цілям, навичкам і особистісним характеристикам. Так, давні єгипетські школи знаходились при храмах, вчителями були єгипетські жерці, які викладали школярам (лише хлопчикам та юнакам із заможних родин) багато різних наук – від анатомії (куди входили, зокрема, тонкощі муміфікації) до астрономії та астрології, головними ж були математика та письмо.

У період розквіту Давньогрецької держави слово «педагог» означало дослівно «провідник дитини». Так називали не вчителів, а рабів, які приводили дитину до школи і забирали назад. Учителів називали дидасками. Постать тогочасного вчителя, представлена в мистецькій

спадщині і наукових працях Античності, включала в себе такі компоненти, як інтелект, дотепність, артистизм, організаторські якості. На думку Платона, педагог є «другим батьком» дитини, яка народжується двічі: перший раз фізично, другий – духовно, і біля духовної колиски дитини часто стоїть її наставник – учитель [1].

У стародавньому Римі метою навчання була підготовка дитини до суспільної, військової й господарської діяльності, а найважливішим завданням виховання – формування громадянина, що здатен пожертвувати всім заради своєї держави та свого роду. Так, Цицерон у своїх педагогічно-філософських трактатах стверджував, що ідеальний ритор-філософ – це всебічно розвинута людина, яка має динамічний розум, а основними характеристиками вихователя повинні буди доброта та турботливість до дитини [8, с. 430].

З виникненням і поширенням християнства виникає новий образ учителя, де в чому схожий на образ Учителя-Христа, – чуйного, мудрого, готового вести учнів за собою. Вважаючи Біблію головним джерелом знань, Іоанн Златоуст звертав увагу на те, що наставник повинен доступно розкривати зміст навчального матеріалу, відмовитися від примусу та тиску на вихованців [2, с. 174-184].

До проблематики, пов'язаної з особистістю вчителя, зверталися й в епоху Середньовіччя. У цей період педагог постає суворим та досить жорстоким, він не цурається покарань за погані успіхи, порушення дисципліни й церковних інструкцій [2, с. 215-219].

Аналіз педагогічних ідей Київської Русі показує, що після прийняття християнства починається період розвитку освіти і шкільництва, а образ педагога поступово набуває особливої значущості [7, с. 481-486]. Вищим досягненням педагогічної думки Київської Русі є «Повчання дітям» Володимира Мономаха, в якому обґрунтовано необхідність переходу від релігійно-аскетичного виховання до виховання, пов'язаного з практичними потребами людини. Отже, основною ознакою образу вихователя було визначення наставника як прикладу для наслідування [3].

В епоху Ренесансу формується новий погляд на світ і людину, середньовічний аскетизм витісняється ідеями гуманізму. Так, французький вчений, письменник-гуманіст Франсуа Рабле вважав, що навчально-виховний процес гуманістичної педагогіки повинен сприяти різносторонньому розвитку творчої, мислячої та активної дитини [5, с. 135].

Епоха Просвітництва – це час інтенсивних пошуків та вирішення багатьох педагогічних проблем. У цей період освіту починають вважати основою процвітання держави, а виховання – важливою рушійною силою досягнення рівності й свободи, науковці все більше конкретизують вимоги до педагога-вихователя. Так, англійський філософ та просвітитель Джон Локк акцентував увагу на здатності педагога виховати вільну особистість, не зазіхаючи на її свободу [4, с. 26].



Не оминають реформи освітньої системи й теренів України. У часи національного відродження гуманістичні ідеї починають набувати особливого змісту та досить міцно укорінитися в системі освіти країни. Важливу роль у розвитку вітчизняної освіти відіграв теоретик та педагог Феофан Прокопович. Будучи священником, ця людина стає прихильником передових педагогічних ідей Просвітництва Західної Європи та невтомно бореться за поширення народної освіти. У своєму творі «О риторическом искусстве» Ф. Прокопович висловив дуже цінні думки щодо постаті педагога в освітньому процесі. До визначних ознак образу вчителя він відносив ораторський хист, здатність викликати емоційну відповідь на викладання матеріалів різних дисциплін [6].

Відомий український педагог, поет, мандрівний філософ, представник етико-гуманістичного напрямку вітчизняного просвітництва Григорій Сковорода закликав виховувати молодь на засадах любові та гуманізму. Він високо цінував справу вчителя, але й висував високі вимоги до нього. Серед основних рис педагога Г. Сковорода відзначав любов і повагу до особистості учня, гідність, безкомпромісність, чесність, служіння добру. Безмежна любов до вихованців в нього поєднувалась з великою вимогливістю до них [3].

У період переходу від феодальних до капіталістичних відносин відбулися суттєві зміни в економічному, політичному, соціальному та духовному житті європейських спільнот, що, своєю чергою, сприяло становленню педагогічної науки та формування нового рівня та змісту освіти. На думку філософа Й. Песталоцці, вчитель повинен буди взірцем для дітей, гідним прикладом для наслідування. Тільки такі якості, як кмітливість, життєрадісність, моральна чистота здатні завоювати симпатії дітей, їх любов та повагу [9].

Один з найавторитетніших педагогів ХІХ століття, основоположник наукової вітчизняної педагогіки К. Ушинський наголошував на тому, що особистість учителя – це все у справі виховання, тому він повинен бути всебічно підготовленим до вчительської роботи. Народним учителем, на його думку, може бути лише людина, близька до народу, що знає народну мову, живе народними інтересами. Учитель повинен бути високоосвіченою людиною з енциклопедичними знаннями, любити свою професію, володіти педагогічним тактом та завжди вдосконалювати свою майстерність [3].

Перша жінка-теоретик педагогіки С. Русова взагалі вважала, що тільки щасливий, не змучений тяжким життям, вільний вчитель зможе стати більш корисним в освітньому процесі [7].

Початок ХХ століття характеризується великими змінами у суспільно-політичному житті, які впливають на характер розвитку освіти. Починається реформування та націоналізація освіти. В часи побудови соціалізму, епоху науково-технічної революції, збільшення обсягу та джерел інформації змінюються умови засвоєння знань, чітко визначаються вимоги до особистості вчителя та його ролі в навчально-виховному

процесі. Знання предмета перестає бути основною функцією вчителя. Питання педагогічної майстерності вчителя посідало одне з провідних місць у творчості видатних педагогів ХХ століття [3].

Велика заслуга в розробленні концепції педагогічної культури та іміджу вчителя належить видатному педагогові сучасності В. Сухомлинському. В його творах «Павлиська середня школа», «Серце віддаю дітям», «Як виховати справжню людину», «Сто порад учителям», «Розмова з молодим директором школи» чітко вимальовується образ ідеального педагога, який повинен вірити в успіх виховання дітей, бути чуйним, турботливим, розуміти світ дитинства, володіти собою, стримувати збудження й роздратування [3].

Роль іміджу сучасного вчителя набуває все більшого значення, що зумовлено ростом конкуренції на ринку освітніх послуг України. Сьогодні ЗВО, викладачі та вчителі зацікавлені в побудові позитивного іміджу для залучення все більшої кількості абітурієнтів та здійснення ефективного освітнього процесу, побудованого на якісній взаємодії між студентами та викладачами, вчителями та учнями. Процес формування іміджу є складним, що пояснюється впливом сукупності факторів на нього: можливостей педагога, потреб освіти, особливостей інформаційних каналів та задоволеності учасників цього процесу.

Сучасний вчитель – це професіонал, який знаходиться у постійному творчому пошуку, а також у пошуку відповіді на актуальне проблемне питання: «як і чого навчати дітей?». Сучасному вчителю необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за умови високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей.

На підставі аналізу творчої спадщини великих педагогів та літераторів встановлено, що проблема формування іміджу вчителя завжди посідала важливе місце в педагогічній науці. З'ясовано, що до вчителя завжди висувалися високі вимоги. Основними характеристиками справжнього ідеального педагога протягом століть залишилися такі компоненти іміджу, як висока моральність, любов і повага до дітей, професіоналізм.

### **Література**

1. Васильєва С. О. Розвиток професійного статусу вчителя: теорія та історія : монографія / С. О. Васильєва. – Х. : Вид. «Планета-Принт», 2015. – 540 с.
2. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. Для вищих навч. закладів. – К.: Академвидав, 2004. – 456 с.
3. Зайченко І. В. Історія педагогіки. Книга І. Історія зарубіжної педагогіки. Начальний посібник. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 624 с.
4. Історія педагогіки: курс лекцій. Навчальний посібник / К., 2004. – 171 с. – Режим доступу: <http://www.infolibrary.com.ua/books-book-69.html>
5. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталотци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
6. Монтень М. Опыты: Избранные главы / М. Монтень, Г. А. Косиков. – М.: Правда, 1991. – 656 с.

7. Прокопович Ф. Філософські твори в трьох томах. – Т. 1. Про риторичне мистецтво Різні сентенції / Феофан Прокопович. – К.: «Наукова думка», 1979. – 511 с.
8. Фіцула М. М. Педагогіка. Загальні засади педагогіки. Теорія освіти і навчання (дидактика). Теорія виховання. Школознавство. З історії педагогіки: Навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / М. М. Фіцула. – К.: Вид-во центр «Академія», 2000. – 542 с. – (Альма-матер)
9. Цицерон М. Т. О пределах блага и зла; Парадоксы стоиков / М. Т. Цицерон. Н. А. Федоров, Н. П. Гринцер, Б. М. Никольский. – М.: Издательство РГГУ, 2000. – 474 с.
10. Якушева С. Д. Педагогический имидж современного преподавателя высшей школы [Електронний ресурс] / С. Д. Якушева // «Актуальные проблемы педагогики и психологии» (Часть I): материалы международной заочной научно-практической конференции. (23 ноября 2011 г.) – Новосибирск: Изд. «Сибирская ассоциация консультантов», 2011. – Режим доступу: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/660-2012-01-20-05-56-54>

## **НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПОЯСНЕННЯ ПРИЧИН ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ**

**Липова Я.,**  
**студентка 3 курсу ННППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Біологічне трактування природи і причин девіантної поведінки має давню історію, проте класичні наукові праці цього спрямування з'явилися лише в XIX ст. Насамперед це роботи італійського лікаря-психіатра Ч. Ломброзо, в яких він обґрунтував зв'язок між анатомічною будовою людини і злочинною поведінкою. Він ввів поняття "вродженого злочинця", якого можна визначити за фізичними, анатомо-антропологічними ознаками, серед яких, зокрема: масивна, висунута вперед нижня щелепа, сплющений ніс, рідка борода, прирослі мочки вух, низький лоб та ін. Використовуючи у своїй дослідницькій практиці антропометричний метод, він виокремив близько 37 характеристик "вродженого злочинця". Найбільш радикальну теоретичну критику вчення Ч. Ломброзо здійснив французький соціальний психолог Г. Тард наприкінці XIX ст.. Пізніше вчення Ч. Ломброзо було визнано науково неспроможним.

У XX ст. американський лікар і психолог У. Шелдон обґрунтував зв'язок між типами соматофізичної будови людини, її темпераментом і формами поведінки. Він визначає три види статури: ендоморфний, мезоморфний і екторморфний, які корелюють з трьома типами темпераменту (вісцерогонія, соматотонія, церебротонія). Їх поєднання вказує на конкретний психотип. Наприклад, для церебротоніків характерні стриманість, чутливість, соціофобія, схильність до самотності; соматотонікам притаманні потреба в задоволеннях, енергійність,

прагнення до панування і влади, схильність до ризику, агресивність, нечутливість.

Важливе місце серед біологічних теорій займає еволюційний підхід, запропонований англійським натуралістом Ч. Дарвіном на основі законів природного відбору і спадковості. Тут різні аспекти людської поведінки розглядаються як прояв видових спадкових програм. Австрійський натураліст К. Лоренц розвинув ідеї Ч. Дарвіна. Поведінку людини він розглядав спочатку як агресивну, засновану на інстинктах. Теоретики-еволюціоністи вважали, що джерелом агресивної поведінки є інший природжений механізм: інстинкт боротьби, притаманний усім тваринам, включаючи і людину. Критики еволюційного підходу вважають необґрунтованим перенесення законів поведінки тварин на психологію людини.

Трактування причин девіантної поведінки тісно пов'язане з розумінням природи цього соціально-психологічного явища. Відомо, що розвиток і поведінка людини визначається взаємодією різних факторів: біологічних, психологічних і соціальних. Залежно від того, якому з них надається основне значення, визначаються відповідні теорії формування девіантної поведінки: теорії, що акцентують увагу на біологічних детермінантах девіантної поведінки; концепції, в яких центральне місце відводиться психологічним чинникам девіантної поведінки; соціологічні концепції, що пояснюють девіантну поведінку соціальними причинами.

Біологічне трактування причин девіантної поведінки має давню історію, проте класичні наукові праці цього напрямку з'явилися лише в XIX столітті. Перш за все, це роботи італійського лікаря-психіатра Ч. Ломброзо, в яких він спробував обґрунтувати зв'язок між анатомічною будовою людини і злочинною поведінкою.

У XX ст. також робилися спроби пояснити девіантну поведінку біологічними чинниками. Зокрема, У. Шелдон обґрунтував зв'язок між типами будови тіла людини і формами поведінки. У. Пірс у результаті генетичних досліджень у середині 60-х років XX ст. дійшов висновку, що наявність зайвої ігрек-хромосоми у чоловіків зумовлює схильність до кримінального насильства. Г. Айзенк, вивчаючи ув'язнених, зробив висновок, що екстраверти більш схильні до скоєння злочинів, ніж інтроверти, а це, у свою чергу, детерміновано на генетичному рівні. Для сучасної науки характерне скептичне ставлення до спроб суто біологічного пояснення причин девіантної поведінки. Більшість фахівців дотримуються соціологічного і психологічного підходів.

Соціологічний підхід. Дослідження соціологів кінця XIX – початку XX ст. Ж. Кегле, Е. Дюркгейма, М. Вебера, Л. Леві-Брюля та ін. виявили зв'язок девіантної поведінки з соціальними умовами існування людей. Вперше соціологічне пояснення девіації було запропоноване в теорії аномії Е. Дюркгеймом, який використав її у своєму класичному дослідженні самогубства (1897).

Статистичний аналіз різних аномальних проявів (злочинності, самогубств, проституції), проведений Ж. Кегле і Е. Дюркгеймом за певний історичний відрізок часу, показав, що кількість аномалій у поведінці людей зростає в періоди воєн, економічних криз, соціальних потрясінь. Це спростовувало теорію «природженого» злочинця, вказуючи на соціальне коріння цього явища. Разом з тим, соціологи того часу, виявивши зв'язок між соціально-економічними умовами існування суспільства і девіантною поведінкою, не змогли до кінця диференціювати і пояснити природу цих відхилень.

Е. Дюркгейм вважав, що певний оптимальний рівень девіації неминуче властивий суспільству, так само як температура – людському тілу. І необхідно піклуватися не стільки про її цілковите викорінення, скільки про підтримку оптимального рівня, попереджаючи лише «сплески», зростання різних форм девіантної поведінки.

У межах соціологічного підходу можна виокремити інтеракціоністський напрям і структурний аналіз. Першого дотримуються Ф. Танненбаум, І. Гоффман, Е. Лемерт, Г. Беккер. Основним положенням тут є теза, згідно з якою девіантність – не властивість, внутрішньо притаманна певній поведінці, а наслідок соціальної оцінки (стигматизації, «таврування») певних ознак як девіантних. Девіація обумовлена здатністю впливових груп суспільства нав'язувати іншим прошкарам певні стандарти. Аналіз причин девіантної поведінки спрямований у даному випадку на вивчення процесів, явищ і чинників, що визначають або впливають на приписування статусу девіантності і статусу девіанта індивідам. Тобто увага фокусується на тому, яким чином формується ставлення до людей як до девіантів.

Структурний аналіз пропонує три пояснення причин девіації: перше – культурологічне, коли причиною девіації вважаються конфлікти між нормами субкультури і пануючої культури, оскільки індивіди одночасно входять у різні етнічні, культурні, соціальні, політичні та інші групи з цінностями, що не збігаються або суперечать одні одним (С. Селлін); друге – склалося у межах теорії конфлікту (К. Маркс, Р. Квінін, І. Тейлор, П. Уолтон, Д. Янг): девіація тут розглядається як форма про тидії нормам капіталістичного суспільства, зумовлена соціально-економічною природою капіталізму; третє пропонує Р. Мертон у теорії «соціальної аномії»: девіантна поведінка зумовлюється аномією як розбіжністю між проголошеними даною культурою цілями та схвалюваними засобами їх досягнення.

У вітчизняних дослідженнях виникнення девіантної поведінки в основному пояснюється двома причинами: а) розбіжністю між вимогами соціальної норми і вимогами життя, з одного боку, і б) невідповідністю вимог життя інтересам даної особистості, – з іншого. Суспільство, з одного боку, орієнтує індивіда на конформну поведінку, що є умовою соціальної стабільності, а з іншого, – об'єктивно вимагає від нього ініціативності, тобто виходу за межі загальноприйнятих стандартів. Тому

соціалізація особистості завжди передбачає як конформну, так і нонконформну поведінку.

Деякі дослідники вважають, що головною причиною всіх соціальних відхилень слугує соціальна нерівність. Вона породжує суперечності між потребами, які постійно зростають, і нерівними можливостями, які залежать від того, до якої соціальної групи належить індивід, який соціальний статус він має.

Психологічний підхід акцентує увагу на власне психологічних чинниках девіантної поведінки і важливого значення надає обґрунтуванню поняття психічної норми. У психологічних дослідженнях найчастіше загальним критерієм норми психічного розвитку вважається здатність індивіда до адаптації. Водночас наголошується, що цей критерій не завжди є достатнім. Показником норми є не тільки успішне пристосування до соціального середовища, але й прогресивний розвиток творчих здібностей і якостей, пов'язаних з формуванням особистості. Зокрема, важливе значення має формування «Я-концепції», певні ознаки якої розглядаються як ключ до нормальної адаптації: гармонійність (мінімум внутрішніх суперечностей і єдність поглядів на життя), відносна автономія (здатність до незалежної, самостійної поведінки). Автономія пов'язується з формуванням комунікативних здібностей і впевненості в собі (позитивної самооцінки). У свою чергу, невпевненість у собі і низька самооцінка розглядаються як джерела порушення адаптації і аномалій розвитку (М. Герберт, 1974).

### **Література**

1. Галузяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – С.142-146.
2. Змановская Е.В. Девиантология / Е.В. Змановская. – М.: Прайм-Еврознак. 2009. – 238 с.
3. Холковська І.Л. Підготовка майбутніх учителів до профілактики девіантної поведінки школярів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 46. – Вінниця, 2016. – С. 111-116.

## **ЗАЛЕЖНІСТЬ ВІД АЛКОГОЛЮ ЯК ВИД АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ**

**Максименко Т.,  
студентка 3 курсу ННППШФВК  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Адиктивна поведінка, зокрема залежність від алкоголю, завжди супроводжується різними соціальними наслідками, несприятливими як для самого адикта, так і для суспільства.

Терміном «алкоголізм» називають всі форми зловживання спиртними напоями, які негативно впливають на здоров'я людини, яка п'є, її поведінку, професійно-трудові установки і взаємовідносини з оточуючими [20, с.97]

Алкогольна залежність – це стан, під час якого алкоголь викликає почуття задоволення і психічного підйому, вимагає періодично повторюваного або постійного його введення для того, щоб знімати стрес і уникати дискомфорту. Алкогольна залежність належить до різновидів психічної залежності, що свідчить про те, що дискомфорт стосується саме психічної сфери. У такому разі думки людини постійно повертаються до алкоголю [4, с.134].

Залежність від алкоголю послідовно формується через кілька стадій – соціальну, психічну та фізичну. Кожна наступна стадія не змінює попередню, а додає до картини захворювання нових проявів.

Про соціальну залежність говорять тоді, коли людина ще не почала вживати алкоголь, а знаходиться в середовищі, де його вживають інші, приймає стиль поведінки, ставлення до алкоголю та зовнішні атрибути групи. Людину приваблює атмосфера, «дух» групи.

*Психічна залежність* – це хворобливе прагнення знову відчувати і пережити певні відчуття, зміни настрою, що викликаються дією алкоголю. Це гострий психічний дискомфорт, душевне неблагополуччя, яке розвивається в період утримання від вживання спиртного (пригніченість, смуток, внутрішня порожнеча, роздратованість, озлоблення). Психічна залежність виявляється спочатку неусвідомленим, а потім повністю усвідомлюваним і нездоланним потягом до алкоголю. Психічна залежність полягає в прагненні відчувати стан сп'яніння, що витісняє всі інші інтереси, оскільки алкоголь стимулює в мозку відчуття задоволення.

Тимчасове зловживання алкоголем не призводить автоматично до хронічного алкоголізму. Зловживання спиртним – не єдиний фактор розвитку хвороби, лише 10% людей, що регулярно споживають спиртне, хворіють на алкоголізм.

До алкоголізму схильні особи: з підвищеною чутливістю до алкоголю; в яких батьки страждали на алкоголізм; самотні або з неповних сімей; схильні до депресій або вороже налаштовані до всього, що їх оточує [6, с.20].

Алкоголізм у жінок має свої особливості. Насамперед, він розвивається швидше, ніж у чоловіків, нерідко в осіб молодого віку. В жінок алкоголь порушує вироблення статевих гормонів та дозрівання яйцеклітин, менструальний цикл. Зловживання алкоголем руйнує організм жінки: виснажує нервову й ендокринну системи і зрештою може призвести до безпліддя.

Стан сп'яніння в момент зачаття може вкрай негативно позначитися на здоров'ї майбутньої дитини. Якщо мати під час вагітності вживає алкоголь, ймовірність порушень у розвитку плоду та ризик викидня значно підвищуються. Оскільки печінка плоду розвинена недостатньо,

вона не в змозі розщеплювати алкоголь, у результаті чого він впливає більшої мірою на дитину, аніж на матір. Коли алкоголь досягає мозку плоду, утворення нервових клітин зупиняється, тому мозок росте повільніше і функціонує гірше. Поширення венеричних захворювань пов'язане з вживанням жінками алкоголю [5, с.98].

Найчастіше алкоголізм буває у тих, хто працює в торгівлі зі спиртними напоями, – у сфері обслуговування. Посилюють можливість розвитку алкоголізму розлади в сімейному житті, мікросоціальне середовище. Жінки довго приховують свою пристрасть до спиртного, п'ють потай, щоб не бачили рідні й знайомі. При зловживанні спиртними напоями через деякий час жінка стає безсоромною, грубою, холодною, розбещеною. Вона легко порушує норми поведінки, опускається морально, зраджує сімейні традиції. У таких жінок вагітність нерідко закінчується викиднем або штучним абортom. Якщо ж народжується немовля, то з малою масою і зростом. У дітей відзначається затримка в психічному і фізичному розвитку. Жінки, що п'ють, втрачають професійні навички, починають вести асоціальний спосіб життя.

*Профілактика алкоголізму* повинна базуватися не на заборонах і боротьбі з негативним, а на сприянні росту можливостей особистості розв'язувати складні життєві ситуації і робити здоровий життєвий вибір.

Соціальні працівники мають сприяти тому, щоб батьки звертали увагу на профілактику вживання психоактивних речовин. Адже стандарти поведінки, які встановлюються вдома, дають дітям сильні стимули утримуватися від алкоголю, і навпаки, іноді можуть провокувати експериментування з ним [3, с.38].

Профілактика алкоголізму має починатися не в підлітковому віці, коли у дитини виникає потреба бути дорослою, яка часто реалізується через бунтарство та заперечення цінностей і норм, прийнятих у сім'ї, громаді, суспільстві, а значно раніше. Профілактику в сім'ї необхідно починати ще в ранньому дитинстві. Для цього важливо обговорювати існування корисних і некорисних продуктів, важливість турбуватися про своє здоров'я, існування небезпеки і не обов'язково у вигляді алкоголю. Вже в молодшому шкільному віці з дитиною варто обговорити вживання цигарок і алкоголю.

Але надання самої лише інформації про психоактивні речовини не є достатнім. Необхідно створення атмосфери довіри в сім'ї, чому можуть сприяти такі чинники:

- розвиток теплих стосунків у сім'ї та досягнення взаємодовіри;
- формування у дітей чітких уявлень про добро і зло;
- допомога дітям у визначенні для себе конкретних цілей;
- надання дітям можливості відчути себе частиною дружної сім'ї;
- пояснення дитині шкідливості алкоголю; дотримання сімейних цінностей членами родини.



Соціальним працівникам необхідно брати до уваги й те, що важливу роль у профілактиці відіграє школа. Програма профілактики у школі має системний характер і виконується впродовж всього періоду навчання. Така робота повинна мати інтерактивний характер і набувати різних форм, як-от: тренінги, тематичні зустрічі, тематичні дискотеки тощо.

На сьогодні існує *п'ять моделей профілактики*:

*модель моральних принципів* підкреслює те, що використання психоактивних речовин є аморальним та неетичним; як правило, вона набуває форми кампаній публічного вмовляння, яке часто проводять релігійні групи, а також політичні та громадські рухи, що зважають на такі принципи, як патріотизм, самопожертва заради загального добробуту. Моральний підхід здається найефективнішим у часи широкого релігійного відродження, а також активних фаз соціальних рухів, коли більшість населення залучено до загально альтруїстичних заходів і соціальний контроль індивідуальної поведінки є найбільш сильним;

*модель залякування* ґрунтується на твердженні, що населення можна змусити не вживати наркотичні речовини, якщо інформаційні кампанії будуть підкреслювати небезпеку такої поведінки;

*модель фактичних знань, або когнітивна*, докладає зусиль для покращення способів передачі та отримання інформації про наркотики; існує думка, що програми фактичних знань ефективніші стосовно осіб, які мають певний досвід уживання наркотиків;

*модель афективного навчання* полягає у застосуванні афективних підходів до навчальних методик, які фокусуються більшою мірою на корекції деяких особистісних дефіцитів, ніж на проблемі власне вживання наркотичних речовин; визначальним принципом є той, що тенденція вживання може зменшуватися або зникнути, якщо такі дефіцити будуть подолані. Проблеми, які ідентифікують у таких програмах, стосуються самооцінки, визначення та прояснення особистісних цінностей, прийняття рішень, навичок подолання та зменшення тривоги, розпізнавання соціального тиску;

*модель покращання здоров'я* може бути використана як непрямий підхід до освіти в галузі наркотиків [15, с.123].

Отже, профілактика – це робота, спрямована на попередження аморальної, протиправної, іншої асоціальної поведінки, виявлення їх негативного впливу на життя і здоров'я людини та запобігання такому впливу.

### Література

1. Анисимов Л.Н. Профілактика п'янства и наркомании среди молодёжи / Л.Н. Анисимов. – М., 1989. – С.178,183.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. — К., 1995. – С.62.
3. Енакеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков / Д.Д. Енакеева. – М., 1998. – С.23,38.

4. Життєві кризи особистості. У 2т./ За ред. В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань. – К., 1998. – С.134,239.
5. Зайцева З. Важковиховувані підлітки / З. Зайцева. – К., 1991. – С.98.
6. Каган В.Е. Тоталитарное сознание и ребёнок: семейное воспитание / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1992. – № 2. – С.20.
7. Ланцова Л.А. Социологическая теория девиантного поведения / Л.А. Ланцова, М.Ф. Шурупова // Социально-политический журнал. – 1993. – № 4. – С. 48,57.
8. Личко А.Е. Подростковая наркология / А.Е. Личко, В.С. Битенский. – М., 1991. – С.180.
9. Марчук А.І. Судова психіатрія: навчальний посібник / А.І. Марчук. – К.: Атіка, 2003. – С.133,139,141.
10. Мороз О.Г. Захистити дитинство / О.Г. Мороз // Рідна школа. – 1994. №7. – С.4,10.
11. Невский И.А. Учителю о детях с отклонениями в поведении / И.А. Невский. – М., 1990. – С.167.
12. Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии. – 1992. – №1-2. – С.4,28.
13. Пальчевський С.С. Соціальна педагогіка: Навчальний посібник. – Кондор, 2005. – С.456.
14. Радугин А.А. Социология: Курс лекций / А.А. Радугин, К.А. Радугин. – М.: Владос, 1995. – С.352,355.
15. Селецький А.І. Неповнолітні з відхиленою поведінкою / А.І. Селецький, С.А. Тарарухін. – К., 1991. – С.123.
16. Соціальна педагогіка / За ред. проф. Капської А.Й. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С.207,234.
17. Социальная педагогіка: Курс лекцій / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – С.222.
18. Сущенко Л.П. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини / Л.П. Сущенко // Запоріж. держ. ун-т. – Запоріжжя, 1999.- С.208.
19. Тагірова Г.С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками / Г.С. Тагірова. – М., 2003. – С.50,53,68.
20. Холковська І.Л. Спеціальна педагогіка: навчальний посібник. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 216 с.
21. Ширев П.Н. Жить без алкоголя? Социально-психологические проблемы пьянства и алкоголизма. – М., 1998. – 212 с.

## ПРОБЛЕМА НЕУСПІШНОСТІ УЧНІВ

**Малярчук К.,**  
**студентка 3 курсу ННІППФВК**  
**Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Для сучасної школи проблема неспішності учнів є досить актуальною. Труднощі у засвоєнні програмного матеріалу є однією з наболілих проблем для педагогів, батьків, психологів і самих дітей. Дуже важливо вчасно виявити причини неспішності й усунути їх.

Неуспішність школярів закономірно пов'язана з їхніми індивідуальними особливостями і з тими умовами, в яких відбувається їх розвиток. Найважливішими з цих умов педагогіка визнає навчання і виховання дітей у школі. Проблему неуспішності в навчанні школярів ґрунтовно досліджували відомі вчені Ю. Бабанський, В. Цетлін, М. Мурачковський.

У психолого-педагогічній літературі використовуються два поняття, що характеризують явище неуспішності: неуспішність і відставання.

В. Цетлін дає таке їх визначення:

- Неуспішність – невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, фіксована через певний період навчання (вивчення розділу, в кінці чверті, півріччя).

- Відставання – невиконання вимог (або однієї з них) на одному з проміжних етапів того відрізка навчального процесу, який є тимчасовою межею для визначення успішності.

Неуспішність і відставання взаємопов'язані. Неуспішність – наслідок процесу відставання, в ній синтезовано окремі відставання [6].

Причини неуспішності у навчанні поділяють на такі групи:

1) недоліки фізичного та психічного розвитку (слабке здоров'я, нерозвинута пам'ять і мислення, відсутність навичок навчальної праці);

2) недостатній рівень вихованості (відсутність інтересу до навчання, слабка сила волі, недисциплінованість, відсутність почуття обов'язку і відповідальності);

3) недоліки в діяльності школи (відсутність у класі атмосфери поваги до знань, недоліки в методиці викладання, недостатня організація індивідуальної та самостійної роботи учнів, байдужість і слабка підготовка вчителя);

4) негативний вплив атмосфери в сім'ї (низький матеріальний рівень життя сім'ї, негативне ставлення батьків до школи, відрив дітей від навчальної праці та ін.).

Дослідження переконують, що ці причини по-різному впливають на хлопців і дівчат. Так, серед невстигаючих майже 80% хлопців і 20% дівчат. Слабке здоров'я є головною причиною неуспішності у хлопців удвічі рідше, ніж у дівчат. Недостатній рівень вихованості в хлопців трапляється втричі частіше, ніж у дівчат [5].

Академік Ю. Бабанський причини неуспішності учнів вбачає:

- у слабкому розвитку мислення — 27 %;
- низькому рівні навичок навчальної праці — 18;
- негативному ставленні до навчання — 14;
- негативному впливі сім'ї, однолітків — 13,
- великих прогалинах у знаннях — 11;
- слабкому здоров'ї, втомлюваності — 9;
- слабкій волі, недисциплінованості — 8% [4].

Професор В. Цетлін встановив такі ознаки неуспішності учня у навчанні:

а) не може пояснити, в чому складність завдання, намітити план його розв'язання самостійно, вказати, що нового отримано в результаті його розв'язання;

б) не задає запитань щодо суті виучуваного, не робить спроб знайти правильну відповідь і не читає додаткової до підручника літератури;

в) пасивний і відволікається в ті моменти уроку, коли триває пошук, потрібні напруження думки, подолання труднощів;

г) не реагує емоційно (міміка, жест) на успіхи і невдачі, не може оцінити свою роботу, не контролює себе;

г) не може пояснити мету виконуваної ним вправи, сказати, на яке правило вона задана, не виконує вказівок правила, пропускає дії, плутає їх порядок, не може перевірити [3].

Науковець Н. Захарчук наводить такі причини неуспішності учнів:

Недостатня зацікавленість. Учень переконаний, що навчання – не таке важливе і майже ніяк не стосується його життя та інтересів.

Страх перед невдачею. Молодший школяр боїться опинитися у незручному становищі перед своїми товаришами та вчителями і вважає, що безпечніше уникнути ризику, і тому не намагається досягнути високого рівня.

Хибні цінності. Учень набагато важливіше мати перед своїми товаришами вигляд «лідера», ніж бути компетентним та успішним у навчанні.

Навчальні проблеми. Учень намагається зрівнятися зі своїми однокласниками, які добре вчаться, однак легко здається після невдачі.

Недостатнє навантаження. Байдужість до навчання може бути викликана завданнями, рівень яких нижчий, ніж здібності учня.

Потреба уваги. Учень може намагатися привернути увагу вчителя й одержати підтримку від нього, вдаючи безпомічного.

Емоційна перевтома. За недостатнім інтересом до навчання чи невмінням зосередитися можуть бути приховані тривога, перевтома або депресія.

Низькі очікування. Низькі академічні очікування батьків або викладачів можуть зумовити недостатню старанність учня.

Вияв незадоволення. Низька успішність учня у школі може бути своєрідним актом протесту проти тиску батьків, які вимагають надто високих результатів у навчанні [3].

Науковець А. Гельмонт поставив завдання співвіднести причини неуспішності з її категоріями. Ним визначені причини трьох категорій неуспішності: глибокого і загального відставання (I категорія), часткової, але стійкої неуспішності (II категорія), епізодичної неуспішності (III категорія).

Як причини I категорії відзначені: низький рівень попередньої підготовки учня; несприятливі обставини різного роду (фізичні дефекти,

хвороба, погані побутові умови, віддаленість місця проживання від школи, відсутність турботи батьків); недоліки вихованості учня (лінь, недисциплінованість), його слабкий розумовий розвиток.

Для II категорії зазначені: недоробка в попередніх класах (відсутність належної наступності); недостатній інтерес учня до досліджуваного предмета, слабка воля до подолання труднощів.

Для III категорії виявлені: недоліки викладання, неміцність знань, слабкий поточний контроль; неакуратне відвідування уроків, неуважність на уроках, нерегулярне виконання домашніх завдань [2].

Загалом П. Борисов розглядає три групи причин неуспішності:

I. Загальнопедагогічні причини.

II. Психофізіологічні причини.

III. Соціально-економічні і соціальні причини.

Причини I групи породжуються, як вважає автор, недоліками навчально-виховної роботи вчителів. Відповідно ці причини поділяються на дидактичні (порушення принципів і правил дидактики) і виховні (головним чином недооцінка позакласної і позашкільної роботи з дітьми). Друга група причин обумовлена порушеннями нормального фізичного, фізіологічного й інтелектуального розвитку дітей.

Причини III групи, відзначає П. Борисов, безпосередньо не залежать від волі вчителів і учнів. До них він відносить слабку матеріально-технічну базу школи, низький рівень дошкільного виховання дітей, нерозробленість проблем мови навчання, домашні умови життя учнів, культурний рівень батьків, відносини в родині, нестачу вчителів [8].

Дослідник А. Бударний розрізняє два види неуспішності. Він указує, що неуспішність є поняття умовним, конкретний зміст якого залежить від встановлених правил переходу учнів у наступний клас. Слід зазначити, що до реформ в українській освіті стосовно оцінювання та переведення у наступний клас, переводили у наступний клас тих, хто задовольняв мінімум вимог, що співвідносилось з балом «3» (згідно з 5-ти бальною старою системою). Неуспішність виражається оцінками «2» і «1». Це та «абсолютна» неуспішність, що співвідноситься з мінімумом вимог. Висувають й інше поняття, що співвідноситься не тільки з мінімумом вимог, але і з можливостями окремих учнів. Це так звана відносна неуспішність — недостатнє пізнавальне навантаження тих учнів, що могли б перевищити обов'язкові вимоги [5].

З. Калмикова, розглядаючи проблему неуспішності, виокремлює такі два її види: 1) тійка понижена успішність; 2) відносна неуспішність.

Визначення видів неуспішності міститься й у роботі А. Гельмонта, що визначає три види неуспішності в залежності від кількості навчальних предметів і стійкості відставання:

1 – загальне і глибоке відставання – з багатьох чи по всіх навчальних предметах тривалий час;

2 – часткова, але відносно стійка неуспішність – з одного – трьох найбільш складних предметів (як правило, українська й іноземна мови, математика);

3 – неуспішність епізодична – то з одного, то з іншого предмету.

В усіх випадках А. Гельмонт має на увазі фіксовану неуспішність: до невстигаючих він відносить тих учнів, що «приходять до кінця чверті з вантажем незадовільних оцінок» [2].

За тими же критеріями визначає види неуспішності і Ю. Бабанський. Тут також в основному мається на увазі фіксована, сформована неуспішність, види якої пов'язуються автором з причинами, що її породжують [4].

Отже, в результаті проведеного теоретичного аналізу проблеми «неуспішності учнів», крім поняття «неуспішність» було проаналізовано поняття «відставання», що вважається у педагогічній літературі взаємопов'язаним з неуспішністю. Розглянуто причини неуспішності учнів (В. Цетлін, Н.Захарчук, А. Гельмонт, П. Борисов), типи неуспішності (А. Бударний, З. Калмикова). Також було визначено, що «неуспішність» – це невідповідність підготовки учнів вимогам змісту освіти, фіксована через певний період навчання.

### Література

1. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
2. Гельмонт А.М. О причинах неуспешности и путях ее преодоления / А.М. Гельмонт. – М., 1994.
3. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников / Н.И. Мурачковский. – Минск: Народна асвета, 1997.
4. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников: сб. науч. статей / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М., 1992.
5. Полонский В.М. Оценка знаний школьников. – М., 1982.
6. Психологичний словник / За ред. В.І.Войтка. – К., 1982.
7. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. – М.: Владос, 1996.
8. Сухорський С.Ф. Система обліку успішності в школі. – К., 1986.

## ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

**Мельник А.,**  
**студентка 2 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Метою сучасного освітнього процесу є становлення майбутнього висококваліфікованого фахівця, який володітиме не тільки відмінними професійними якостями, але й буде інтелектуально розвиненою особистістю, готовою протистояти асоціальним впливам, вправлятися з особистими проблемами, творити себе і оточуючий світ. Суттєве місце у

вирішенні цих завдань належить доцільно та вміло організованій виховній роботі у закладах освіти. Поряд з традиційними ресурсами впроваджуються й інформаційні технології, що дозволяють створювати, зберігати та забезпечувати ефективні способи зображення інформації. Тому одним із пріоритетних напрямів педагогічних та методичних досліджень є впровадження комп'ютерних технологій у процес виховання. Сучасний період розвитку суспільства характеризується сильним впливом на нього комп'ютерних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності та забезпечують поширення інформаційних потоків, утворюючи глобальний інформаційний простір. Невід'ємною та важливою частиною цих процесів є комп'ютеризація освіти.

Сьогодні в Україні відбувається становлення нової системи освіти, яке супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці освітнього процесу. Сучасний освітній процес характеризується все більш широким застосуванням в ньому комп'ютерних технологій. Вони мають стати не додатковим «довантаженням» у вихованні, а невід'ємною частиною цілісного виховного процесу, що значно підвищує ефективність всього освітнього процесу в цілому [5].

Передусім варто розглянути поняття технології та порівняти такі їх різновиди, як комп'ютерні й інформаційні.

*Технологія* – комплекс організаційних заходів, операцій і прийомів, спрямованих на виготовлення, обслуговування, ремонт і експлуатацію виробу з номінальним якістю і оптимальними витратами, обумовлених поточним рівнем розвитку науки, техніки та суспільства в цілому.

*Інформаційні технології* – широкий клас дисциплін та галузей діяльності, що відносяться до технологій керування та обробки даних, в тому числі, із застосуванням обчислювальної техніки. В основному, під інформаційними технологіями мають на увазі комп'ютерні технології [4].

*Комп'ютерні технології* – це узагальнена назва технологій, що відповідають за зберігання, передачу, обробку, захист і відтворення інформації з використанням комп'ютерів, а також відповідна наука.

Але комп'ютерні технології це більш вузьке поняття, тому що інформаційні технології можуть використовувати комп'ютер як одне з можливих засобів, не виключаючи при цьому застосування аудіо-та відеоапаратури, проекторів та інших технічних засобів навчання. Комп'ютеризація освіти призводить до перебудови змісту і методів виховання і навчання. Нові інформаційні технології характеризуються наявністю всесвітньої мережі Internet, що надає дуже широкі можливості для розвитку методів і організаційних форм навчання і виховання, вони стають новими засобами ігрової діяльності, розумового, мовленнєвого та фізичного розвитку школярів, збагачують новим змістом їх спілкування один з одним [2].

Під комп'ютерними технологіями виховання розуміють сукупність методів, форм і засобів навчання, які базуються на використанні сучасних

комп'ютерних засобів і спрямованих на ефективне досягнення поставлених цілей виховання.

Комп'ютерні технології дозволяють істотно оптимізувати процес управління виховною роботою у закладі вищої освіти. Таким чином, під комп'ютерною технологією освітнього процесу у професійній підготовці фахівців ми розуміємо систему загальнопедагогічних, психологічних, дидактичних і методичних процедур взаємодії педагогів і учнів з урахуванням технічних і людських ресурсів. Форми подання інформації за допомогою комп'ютерних технологій дозволяють краще структурувати матеріал та організувати швидкий ефективний спосіб його розуміння [2].

Переваги використання комп'ютерних технологій у виховній роботі можна звести до двох груп.

Технічні переваги (швидкість, маневреність, оперативність, можливість перегляду і прослуховування фрагментів і інші мультимедійні функції).

Дидактичні переваги (створення ефекту присутності, відчуття автентичності, реальності подій, інтерес, бажання дізнатися і побачити більше [4].

Застосування ПК у процесі навчання сприяє реалізації дидактичних принципів та наповнює їх новими можливостями:

- *принцип науковості* – використання сучасної обчислювальної техніки надає можливість відображати в освітньому процесі сьгоднішні рубежі науки і виводити слухачів на рівень випереджувальних знань;

- *принцип наочності* – реалізується достатньою мірою на основі технологій мультимедіа, іміджмедіа, гіпермедіа та гіпертексту;

- *принцип активності* – робота з ПК забезпечує підвищення в слухачів творчої діяльності і психічних процесів (сприйняття, асоціації, інтуїції тощо), що в підсумку позитивно впливає на формування рівня знань;

- *принцип системності та послідовності* – забезпечується за рахунок програмованого подання навчальної інформації, що обумовлює успішне засвоєння не лише предметних знань відповідної науки, але й її структури, логіки та методики вивчення;

- *принцип індивідуалізації навчання* – реалізується за допомогою адаптивних програмних засобів, які забезпечують кожному, хто навчається, свій рівень складності наданої інформації.

Використання комп'ютерних технологій у навчально-виховній роботі здатне стимулювати пізнавальний інтерес учнів, надати виховній роботі проблемний, творчий, дослідницький характер і розвивати самостійну діяльність школярів, за допомогою реальних об'єктів (комп'ютер, телевизор, проєктор) та інформаційних технологій (Інтернет, відеозаписи) формувати вміння самостійно шукати, аналізувати і відбирати необхідну інформацію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її [3].



Серед технологій організації виховного процесу можна виділити наступні сучасні технології:

- самостійна робота (використання специфічних можливостей комп'ютера для підвищення наочності матеріалів, адаптація до рівня знань учнів і їхніх психологічних особливостей, можливість формування індивідуальної траєкторії виховання, використання у вихованні методу проєктів, що дає можливість самостійно планувати, організовувати і контролювати виховну діяльність;
- організація спілкування на основі телеконференцій та відеоконференцій;
- організація виховних годин на основі навчальних програм і тренажерів;
- підготовка виховних годин на основі найсучаснішої інформації з обраної теми;
- організація швидкої передачі необхідної інформації за допомогою Інтернету (електронною поштою, через соціальні мережі, форуми та інше) та забезпечення зворотного зв'язку;
- самоосвіта педагога-вихователя, підвищення його професійного рівня;
- розробка ситуаційно-рольових та інтелектуальних ігор з використанням комп'ютерних технологій [5].

Головною особливістю комп'ютерної системи навчання є навчаюча програма (рис. 1), яка керує пізнавальною діяльністю учня, використовуючи певні функції вчителя. Вона складається з навчального матеріалу (тексти, схеми, задачі, запитання) та спеціальної програми, що визначає, як подавати матеріал учневі та в якій послідовності.

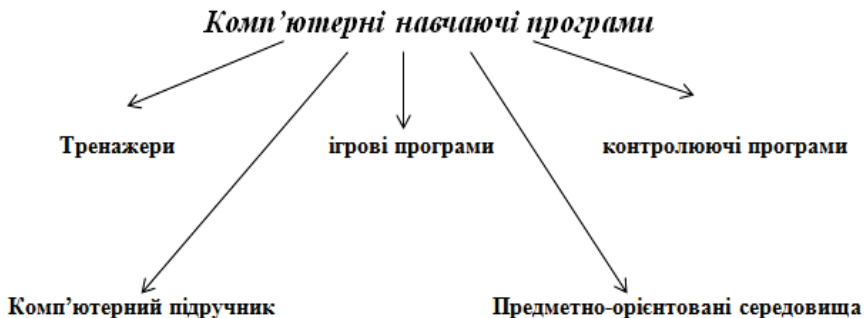


Рис. 1. Комп'ютерні навчальні програми.

*Тренажери* слугують для формування умінь та навичок (містять засоби для перевірки досягнутих результатів і можливості для регулювання вправ, їх складності, швидкості) [1].

Наприклад, для учнів з 2-го по 5-й клас пропонується у середовищі клавіатурного тренажера вводити текст з використанням символів

кирилиці та латиниці, чисел, розділових знаків. Такі вправи використовуються для швидкого оволодіння клавіатурою під час вивчення складових частин комп'ютера.

*Ігрові програми* – стимулюють пізнавальну активність учнів та сприяють розвитку їхньої уваги [1].

Комп'ютерні ігри несуть навчальне навантаження, оскільки на різних майданчиках моделюються ситуації різних надзвичайних ситуацій і варіанти дій героя. Вони дають можливість відпрацювати практичні навички безпечної поведінки та порядок дій в надзвичайних ситуаціях, правила користування засобами індивідуального захисту, засобами пожежогасіння, освоїти прийоми надання першої допомоги, вибрати правильну модель поведінки в тій чи іншій ситуації. Етапи ігор включають в себе комікси-інструкції щодо дій в ігрових ситуаціях, відеофрагменти з довідковою інформацією та тестові завдання, що визначають готовність гравця до чергового етапу гри, які збудовані в порядку збільшення складності.

У навчальній грі існує два види цілей: ігрова і навчальна. Ігрова мета полягає, як правило, в отриманні винагороди, яка може бути представлена у формі балів, очок, місця на п'єдесталі пошани, місця в рейтингу, вручення віртуальних кубків, нагород, віртуальну грошову винагороду і т.д. Навчальна мета – це придбання знань, умінь і навичок в області безпеки життєдіяльності за допомогою здійснення діяльності за заданими правилами.

Відповідно, у навчальних комп'ютерних іграх можна виділити навчальний і ігровий компоненти. Вони можуть співвідноситися в різних пропорціях. Якщо переважає навчальний компонент, то гра дає широкі можливості для відтворення знань, умінь і навичок їхнього застосування й обробки. Якщо переважає ігровий компонент, то гра може використовуватися як наочний засіб навчання, для підвищення інтересу до питань безпеки життєдіяльності та мотивації їх вивчення [1].

*Контролюючі програми* – програмні засоби призначені для перевірки та оцінювання знань, умінь і навичок [3].

В них закладено систему оцінювання знань, умінь і навичок з окремих тем. З метою здійснення якісного контролю і корекції знань треба передбачити багатоваріантність, які у свою чергу мають бути різнорівневими.

У таких програмах використовуються запитання, які: потребують відтворення матеріалу; спрямовані на перевірку навичок і вмій; потребують застосування набутих знань, навичок і вмій у нестандартних ситуаціях.

*Ком'ютерний підручник* – програмно-методичний комплекс, який дозволяє самостійно засвоїти навчальний курс або його розділ. Як правило, він поєднує в собі якості підручника, довідника, задачника та лабораторного практикума [3].

*Предметно-орієнтовані середовища* – програми, які моделюють об'єкти певного середовища, зв'язки між ними та їхні властивості. Такі програми можна використовувати під час вивчення хімії [3].

*Наприклад*, на екрані комп'ютера зображено лабораторний стіл з реактивами, а преред учнем поставлена задача вибрати потрібні реактиви для відповідного досліду. За умови, якщо учень вибрав правильні реактиви, то з'являється відео-ролик з ходом та результатом реакції.

Отже, головними перевагами електронної форми подання навчально-виховної інформації є компактність, значні виражальні можливості у поданні навчального матеріалу (відео, звук, анімації), інтерактивність і т.д. Представлення інформації в електронній формі дозволяє краще структурувати матеріал, дає можливість альтернативних варіантів його використання та організувати швидкий і ефективний пошук необхідної інформації в електронних підручниках.

### **Література**

1. Галузяк В. М. Педагогіка : навчальний посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – Вінниця: ДП «Державна картографічна фабрика», 2007 – 399 с.
2. Гиркин І.В. Нові підходи до організації учбового процесу з використанням сучасних комп'ютерних технологій/ І.В.Гиркин // Інформаційні технології. – № 6. – 2008. – С. 25-31.
3. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно – комунікаційні технології у навчальному процесі: Посібник для педагогічних працівників і студентів педагогічних вищих навчальних закладів / Р.С.Гуревич, М.Ю.Кадемія. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. -116 с.
4. Захарова І.Г. Інформаційні технології в освіті: навчальний посібник для вищ. навч. закладів [Текст] / І. Г. Захарова. – М.: «Академія», 2008. – 188 с.
5. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб./ Т.І. Коваль. – К. : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.

## **ВПЛИВ СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ. СТИЛІ НЕПРАВИЛЬНОГО СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ**

**Мельник М.,  
студентки 2 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Сучасні демократичні зміни Української держави акумулюють увагу на важливості зміцнення інституту сім'ї в суспільно-політичному житті особистості. Сім'я – це основа формування особистості, основний виховний осередок. Цей соціальний інститут вводить особистість у світ соціальних відносин, формує ставлення до оточуючих, моральні принципи, проектує сімейні виховні взаємини, у процесі яких здійснюється трансляція міжпоколінного досвіду, закладає основні якості для становлення особистості і її успішної соціалізації.

Відомо, що формування особистості значною мірою відбувається під впливом сім'ї; цей факт не викликає сумнівів, однак механізми цього формування ще поки остаточно не з'ясовані. Наукове розуміння особистості досягається лише тоді, коли вона розглядається не ізольовано, а в цілісності її соціальних зв'язків і міжособистісних комунікацій.

З перших днів життя дитини соціальне середовище постає перед нею як система сімейної взаємодії. Батьки дитини є спочатку єдиними носіями соціальних стосунків і єдиною опосередкованою ланкою, яка пов'язує дитину зі світом. Це — складний вузол людських взаємин, що реалізуються в системі сімейної взаємодії й спілкування. Сім'я, саме в такому значенні, є найважливішим фактором повсякденного існування й розвитку особистості.

Мета статті полягає у визначенні ролі сім'ї у вихованні успішної особистості.

Сьогодні диктує нам нові правила та умови суспільного життя. Вагому нішу в ньому займає успішна особистість, адже саме від успішності функціонування особистості в значній мірі залежить добробут окремої людини і суспільства в цілому. Важливого значення в цьому контексті набуває роль сім'ї у вихованні успішної особистості. Згідно з позицією М. Вебера, успішність полягає у вивільненні самого себе від залежності зовнішніх та внутрішніх обставин, в яких ми весь час перебуваємо.

Успішність — це безперервний процес, діяльність, достеменно індивідуально-психологічна складова особистості. Успішність — це поняття, яке охоплює не одичне випадкове явище, а неодноразово верифікований життєвий досвід, що формується завдяки позитивному мисленню і способу життя, в основі якого лежить мотивація досягти поставленої мети через цілеспрямовану діяльність, прагнення гармонійно розвиватися. Успішність — це внутрішній стан особистості, до якого людина приходить поступово, за допомогою регулярної концентрації своїх ключових бажань, активних дій по їх втіленню з метою досягнення рівноваги і гармонії.

Гармонійний стан визначається людиною за певних умов: гарне здоров'я і самопочуття, позитивне мислення, душевний комфорт, матеріально-фінансовий добробут, доладні відносини з простими виконавцями, професійною та творчою самореалізацією тощо. В науковій думці виділяють такі складові успішності: професіоналізм; результативність; ефективність; задоволення професійною діяльністю; можливість позитивного розвитку особистості.

Загалом під успішністю розуміють результат, який особистість отримує шляхом докладання адекватних зусиль, пізнаючи та актуалізуючи свої можливості на життєвому шляху. Якщо особистість орієнтована на успіх, вона впевнено йде до мети діяльності в очікуванні успішного результату. У цьому вона завдячує власній «Я-концепції». Науковці, розглядаючи поняття саморегуляції, самоефективності діяльності

особистості, стверджували думку про необхідність, аби особистість у своєму розвитку відчувала ефективність, результативність своєї діяльності, що є важливим для розуміння алгоритму успішності особистості. Вагома роль на цьому шляху відводиться процесу духовного виховання особистості, що є фундаментальною основою всього її подальшого життя.

Ґрунтуючись на наукових дослідженнях, можна стверджувати, що духовне виховання особистості – це процес цілеспрямований, багатогранний за завданнями і змістом, складний щодо формування і розкриття внутрішнього світу вихованця, різноманітний за формами, методами і прийомами, безперервний, тривалий у часі (протягом усього життя).

Окремо визначеної моделі виховання не існує, бо кожна людина – це окрема, не схожа на інших, особистість, яка має свій власний світ, свій власний шлях розвитку, проте духовне, як людський феномен, властиве особистості у певній мірі.

Духовне виховання в сім'ї є домінуючою першоосновою розвитку дитини як особистості на шляху до успішності як в особистісному житті, так і в професійній діяльності, що дозволяє трансформувати інтелектуальні властивості та можливості людини в адаптивну ментальну модель особистості як провідну функцію у творенні успішності. Адже метою сімейного виховання є формування таких рис і якостей особистості, які допоможуть гідно подолати життєві труднощі, перешкоди й негаразди: розвиток інтелекту, творчих здібностей, пізнавальних сил, початкового досвіду трудової діяльності, морального та естетичного формування, емоційної культури й фізичного здоров'я особистості, спрямованих на формування життєдіяльних особистостей.

Так, К.Д.Ушинський вважав, що батькам необхідно виховувати в своїх дітях з дитинства почуття любові до Вітчизни, вірність своєму народові, правдивість, сміливість, духовність, щирість, скромність, відвертість, працьовитість, впевненість, сильну волю. В свою чергу, Софія Русова стверджувала, щоб виховання розпочинається з народження. Нація народжується біля дитячої коліски. Лише на рідному ґрунті, серед рідного слова, пісні вона здатна виростити національно свідому, успішну особистість. На думку, С. Русової, основним засобом виховання в сім'ї є рідне слово. Адже саме через слово дитина сприймає основи толерантності, патріотизму, мудрості, духовні цінності народу, мораль, гармонійно розвивається. Імпонує нам бачення науковця, що потрібно «пробудити в дитині її духовні сили, розворушити її цікавість, виховати її почуття, – щоб очі дитини вмiли бачити, вуха дослухатися до всього, рученята вмiли заходжуватися й біля олівців, і біля ножниць, і біля глини, і біля паперу».

У «Концепції національного виховання» зазначається, що одним із провідних напрямів виступає родинне виховання: «Родинне національне виховання – природне, провідне виховання; батьки – головні вихователі

протягом усього життя Дитини». Відповідно до наукових тверджень та досліджень стверджуємо, що для гармонійного розвитку успішної особистості дитині необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові, взаєморозуміння, взаємоповаги. Адаже лише в такому середовищі формуватиметься готовність особистості до самостійного життя в суспільстві, вихованні їх у душі загальнолюдських ідеалів, моралі, духовності, толерантності, впевненості в собі.

У системі сімейного виховання необхідно дотримуватися таких правил: люби свою дитину; радій її присутності, сприймай її такою, якою вона є, не ображай, не принижуй, не порушуй її впевненості в собі, не піддавай її несправедливому покаранню, не відмовляй їй у твоїй довірі, дай їй привід любити тебе; постійно вдавайся до похвали дитини за її правильні вчинки. Цим ти спонукаєш її до активної дії; оберігай свою дитину від негативних фізичних і моральних впливів; створи у сім'ї моральний затишок.

Нехай сімейне вогнище буде джерелом спокою, радощів, поваги, справедливості та захищеності; будь для своєї дитини взірцем поведінки, доброчинності; підтримуй ширі родинні зв'язки з бабусями і дідусями, іншими родичами, друзями; не забувай, що діти люблять гратися. Знаходь час для організації цікавих ігор з ними; залучай дитину до посильної праці разом з дорослими; створи умови, щоб дитина набувала життєвого досвіду, долала труднощі; чекай від дитини тільки таких думок, суджень і оцінок, на які вона спроможна залежно від рівня розвитку, соціального досвіду; привчай дитину до толерантності, культури спілкування з ровесниками, старшими і молодшими; залучай дитину як повноцінного члена сімейного колективу до розв'язання побутових проблем, що виникають у сім'ї; не виконуй за дитину тих завдань, з якими вона може впоратися самостійно; домагайся, щоб вимоги до дитини були однакові від усіх членів сім'ї; наполегливо працюй над формуванням у дитини почуттів гуманізму і милосердя у ставленні до людей, природного довілля; постійно залучай дитину до різноманітних видів діяльності.

Отже, можемо з впевненістю стверджувати, що сімейне виховання – це не що інше, як педагогіка буднів, педагогіка кожного дня, яка в повсякденному житті здійснює велике таїнство формування особистості людини. Успішність виховання дітей у сім'ї залежить від створення в ній належних умов.

Оскільки виховання є важливою сферою діяльності старших поколінь, то до батьків обставини життя пред'являють досить вагомі соціально-психологічні і педагогічні вимоги, такі як почуття високої відповідальності перед людьми за виховання дітей в ім'я майбутнього; фізичне здоров'я батьків, що має забезпечити народження здорових нащадків і створити належні умови для розвитку та виховання дітей; генетична грамотність; достатня психолого-педагогічна культура; любов до дітей; володіння справжнім авторитетом; знання надбань народної педагогіки; створення в сім'ї умов для всебічного розвитку особистості;

здатність формувати у сім'ї культ Матері і Батька; добре розвинені почуття толерантності, доброзичливості. Без материнської любові, уваги, ласки й опіки неможливий нормальний розвиток дитини. Адаже головна умова сімейного виховання – міцний фундамент сім'ї, яка ніколи не повинна забувати про духовне начало, нашого Творця.

У формуванні успішної особистості, як необхідності знайти свій унікальний шлях і розробити власну стратегію, яка ґрунтується на сильних сторонах особи, інститут сім'ї має певні особливості:

- наявність усіх форм життєдіяльності людини, що реалізуються через функції сім'ї. У результаті сім'я формує власний спосіб життя, мікрокультуру, основою якої є цінності й елементи культури суспільства чи окремих його соціальних верств;

- включеність дитини в сім'ю з дня її народження, формування саме в сім'ї перших уявлень про те, що добре і що погано, що таке добро і зло. Фактично сім'я є першою сполучною ланкою між людиною і суспільством, яка передає від покоління до покоління генетичний код, певні соціальні цінності, що на суб'єктивному рівні є ціннісними орієнтаціями членів сім'ї;

- безперервність і тривалість контакту людей різної статі, віку, з різним обсягом життєвого досвіду спричинюються до інтеріоризації дітьми зразків поведінки перш за все батьків, а вже потім – людей поза сім'єю;

- переважно емоційний характер зв'язків між членами сім'ї, що базуються на любові, взаємоповазі, толерантності, дружності, злагоді, співпраці, симпатії, створює сприятливу основу для спрацьовування таких неусвідомлюваних дитиною соціальнопсихологічних механізмів впливу, як наслідування, навіювання. При цьому забарвленість емоційних контактів впливає на формування почуття задоволення (незадоволення) собою і оточенням. Потрібно зазначити, що справжнім авторитетом у дітей користуються ті батьки, які сумлінно ставляться до праці, до сімейних обов'язків, активні в громадському житті. Такі батьки уважні до дітей, люблять їх, цікавляться їхніми шкільними та позашкільними справами.

У дитячому та підлітковому віці виховний вплив батьків і близьких є головним у формуванні певного стереотипу поведінкових реакцій. Можна визначити деякі типи неправильного виховання, що впливають на поведінку дитини.

Бездоглядність – дитина поза увагою батьків. Батьки й ніби турбуються про неї, але в основному дитина полишена сама на себе. Її духовними потребами, захопленнями ніхто не цікавиться, а навчання, вчинки, поведінка залишаються без контролю та уваги батьків.

Впливає на поведінку дитини й надмірна опіка з боку батьків – гіперопіка. В цьому випадку характерні безперервні заборони, настанови,

повчання, контроль за кожним кроком. У підлітків часто цей стиль викликає протест, що призводить до загострення взаємин.

Інколи бажання дитини позбутися найменших труднощів, неприємних обов'язків стає настільки великим, що навколо неї створюють атмосферу захоплення, перебільшення, нахвалювання її здібностей, найчастіше міфічних. Усі бажання дитини виконують, вона в центрі уваги – кумир сім'ї. виховується егоцентризм, виникають труднощі у створенні навичок систематичної праці та самостійності.

Наступний тип – емоційне відкидання. Характерні ознаки: відчуженість, уникання контактів. Спостерігається в сім'ях, де один із батьків обтяжений дитиною, яка це постійно відчуває, або ж у сім'ях, де є інша дитина, яка має більше уваги з боку батьків. Сприяє розвитку підвищеної вразливості.

Для жорстких взаємин характерною ознакою є жорстоке ставлення з суворим покаранням за дрібні провини. У дитини формується страх перед батьками, жорстокість.

Часто можна почути від батьків: «Я не мала змоги...», «У моїх батьків не було змоги...», «Я все життя мріяла,...то нехай моя дитина досягне цього». Батьки намагаються дати дитині якомога ширшу освіту, розвинути примарні здібності. Дитина постійно зайнята, від неї вимагають високих результатів, не враховуючи її інтелектуальних можливостей. Дитина не має змоги гратися, спілкуватися з однолітками. З часом починає виконувати все формально. Такий стиль сприяє виснаженню нервової системи і виникненню тривожності. Це надмірна вимогливість.

Звичайно, це не все, що призводить до порушень поведінки та виникнення шкідливих звичок.

Можливі й інші причини: особливості пубертатного періоду; ураження головного мозку, хронічні захворювання, інтоксикація; різноманітні психічні травми – тяжкі, іноді надто сильні для особистості переживання, які супроводжують негативні емоційні реакції. Діють вони, як правило, не ізольовано одне від одного, а в комплексі.

Отже, окреслюємо три основні підходи до формування особистості дитини в сім'ї: 1) підхід, де якості особистості є результатом сімейних впливів; 2) підхід, який ґрунтується на тому, що дитина сама визначає своє місце в контексті сімейних стосунків; 3) системний підхід, який дає змогу розглядати вплив сім'ї на особистість дитини на трьох рівнях: життєвий, актуальний досвід батьків; родовий досвід сім'ї; соціокультурний досвід людства.

При цьому кожний із трьох підходів допускає приєднання досвіду самої дитини. Батьківське ставлення, обумовлене як цілісна система різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття й розуміння характеру дитини і її вчинків по суті – є одним з найважливіших чинників впливу сімейного виховання на формування особистості дитини, а всі



описані як позитивні, так і негативні сторони сімейного впливу, стикаючись одна з одною, утворюють певні стилі виховання.

### **Література**

1. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1995. – 326 с.
2. Бородушкина Л. С. Изучение отношения младших школьников к родителям / Л. С. Бородушкина // Педагогический опыт как источник психолого-педагогических знаний в коллективе и личности школьника. — М. , 1986. — С. 19–24.
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби. ; пер. с англ. В. В. Старовойтова. — М. : Академ. Проект, 2004. — 232 с.
4. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра / М. И. Буянов. — М. : Просвещение, 1988. — 207 с.
5. Захаров А. И. Детские неврозы / А. И. Захаров. — СПб. : Респекс, 1995. — 192 с.
6. Спиваковская А. С. Как быть родителями: о психологии родительской любви / А. С. Спиваковская. — М. : Педагогика, 1986. — 157 с.
7. Хоментаскас Г. Т. Семья глазами ребенка / Г. Т. Хоментаскас. — М. : Педагогика, 1989. — 96 с.
8. Чеснова И. Г. Межличностные отношения в семье как фактор формирования эмоционально-ценностного самоотношения подростка : автореф. дис. на соискание учен. степ. канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология» / И. Г. Чеснова. — М., 1987. — 23 с.

## **ХУДОЖНЯ ЛІТЕРАТУРА ОЧИМА СТУДЕНТІВ**

**Мільштейн О.,  
студентка 1 курсу ФІМ  
Мутовкіна О.,  
студентка 1 курсу ФІППУ  
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Літературна творчість як мистецьке явище становить естетичну цінність. Естетичне виховання художнім літературним словом важко переоцінити, слово як будівельний матеріал художньої літератури є найбільш доступним засобом вираження ідей автора, воно об'єднує різноманітні компоненти естетичного впливу, формує естетичне ставлення до дійсності. На сторінках творів ми насолоджуємося художніми засобами завдяки їх змістовності, виразності. Автор майстерно використовує різноманітні виражальні засоби літератури, завдяки яким сприйняття твору дає естетичне задоволення. Багато людей черпають із книг коштовні знання й користуються ними в реальних життєвих ситуаціях [2].

Художня література – це безмежний світ, у якому постає безліч проблем для розв'язання. Цей світ має багато призначень. Знання літератури є важливою ознакою освіченої, культурної, інтелігентної людини. Тому дуже важливо приділяти книгам достатньо часу. Необхідність предмету полягає у тому, що кожна людина у своїх найважливіших життєвих рішеннях має спиратися на певні цінності, тобто

вищі сенсоутворювальні ідеї та орієнтації, що синтезуються мислителями і митцями на основі реальності і виражаються в естетичній формі чи формулюються у філософських поняттях [4].

Художній твір, набуваючи своєї естетичної вартості під час сприймання та осмислення читачем у закладі освіти, здатен виконати високу людинознавчо-виховну місію – «сіяти в душах дітей добро, правду, милосердя, очищати їх від скверни». Книга – одне з найбільших чудес, створеною людиною. З тих пір, як люди навчилися писати, свою всю мудрість вони довірили книгам. Книги відкривають нам світ, допомагають уявити минуле, заглянути в майбутнє. Книга відкриває світ пізнання й сходження до одвічних життєдайних джерел цивілізації. Книги дарують нам цілющі зерна знань. Вони спонукають до творчого пошуку, прекрасних знахідок і відкриттів. За всіх часів люди славили книгу. Як її тільки не називали: і джерелом мудрості, і цілителькою душі, сонячним сяйвом і рікою, що живить Всесвіт. Книга завжди ототожнювалась із світлом, яке, незважаючи ні на що, намагались загасити варвари, знищуючи книжкові скарби. Книга і сьогодні – важливе джерело знань [1; 3].

Ми вирішили опитати студентів двох різних факультетів аби дізнатись ставлення до якості вивчення літератури у школі, чи важлива література в житті дорослої людини, та які жанри студенти більше всього люблять. Надзвичайно важливо досліджувати це питання, адже у сучасному світі роль книг починає відігравати другорядну роль, що призводить до моральної деградації. Нині все менше і менше людей тримають у руках книги, віддаючи перевагу смартфонам.

Загалом студенти приділяють велику увагу навчанню, проте вони не забувають і про відпочинок, проводячи його разом з художньою літературою. Студенти обох факультетів розуміють важливість літератури і приділяють своєму духовному розвитку багато часу, користуючись мудрістю книг.

Дослідженням було охоплено 11 студентів I курсу ФІМ та 11 студентів ФІППУ I курсу. Результати онлайн-опитування студентів подано у табл.1.

Таблиця 1

### Результати опитування студентів ФІМ та ФІППУ на тему “Художня література очима студентів”

№	Питання та варіанти відповідей анкети	ФІМ		ФІППУ	
		К-сть відпов ідей	%	К-сть відпов ідей	%
1.	Чи читаете Ви коментарі до книг?				
	Так	8	72.7	8	72.7
	Ні	3	27.3	3	27.3
2.	Яким напрямом художньої літератури Ви надасте перевагу?				
	Класика	5	45.5	2	18.2

	Детективи	4	36.4	4	36.4
	Історичні романи	2	18.2	1	9.1
	Інше			5	36.3
3.	Американський філософ Е.Фромм називає потребу в творчості однією з найважливіших людських потреб. Ви погоджуєтесь з цим твердженням?				
	Так	10	90.9	10	90.9
	Ні			1	9.1
	Інше (“Не всі люди мають “творчий початок”)	1	9.1		
	Всього	11	100	11	100

Різномінітні відповіді студенти надали на запитання “Яким напрямом художньої літератури Ви надаєте перевагу?”. Наочно порівняння відповідей студентів обох факультетів представлено на рис. 1 та 2.

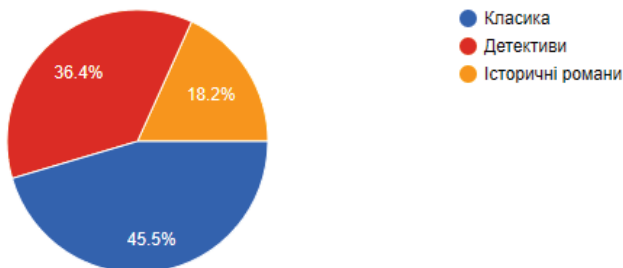


Рис. 1. Відповіді студентів ФІМ на запитання “Яким напрямом художньої літератури Ви надаєте перевагу?”



Рис. 2. Відповіді студентів ФІППУ на запитання “Яким напрямом художньої літератури Ви надаєте перевагу?”

З рисунків 1 та 2 видно, що у студентів ФІППУ більше розмаїття художніх смаків, очевидно тому, що у студентів ФІМ багато англомовних завдань, пов'язаних із заучуванням великої кількості матеріалу, що забирає багато вільного часу.

На питання “Поясніть Ваше ставлення до шкільної програми з літератури” студенти ФІМ відповіли: нормальне; занадто складно як для школи; жахливе, задана література часто є надто важкою для осмислення школярам в силу їхнього віку і життєвого досвіду; шкільна програма нудна, нецікава; в цілому охоплює найвизначніші твори, проте сприйняття матеріалу залежить від методики викладання вчителя; на мою думку, література, котру я особисто вивчала, не відповідає моїм власним інтересам; мені дуже подобається, адже я люблю читати різні твори.

Студенти ФІППУ на це ж запитання відповіли наступним чином:

“Я позитивно ставлюся до літератури, але інколи деякі твори мені не імпонують тому що, вони підносять такі теми, які, на мою думку, не потрібні для вивчення учнів. Крім того, інколи не можливо сформулювати мету твору і повчальний зміст, який у багатьох творах відсутній”;

“Вчителі надто ідеалізують письменників і їхні твори”, “Шкільна програма надто застаріла і просто нецікава для дітей через брак актуальності”;

“Література в школі зараз дуже різноманітна, наповнена цікавими віршами, романами, але діти не встигають читати всі твори навіть у скороченому варіанті (а деякі книги варто читати повністю) і через це література в школі просто відбирає час у дітей. До того ж, не всім дітям подобається твір "Анна Кареніна" Л.Толстого, який є доволі об'ємним та складним для розуміння. Тому змушувати читати абсолютно все я вважаю безглуздо”;

“Шкільна програма з літератури в принципі нормальна, мені подобається список літератури, яку викладають в школі, але, звичайно, не потрібно забувати й про оновлення, мені не подобається те, що літературу часто змушують вивчати, так би мовити "з-під палки”;

“Хоча з 9-11 класу можна відібрати декілька нормальних книг, але, на жаль, більшість школярів до них на той час ще "не доросли". Зарубіжна література краще, але все ж таки існує віковий дисбаланс, чи здатен п'яти-семикласник зрозуміти “Дантове пекло”? А Біблію, Тору і Коран? І було б непогано хоча б один підлітковий зарубіжний роман додати до програми. А також чому в програмі немає темношкірих авторів і простої світової класики, а не класики, яка стала нею лише через програму в школі?”

Описуючи важливість художньої літератури для розвитку людини, студенти ФІМ зазначили: інтелектуальний розвиток; знання, як потрібно чи не потрібно робити у житті; література – це одна з тих небагатьох високих речей, що створило людство; художня література мотивує, розвиває, дає можливість відпочити від реалій сьогодення; будь-яка література – це саморозвиток; література розширює наш кругозір; різні люди по-різному оцінюють важливість художньої

літератури: деякі надають перевагу "нонфікшн", розвиваючись як і ті, які читають художню літературу. Проте особисто для мене художня література це пік майстерності і невід'ємна частина мого саморозвитку.

Студенти ФШПУ відповіли наступним чином:

“Важливість художньої літератури полягає у розумовому, філософському і психологічному розвитку особистості, оскільки з творів ми черпаємо нові думки, бачення і на основі них формуємо власні погляди. Твори змушують думати, розвивати фантазію і навіть мислення”.

“Важливо хоча б для того, щоб бути всебічно розвиненим, збільшувати словниковий запас”.

“Людина може дізнатися багато нових слів, побачити інші думки стосовно чогось, розвинути свою уяву”.

“Важливість художньої літератури для людини у сучасному світі є дуже значущою, оскільки вона допомагає відпочити від проблем, зануритися в світ, який описує автор і опинитися там, де ви мрієте бути”.

“Розвиває світогляд і розширює багаж знань”.

“Для розвитку краси мови”.

“Тільки книжки перетворюють подив у допитливість. Тільки читання відкриває перед людиною розкіш інтелектуального життя” (В. О. Сухомлинський).

“Моделює різні ситуації, будує відношення до неї та змінює власне світобачення, змінює погляд на деякі речі, розвиває фантазію та аналітичне мислення, дозволяє відволіктись від буденності, дає розуміння світу”.

Отже, студенти обох факультетів читають приблизно однакову літературу, також майже ідентично відповіли на запитання з приводу критики, дали однакову оцінку цитаті. Однаково вони оцінюють і важливість художньої літератури у житті. Студенти ФІМ вважають, що література – це розвиток і є необхідною в житті кожного студента, на що студенти ФШПУ погоджуються, додаючи, що література допомагає відволіктись та краще зрозуміти світ. Якщо розглядати відповіді на питання стосовно шкільної програми, то студенти ФШПУ дали більш розгорнуту думку, пояснили у чому недоліки та переваги, у той час як студенти ФІМ дали більш загальну, коротку характеристику. Можемо зробити висновок, що студенти обох факультетів читають коментарі до книг, цікавляться різною літературою, прагнуть змінити шкільну програму, погоджуються з цитатою американського філософа Е.Фромма та радять кожному студенту розвиватись за допомогою літератури, адже є таке розмаїття жанрів, стилів та авторів, що кожен може знайти щось собі до вподоби.

## Література

1. Захарова В. Роль сприймання художнього твору у процесі його реалізації / В.Захарова / Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2017. – №6. – С.177-187.

2. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е.Лебедев / Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.3–12.
3. Приймак Н. Розвиток і формування особистості засобами літературного виховання / Н.Приймак / Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 2. – С.121-128.
4. Шалагінов Б. Література як освітній предмет в умовах сучасного глобалізованого деструктурованого світу / Б.Шалагінов / Всесвітня література в школах України. – 2017. – №2. – С.2-6.

## СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Недзеленко Ю.,**  
**студентка 2 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – проф. Галузьяк В.М.**

В античну добу психологія виникла й розвивалася як вчення про «душу». В сучасному житті психологія набула великого значення, з'явилося багато галузей психології, з них вікова та педагогічна психологія. Сучасні школи звертають велику увагу на ці галузі, оскільки, знання вчителем основних закономірностей розвитку дитини в певний період її життя та включення дитини в шкільну програму є необхідною передумовою взаємодії вчителя і учня в навчально-виховному процесі.

Педагогічна діяльність виникла в історії цивілізації із появою культури, коли актуальною стала задача створення, збереження і передання нащадкам зразків знань, умінь, норм соціальної поведінки. Психологічні аспекти педагогічної діяльності обумовлені соціальними вимогами суспільства та соціально-психологічними очікуваннями і установками людства [7, с. 460]. Педагогічна діяльність – це професійна активність вчителя, виховний і навчальний вплив учителя на учня (учнів), спрямований на його особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток, що одночасно виступає як основа саморозвитку і самовдосконалення [4, с. 343]. Загальними характеристиками педагогічної діяльності, як і будь-якої іншої діяльності, є її умотивованість, цілеспрямованість, предметність, полі функціональність, варіативність та інтегративність [6, с. 52 – 57].

Залежно від індивідуально-психологічних якостей педагога, який взаємодіє з учнями, виокремлюють такі стилі педагогічної діяльності, як авторитарний, ліберальний та демократичний. Цим стилям приділяли увагу великі педагоги, такі як, К. Левін, Г. Андрєєва, А. Маркова.

За авторитарного стилю спілкування учень виступає як об'єкт педагогічного впливу, учитель приймає рішення не радячись з учнями, повністю контролює їх діяльність і поведінку, при цьому суворо вимагає дотримання чіткості виконання власних вказівок. Це дуже пригнічує учнів, занижує самооцінку, активність різко зменшується, часто породжує агресивність, в наслідок цього, учні стають пасивними, їхні сили

спрямовані на психологічний захист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. На практиці авторитарний стиль виявляється в двох формах, які можна описати за допомогою метафор: «Я – командир» або «Я – батько». За позиції «Я – командир» владна дистанція дуже велика, і в процесі взаємодії з вихованцями підвищується значення різного роду процедур і правил. За позиції «Я – батько» сильна концепція влади і впливу на вихованців зберігається, але при цьому велику роль в діях педагога відіграє турбота і почуття відповідальності за сьогодення й майбутнє дітей [8, с. 81].

Ліберальний стиль характеризується невтручанням педагога в діяльність учнів. Учитель вибирає для себе позицію таку, щоб дати більшу можливість учням відповідати за самостійні рішення. Всі необхідні справи і проблеми може вирішувати колектив учнів без допомоги і втручання вчителя, але він рідко може вдаватися до контролю діяльності і поведінки вихованців. Також вчитель може вдаватися до вимог, покарань і заохочень. Реалізація цього стилю відбувається тоді, коли учням надається свобода дій.

Демократичний стиль спілкування характеризується баченням в учневі рівноправного партнера, яке відбувається через залучення його до самостійного вибору та прийнятті правильного рішення, також, урахування думок з приводу навчання та дозвілля, заохочення до самостійних роздумів та суджень, спонукання до дій. Основними позитивними характеристиками керівника-демократа є вимогливість, але одночасно справедливість, повага до підлеглих, турбота про них. При цьому важливим є те, щоб прислухатися до думок учнів, пропонувати їм вказівки у вигляді пропозицій, порад та іноді навіть прохань, інформування колективу про стан справ та перспективи розвитку.

Педагогічне спілкування – система соціально-психологічної взаємодії учителя і учня, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов для спільної діяльності [7, с. 478].

В. Кан-Калік пропонує розрізнити стилі педагогічного спілкування залежно від продуктивності їх виховного впливу: спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю; спілкування на основі товариської прихильності; спілкування-дистанція; спілкування-залякування; спілкування-загравання [4, с. 97 – 100].

1. *Спілкування на основі захоплення спільною творчою діяльністю.* В основі стилю «спільна творчість» лежить високий професіоналізм та етичні погляди вихователя. Є характерним активно-позитивне ставлення до вихованців, любов до своєї праці, яка передається учням. Захопленість спільними справами з учнями, через творчий пошук, який є результатом не тільки комунікативної діяльності учителя, але і його ставлення до педагогічної діяльності в цілому.

2. *Спілкування на основі товариської прихильності.* Цей стиль заснований на тому, щоб проявляти щирий інтерес до особистості, через тісно пов'язане спілкуванням з партнером. В основі цього лежить

захоплення спільною справою, по суті, це одна з умов товариської прихильності. Учитель повинен бути наставником та співучасником спільної діяльності, але окремі педагоги хибно інтерпретують цю категорію процесу спілкування і перетворюють дружність у панібратські відносини з учнями, що згодом негативно позначається на навчально-виховному процесі.

3. *Спілкування-дистанція*. Представники цього стилю спілкування схильні до авторитарної манери, вони обмежуються формальними стосунками з учнями. У цих педагогів може бути в цілому позитивне ставлення до учнів, але вони бояться своїх вихованців і намагаються таким чином затвердити авторитет. До такого стилю частіше вдаються вчителі-початківці, які гадають, що таким чином вони досягнуть педагогічного авторитету, проте такий стиль спілкування, як правило, безуспішний.

4. *Спілкування-залякування*. Стиль який є не дуже ефективним та перспективним, він не тільки не створює комунікативної атмосфери, що забезпечує творчу діяльність, а навпаки, руйнує її. Стиль до якого вдаються молоді вчителі, які поєднують в собі негативне ставлення до учнів і авторитарність у способах організації діяльності. Вчителі-початківці, знаючи, що вони мають більш високий статус між учнями, можуть вдаватися до цього способу спілкування, через те, що вони не є впевненими в собі особами.

5. *Спілкування-загравання*. Цей стиль також більше притаманний початку ючим вчителям. В стилі «загравання» молоді вчителі намагаються завоювати хибний та дешевий авторитет у дітей, щоб сподобатися аудиторії, але він суперечить вимогам педагогічної етики. Стиль цього спілкування можна віднести до неефективної форми взаємодії з учнями, оскільки вносить дезорганізацію у навчальний процес і призводить до пасивності учнів у навчально-пізнавальній діяльності.

У кожного педагога з часом з'являється власний "почерк", в якому проявляються персональні манери і особливе ставлення до навчання і виховання. Якщо педагог не зміг виробити індивідуального стилю у своїй професійній діяльності, то він не зможе зайняти чітку авторську позицію в освітньому просторі. Не зважаючи на те, до якого стилю вдається вчитель, він повинен з повагою ставитися до учнів, при цьому лояльно ставитися до їх потреб та інтересів, вміти правильно оцінювати ситуацію і обирати необхідний тип спілкування.

### Література

1. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Вінниця, 1999. – №1. – С. 96-106.
2. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.



3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя – Ростов н/Д.: «Феникс», 1997. – 480 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / В.А. Кан-Калик.— М.: Просвещение, 1987.— 190 с.
5. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
6. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко . – Київ: Вища шк., 2004. – 335 с.
7. Токарева Н. М. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ, 2017 – 548 с.

## **РОЛЬ САМОВИХОВАННЯ У РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

**Недзеленко Ю., Ткачук Н.,  
студентки 2 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Протягом усього життя особистість прагне до самореалізації й самоствердження. Велику роль у педагогічній психології відіграє самовиховання, без нього ми не можемо самовиражатися, розкривати свій потенціал, дійти до самовдосконалення. Самовиховання у великій мірі залежить від виховання в цілому, але розвивається за своїми закономірностями.

Самовиховання – свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення, удосконалення чи зміну своїх якостей у відповідності до соціальних чи індивідуальних цінностей, орієнтацій, інтересів [1, с. 333].

В особистості рішення зайнятися самовихованням з'являється тоді, коли вона бачить свої достоїнства і вади, коли вона прагне вдосконалити свої позитивні якості та долати негативні. В людині закладена генетично потреба бути повноцінним та гармонічно розвинутим індивідом, зважаючи на соціальне середовище та його вимоги до неї, вона прагне до самовдосконалення.

Великий педагог Василь Олександрович Сухомлинський приділяв значну увагу взаємозв'язку виховання і самовиховання, також вважав, що тільки те виховання є справжнім, що спонукає до самовиховання. Водночас педагог визнавав: «Учити самовихованню незмірно важче, ніж організувати недільні розваги; незмірно важче і складніше, ніж схопити підлітка за руку і не випускати його доти, поки він не вийшов зі стін школи, поки його не сп'янило повітря, вільне від заборон і регламентації. Тільки виховання, яке спонукає до самовиховання, може розв'язати цю важку проблему» [2, с. 234].

Вихователь спонукає дітей до самовиховання, а школа вчить особистість досягнути самореалізації в житті. Важливе завдання вихователя полягає в тому, щоб ознайомити учнів з методами

самовиховання: методами самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самооцінювання), методи саморегуляції (самопереконування, самокритика, самопримус, самоконтроль, самонаказ, самонавіювання) і методи самостимулювання (самопідбадьорення, самозаохочення, самопокарання) [1, с. 338].

Процес самопізнання починається з самоусвідомлення, тобто усвідомлення себе як суспільної істоти – особистості та свого місця й життєвих орієнтирів у суспільній діяльності. Загалом самоусвідомлення є вищим рівнем розвитку свідомості людини, що виявляється в усвідомленні та системі уявлень про саму себе, місце і роль у суспільному житті, потреби, інтереси, мотиви та мотивацію поведінки й діяльності, які активно розвиваються у межах "Я-концепції" [3].

Метод самопереконування полягає в тому, що вихованець має у відповідній ситуації донести до самого себе ті аргументи, за допомогою яких він би визначив правильність чи неправильність тієї ідеї, думки чи діяння. Наприклад, коли виникає конфліктна ситуація, то потрібно старатися змінювати свої думки на щось гарне та приємне, вони будуть відволікати від конфлікту та заспокоювати людину.

Самонавіювання застосовується тоді, коли є внутрішні або зовнішні труднощі, що викликають таким чином намагання подолати в собі невпевненість, нерішучість, страх перед поразкою. Але самонавіювання не завжди є позитивним, інколи люди можуть настільки себе «накрутити», що ситуація може вийти з-під контролю.

Самопідбадьорення краще тоді, коли людина не знає, як повести себе в тій чи іншій ситуації, вона починає відчувати себе розгубленою, також зневіряється у власних силах. Тоді вона починає згадувати ті моменти, в яких вона наважилась і подолала свою нерішучість, і в кінці отримала бажаний результат, досягнула успіху. Можна також згадати приємний момент з улюбленого фільму, книги чи коміксу, де найкращий герой, який дуже вас вразив, зміг перебороти страх труднощів, і ви намагаєтесь бути схожим хоч трохи на нього тощо.

Процес самовиховання є тривалим і має кілька етапів.

На першому етапі педагоги намагаються зрозуміти ставлення учня до самовиховання за допомогою низки питань: Чи є важливою у твоєму житті робота над собою? Чи ти прагнеш до самодосконалості? Яким чином ти можеш покращити самого себе і свої навички? Як ти будеш долати труднощі в процесі самовиховання?

На цьому етапі учень повинен збагнути, що його доля залежить у більшості випадків тільки від нього самого, а робота, яку він робить у школі, не є достатньою аби вдосконалити свої навички. Таким чином, до учня потрібно донести, що самовиховання є необхідним, важливим чинником у його житті.

На другому етапі в учня з'являється внутрішнє прагнення до самовдосконалення. Тоді саме педагог виступає зовнішнім чинником, який допомагає сформуванню ідеал, до якого повинен прагнути учень. У

процесі самовиховання учень бачить відмінності між собою і так званим "ідеалом", намагається усунути недоліки. З часом дитина змінюється на краще, тому потрібно піднімати планку ідеалу, збагачуючи та вдосконалюючи його. Ідеал допомагає учню ставати з кожним днем все краще і на цьому не зупинятися.

На третьому етапі в учня виробляється звичка до самовдосконалення, і це не закінчується тільки на навчанні, згодом переходить і на працю, громадські доручення, участь у різних гуртках тощо. Педагог підтримує зовнішній контроль учня до певного моменту, з часом цей контроль стає меншим, і це все заради того, щоб учень самостійно прагнув думати і вирішувати без чийсь допомоги, як бути в тій чи іншій ситуації.

Отже, самовиховання є складним процесом, який передусім вимагає від людини чітко знати і бачити свої переваги та недоліки. Для цього необхідно мати уявлення про особливості психічної діяльності людини, знати, до чого прагнути і ставити перед собою цілі, завдяки яким людина досягне свого ідеалу. Самовиховання постійно потребує зусиль, вміння аналізувати та бачити себе зі сторони, оцінювати свою поведінку та за потреби її коригувати. Знаходячи свій взірць для наслідування, кожен намагається бути не гіршим, прагнучи до ідеалу, згодом стають кращою версією самого себе.

### **Література**

1. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: навч. посібник /В.М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: Планер, 2012. – 333 с.
2. Сухомлинський В.О. Виховання і самовиховання // Вибрані твори в 5-ти т. Т.5. /В.О.Сухомлинський. – 1977. – С. 229-239.
3. Мішин С.В. Самовиховання майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної підготовки. Духовність особистості: методологія, теорія і практика / С.В.Мішин. – Кіровоград, – 2011. – 73 с.

## **ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА НА РОЗВИТОК НАУКИ І ОСВІТИ**

**Оковита І. В.,**  
**студентка магістратури ННШШФВК**  
**Науковий керівник – проф. Столяренко О. В.**

Розвиток науково-технічної революції на державному і глобальному рівні торкається усіх сфер людського життя. Переорієнтація світогляду на загальнолюдські інтереси, гуманістичні цінності, прагнення допомогти кожному – ось лише деякі орієнтири, які можуть допомогти людству спрямувати науково-технічний прогрес (НТП) у потрібне русло і використати його на благо самій людині. Тому надзвичайно гостро постає необхідність гармонізації науки і освіти в інформаційному суспільстві та їх розвиток у руслі гуманістичної парадигми [2].

Подальший розвиток культури, особливо духовної виступає важливою умовою гуманізації науки і техніки суспільства. Наслідки сучасної науково-технічної революції (НТР) не обмежуються лише сферою виробництва. Швидкий розвиток науки і техніки впливає не лише на довкілля, засоби транспорту, зв'язку, поширення інформації, військову справу й міжнародні відносини, нарешті, й на саму людину і її духовний світ. І цей вплив, як відомо, далеко не завжди є однозначно позитивним. До негативних можна віднести: створення і накопичення зброї масового знищення, забруднення екології, зменшення робочих місць, поширення безробіття, зниження загальної культури людей, які залишилися за межею бідності.

Бурхливий розвиток технічних засобів зв'язку та засобів масової інформації суттєво впливає на духовне життя людей, збільшує можливості та полегшує шляхи залучення їх до світової культури. Велика роль у цьому процесі нових інформаційних технологій і дистанційної освіти, та й в цілому інформаційного суспільства. Адже вони передбачають передачу знань на віддалі, можуть забезпечити рівний доступ до знань, оволодіння професією і тим, хто не може їх отримати традиційним шляхом. До цієї категорії відносяться ті, які потребують особливої уваги, індивідуального підходу, це люди, які мають ті чи інші вади здоров'я. Ціннісне ставлення до людини і полягає в тому, щоб дати знання тим, хто їх потребує. Звичайно, безпосередній контакт з живим, реальним викладачем, безумовно, кращий. У машини немає того тепла людських відносин, проте, коли у людини це єдина надія, таку думку можна змінити. Бувають ситуації в житті, коли саме така форма навчання потрібна людині, ніж будь-яка інша. Причому, спрацьовує ще й виховний ефект. Особистість стає сильнішою. Дистанційна освіта сама по собі виховує перед усім тому, що від учня чи студента вимагається високий ступінь самоорганізації. Людина вчиться самостійно планувати час, формувати і розв'язувати завдання, розраховує на свої сили.

Важливою умовою гуманізації науки і техніки в суспільстві є подальший розвиток культури, особливо духовної. Переорієнтація світогляду на загальнолюдські інтереси, гуманістичні цінності, прагнення допомогти кожному – ось лише деякі орієнтири, які можуть допомогти людству спрямувати науково-технічний прогрес у потрібне русло і використати його на благо самій людині [2]. Левова частка у розв'язанні цих завдань належить освіті, а саме, інформаційним формам і методам роботи. І те, наскільки вони будуть співзвучними науково-технічному прогресові, як будуть задовольняти запити молодого покоління, буде залежати успіх у просуванні нашого суспільства до цивілізованих засад життєвляштування, до гармонізації інформаційного суспільства.

Кардинальні перетворення у суспільстві вимагають від освітян переорієнтації їхньої свідомості на гуманістичні цінності, адекватні характеру творчої (інноваційної) педагогічної діяльності [1; 2; 4]. У наш час розвивається нова галузь наукового знання – педагогічна інноватика.

Зміни у змісті й організації діяльності закладів освіти, їхня інноваційна спрямованість тісно пов'язані зі змінами в методологічній і технологічній підготовці педагога. Однак цей процес доволі часто носить стихійний характер, що значною мірою пояснюється відсутністю наукових досліджень і рекомендацій щодо удосконалення інноваційної діяльності викладача.

В наш час виникли нові напрямки досліджень педагогічної діяльності як творчого процесу і педагогічної інноватики, що виступають передумовою аналізу становлення і розвитку інноваційної діяльності педагога, активного використання інформаційних комунікативних технологій.

Загальні та специфічні особливості творчої (інноваційної) педагогічної діяльності досліджуються у працях Ф. М. Гоноболіна, С. М. Годника, В. І. Загвязинського, В. О. Кан-Калика, А. Є. Кондратенкова, Н. В. Кузьміної, Ю. М. Кулюткіна, А. К. Маркової, Н. Д. Никандрова, Я. О. Пономарьова, В. О. Сластьоніна, Г. С. Сухобської, А. І. Щербакіна.

У нових дослідженнях інноваційних процесів у галузі освіти висувається коло проблем теоретико-методологічного характеру, що відносяться до інновацій і творчої педагогічної діяльності вчителя (критерії оцінки нового, традиції та інновації, специфіки інноваційного циклу, ставлення учителя до інновацій). Проблематика нововведень освітньої галузі представлена в працях К. А. Ангеловської, Н. В. Горбунової, М. В. Кларіна, В. Я. Ляудіс, М. М. Поташника, С. Д. Полякова, Т. І. Шамової, О. Г. Хомерики, Н. Р. Юсуфбекової.

Для сучасної педагогіки традиційними є дослідження інноваційної діяльності з точки зору теорії та практики впровадження досягнень педагогічної науки і техніки, поширення передового педагогічного досвіду (А. А. Арламов, А. М. Бойко, Г. В. Воробйов, А. М. Гельмонт, В. І. Гусєв, П. І. Карташов, В. Ю. Кухарев, З. Є. Михайлова, М. М. Поташник, Я. С. Турбовський).

Отже, інновації у педагогічній науці сьогодні, як ніколи пов'язані з науково-технічним прогресом, інформатизацією та комп'ютеризацією суспільства. А це потребує нових досліджень у цій сфері. У ході нашої роботи ми переконалися, що інноваційні процеси торкнулися усіх сфер нашого життя. Інформаційні і телекомунікаційні технології знайшли широке застосування у сфері освіти [3]. Це пов'язано і з впровадженням відкритої освіти, дистанційних технологій навчання, що, безумовно полегшить процес здобуття освіти усім, без винятку, верствам населення і сприятиме гармонізації науки і освіти, створенню інформаційного суспільства, в чому полягає істинний гуманізм і турбота про розвиток кожної людини.

### Література

1. Столяренко О. В. Гуманістичні аспекти використання інноваційних педагогічних технологій у загальнодержавній стратегії сталого розвитку / О. В. Столяренко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у

підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Випуск 41. – Київ–Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2015. – 505 с. – С. 457–463. – 0,5 авт. аркушів.

2. Столяренко О. В. Європейський вимір реформування освіти на базі ідей антропоцентризму, виховання ціннісного ставлення до людини / О. В. Столяренко // Scientific and pedagogic internship “Challenges of molernization of pedagogical education in Ukraine and EU countries”: Internship proceedings, December 3–14, 2018/ Sandomierz. 108 p. – P. 97–101.

3. Moore, M.G. & Thompson, M.M., with Quigley, A.B., Clark, G.C., & Goff, G.G. (1990). The effects of distance learning: A summary of the literature. Research Monograph No. 2. University Park, PA: The Pennsylvania State University, American Center for the Study of Distance Education. (ED 330 321).

4. Stoliarenko O. V., Stoliarenko O. V. A Student-centered Educational Approach Scientific Reasoning and Empirical Study at the Ukrainian Universities // Neu stages of development of modern science in Ukraine and EU countries: monograph / edited by authors. – Is ted. – Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2019. – 472 p. – P. 394–412.

## **КОРЕКЦІЙНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ ТА СЛУХУ І ЗБЕРЕЖЕНИМ ІНТЕЛЕКТОМ**

**Пастух Н. С.,  
студентка 4 курсу ННППФВК,  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Діти з порушеннями психофізичного розвитку в залежності від складності дефекту і порушення пізнавальної сфери навчаються чи в спеціальних закладах освіти, чи в інклюзивному просторі.

Щоб цілеспрямовано впливати на соціалізацію дітей із порушеннями психофізичного розвитку, важливо стимулювати допитливість до навчальної діяльності, будувати процес навчання на основі співпраці з дорослими та позитивної мотивації. Важливо прищепити дітям самостійність, але при цьому надавати підтримку за потребою. Навчити дітей планувати свою діяльність, визначати цілі навчальної діяльності і передбачати результат. Вибудовувати навчальну діяльність з таким розрахунком, щоб в процесі роботи виникали нові питання, а завдання змінювалися з такою ж періодичністю. Оцінка педагога повинна відноситися не до здібностей дитини, а до тих зусиль, які докладає дитина при виконанні завдання. Необхідно пам'ятати, що правильніше буде порівнювати успіхи дитини не з успіхами інших, а з її колишніми результатами [2, с.34-35].

Серед умов, що сприяють розвитку соціалізації у дітей дошкільного віку із ДЦП та порушенням зору та слуху із збереженим інтелектом, більшість науковців визначають гру і бесіду з педагогом або батьками. В процесі гри та бесіди педагог передає дитині не тільки засоби і способи

пізнавальної діяльності, а й розвиває мотивацію до навчання, через показ власного ставлення до навчальної діяльності. За участю педагога діти із ДЦП та з порушенням зору та слуху мають можливість звернутися за допомогою, виправити помилки, вибрати завдання відповідного рівня складності.

Важливою умовою формування навичок соціальної взаємодії є вміння правильно використовувати ігрову ситуацію. Сформувати соціальні навички можна за допомогою прийому дидактичної гри. При включенні дитини в ситуацію дидактичної гри зростає інтерес до навчальної діяльності, підвищується працездатність. Хорошим прикладом дидактичної гри є зміна ролей, можливість прийняти відповідальність за чужу діяльність [1, с.23-26].

Діти з ДЦП із порушенням зору та слуху швидко стомлюються від однотипної і тривалої роботи. Тому краще урізноманітнити вправи, але все-таки якщо необхідно виконати велику кількість однотипної роботи, потрібно включити її в ігрову діяльність, в якій заплановані завдання виконуються вже не просто так, а для досягнення ігрової мети. З цією ж метою можна включити ігри з елементом змагання, де дії виконуються в певній послідовності і з певними правилами і будь-яка наступна дія залежить від попередньої людини [3, с. 50-51].

Для позитивної соціалізації необхідно організувати діяльність дітей – ігрову або навчальну. У цих видах діяльності діти можуть показати себе. Дітей необхідно залучити до змагальної діяльності в іграх і на заняттях, тому що ігри мають змагальний момент, акцентують увагу дитини на власних якостях і перевагах, так само допомагають бути конкурентно спроможним. Дитина орієнтується на оцінку оточуючих і тим самим мотивує себе на навчальну діяльність. Саме тому для формування успішної соціалізації важливо внести елемент гри.

Метою системи корекційних занять для дітей з ДЦП із порушенням слуху та мовлення із збереженим інтелектом в умовах реабілітаційного центру є створення умов для формування навчальної готовності та подальшої соціальної адаптації в освітньому середовищі.

Завдання системи корекційних занять:

1. Формувати навчально – пізнавальні мотиви.
2. Сприяти формуванню позитивної мотивації для подальшої соціалізації.
3. Розвивати вищі психічні функції (увагу, пам'ять, мислення, сприйняття, уяву) і формувати їх довільність.
4. Формувати комунікативні навички співпраці в спілкуванні з однолітками, необхідні для успішної соціалізації.
5. Підвищувати впевненість у собі і розвивати самостійність.
6. Формувати самосвідомість і адекватну самооцінку.
7. Забезпечувати атмосферу емоційного прийняття, знижувати почуття неспокою і тривоги в ситуаціях навчання і спілкування.

Поставлені завдання розглядаються як єдиний комплекс, тому що тільки цілісний вплив на особистість дитини приведе до стійкої позитивної зміни (або формування певних соціально-психологічних компонентів).

Корекційна робота будується на таких принципах:

1. Єдність діагностики і корекції. Даний принцип відображає комплексність і цілісність всієї роботи і полягає: по-перше, в попередньому діагностичному дослідженні з метою утвердження напрямів і завдань розвитку, а по-друге, у відстеженні динаміки результатів для отримання найбільш достовірної інформації про ефективність роботи.

2. Принцип нормативності розвитку. Принцип вказує на врахування психофізичних особливостей дитини молодшого шкільного віку з порушеннями зору та слуху.

3. Принцип системності і послідовності. Важлива роль приділяється безперервності та регулярності всієї роботи.

4. Діяльності принцип корекції. Відображає специфіку програми через провідну діяльність – ігру [4, с. 11-12].

Система корекційних занять адресована дітям молодшого шкільного віку з порушеннями зору та слуху, але інтелектуально збережених.

Напрями реалізації системи корекційних занять:

- розвиток соціальної та навчальної компетенції, що сприяє розвитку особистісного самосвідомості;
- розвиток позитивного ставлення до подальшої соціалізації в умовах школи.

Методи реалізації системи корекційних занять: 1. Бесіди. 2. Читання та прослуховування художньої літератури. 3. Перегляд епізодів з казок, фільмів і мультфільмів. 4. Сюжетно-рольові, театралізовані ігри, ігри-перевтілення. 5. Навчальні екскурсії. 6. Заняття з формування соціальних навичок.

Реалізація системи корекційних занять відбувається протягом року. Зустрічі відбуваються один раз тиждень. Кількість занять – 32.

Отже, основною метою корекційної роботи у процесі комплексної реабілітації дітей з ДЦП із порушеннями зору та слуху із збереженням інтелектом є адаптація дітей до майбутнього життя у соціумі. Формування та використання дітьми основних соціальних та освітніх умінь і навичок є обов'язковою умовою, виконання якої обумовлює рівень їх якості життя.

### **Література**

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. Вищ.навч.закл.]/ О.В. Безпалько – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208с.
2. Кривошлик Ю. Сучасні методи фізичної реабілітації дітей дошкільного віку, хворих на церебральний параліч: версії, теорії, суперечки (огляд літератури) / Ю. Кривошлик // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2013. – № 2. – С. 157-163.



3. Макаренко І. Комплексна програма соціально-педагогічної підтримки батьків і дітей «Щаслива родина» / І. Макаренко // Імідж сучасного педагога: наук. – практ. освітньо-популярний часопис. – Полтава : ТОВ «АСМІ», 2007. – №4. – С. 34 – 38.
4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно – виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с.
5. Холковська І.Л. Спеціальна педагогіка: навчальний посібник. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 216 с.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИЧИНИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ**

**Побережний Ю. Ю.,  
студент 4 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Самогубство означає "навмисне позбавлення себе життя". У науковій літературі дослідники також говорять, що самогубство – діяння навмисне. Таким чином, ситуації, коли смерть заподіюється особою, яка не може віддавати собі звіту в своїх діях або керувати ними, а також в результаті необережності суб'єкта відносять не до самогубств, а до нещасних випадків. Що ж лежить в основі існування такого явища, як самогубство?

А. Амбрумова та інші дослідники висувають припущення про те, що суїцид – це феномен соціально-психологічної дезадаптації особистості, тобто ключові поняття для даного явища – соціально-психологічна адаптація і дезадаптація.

Під адаптацією взагалі розуміється пристосування – відповідність між живою системою і зовнішніми умовами, причому адаптація – це і процес, і його результат. Тоді поняття дезадаптації відображає різні ступінь і якість невідповідності організму і середовища. Повна відповідність сприяє розвитку, повна невідповідність несумісна з життєдіяльністю. До систем, що займають проміжне положення між цими двома полюсами, однаковою мірою може бути застосований термін адаптація і дезадаптація; перший з них відображає позитивні пристосувальні і компенсаторні компоненти, а другий характеризує систему з боку її недостатності або дезорганізованості.

На рівні особистості акцент у процесі адаптації переноситься на соціальні взаємодії, опосередковані психічною діяльністю та її вищою формою – свідомістю. Об'єктивним критерієм успішності соціально-психологічної адаптації людини слугує її поведінка у звичайній і екстремальних ситуаціях.

А. Амбрумова визначає самогубство (істинний суїцид) і спроби самогубства (незавершені суїциди). Бруксбенк говорить про суїцид і парасуїцид. Автор визначає суїцид як навмисне самогубство, а парасуїцид як акт навмисного самоушкодження, що не призводить до смерті. На

думку А. Личка, суїцидальна поведінка у підлітків буває демонстративною, афективною і істинною. Є. Шир визначає такі типи суїцидальної поведінки у підлітків: навмисна, непереборна, амбівалентна, імпульсивна і демонстративна. Перші два типи, за даними автора, зустрічаються у підлітків вкрай рідко (менш ніж у 1%); третій, четвертий і п'ятий типи відповідно у 25, 18 і 56,3%. Ще Е. Дюркгейм виокремив чотири основні мотиви суїцидів: альтруїстичний і егоїстичний, з одного боку, фаталістичний і аномічний – з іншого.

Дійсно, свідоме полишення життя можливе в ім'я якоїсь великої мети, переконань, заради порятунку людей тощо. Такі вчинки, що здійснюються за альтруїстичними мотивами, високо оцінюються суспільством. Проте в підлітковому віці мотиви суїцидальних дій найчастіше егоїстичні. Е. Дюркгейм ввів поняття "аномії" – типу соціально-психологічної ізоляції, що виникає через послаблення зв'язків, що з'єднують індивіда з його соціальним середовищем. Аномічне самогубство, за Е. Дюркгеймом, є результатом складного протиріччя між особистістю і навколишнім середовищем.

Суїцидальна поведінка у підлітків часто пояснюється тим, що молоді люди, не маючи достатнього життєвого досвіду, не в змозі правильно визначити мету свого життя і намітити шляхи її досягнення. І. Павлов пояснював самогубство втратою "рефлексу мети".

А. Личко до числа найбільш частих причин суїцидів серед підлітків відносить: 1) втрату коханої людини; 2) стан перевтоми; 3) вражене почуття власної гідності; 4) руйнування захисних механізмів особистості в результаті вживання алкоголю, гіпногенних психотропних засобів і наркотиків; 5) ототожнення себе з людиною, яка вчинила самогубство; 6) різні форми страху, гніву і печалі з різних приводів.

А. Султанов, вивчаючи причини суїцидальної поведінки у практично здорових підлітків і юнаків, визначив три основні групи факторів: 1) дезадаптація, пов'язана з порушенням соціалізації, коли місце молоді людини в соціальній структурі не відповідає рівню її домагань; 2) конфлікти з родиною, найчастіше зумовлені неприйняттям системи цінностей старшого покоління; 3) алкоголізація і наркотизація як ґрунт для виникнення суїцидальної ситуації і передумов для швидкої її реалізації.

Підлітки з адиктивною суїцидальною поведінкою вважають, що їхні емоції, переживання унікальні, відрізняються від пережитих почуттів інших людей, і саме їхні емоції нестерпні, тому вони і приходять до свого фатального рішення. Вкрай важливо, щоб підліток повірив, що в своїх проблемах він не самотній, а суїцид – не єдиний спосіб вирішення проблем.

Варто також донести думку до підлітка, що самогубство насправді не є "вишуканою" або "благородною" смертю "мужньої людини". Природна смерть рано чи пізно приходить до кожного, а вибір не поспішати вмирати вимагає більшої мужності, ніж втеча з життя.

Вік суттєво впливає на особливості суїцидальної поведінки. Наприклад, кризові періоди життя, такі, як юність або початок старості, характеризуються підвищенням суїцидальної готовності.

Для суїцидента характерна як занижена самооцінка, так і висока потреба в самореалізації. Суїциденти – це сенситивні, емпатійні люди зі зниженою здатністю переносити біль. Їх відрізняють висока тривожність і песимізм, тенденція до самозвинувачення і схильність до звуженого (дихотомічного) мислення. Також відзначаються труднощі вольового зусилля і тенденція відходу від вирішення проблем.

Отже, розглянувши проблему суїцидів, можна дійти висновку, що це явище є крайньою формою девіантної поведінки особистості, її соціально-психологічної дезадаптації. Вчиняються самогубства через різні мотиви і приводи, але завжди випливають з конфлікту або всередині особистості, або особистості і довкілля, коли індивід не може вирішити такий конфлікт іншим, більш позитивним шляхом. І хоча нами були розглянуті далеко не всі пласти даного явища, все ж очевидно, що самогубство – явище негативне і необхідно розробляти способи боротьби з ним або хоча б шукати можливості знизити кількість таких випадків у суспільстві. Найкраще було б зуміти забезпечити особистості допомогу у вирішенні конфлікту на пресуїцидальній стадії, не доводячи справу до самогубства.

Кожен суїцид індивідуальний і детермінований багатьма різними причинами. Фактори, які впливають на вибір смерті, настільки різноманітні, що відновити душевний стан суїцидента дуже складно, майже неможливо.

Суїцидальна поведінка є глобальною соціально-психологічною проблемою, яка торкнулася молодого покоління. Підліткам здається, що ще багато всього на них чекає попереду, вони легковажно ставляться до життя. Тому думки про самогубство з'являються у підлітків частіше, ніж в інших вікових груп. Дорослі розуміють усі значення слова "смерть" і які наслідки принесе самогубство. У них є сім'я, діти, про яких потрібно піклуватися. Літні люди знають, що їм недовго залишилося жити на цьому світі, тому вони не так часто думають про самогубство.

Ідеального суспільства не може бути ні зараз, ні в майбутньому. Людина не може повністю позбутися від усіх проблем і негараздів. Розглянувши причини, що штовхають підлітка на суїцидальні дії, виявивши категорії осіб, здатних зробити цей крок, можна дійти висновку, що суїциди підліткового віку були, є і будуть відбуватися.

Розглянувши особливості суїцидальної поведінки в підлітковому віці, можна зробити такі висновки. Суїцид можна розглядати як дію, що підкорена конкретній меті покінчити з собою, але включена в більш широку систему предметної діяльності з відповідним їй мотивом. Суїцид є "наслідком соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах пережитого мікросоціального конфлікту". Ці конфлікти можуть бути пов'язані як з сімейними відносинами, так і з однолітками. Дезадаптація пов'язана з порушенням соціалізації, коли місце молоді людини в

соціальної структурі не відповідає рівню її домагань. Конфлікти з сім'єю, найчастіше зумовлені неприйняттям системи цінностей старшого покоління, алкоголізація і наркотизація є ґрунтом для виникнення суїцидальної ситуації і передумов для швидкої її реалізації.

### **Література**

1. Амбрумова А.Г. Психологія самогубства // Соціально й клінічна психіатрія. – 1996. – №4.
2. Амбрумова А.Г., Бородін С.В., Михлин О.С. Попередження самогубств. – М., 1980.
3. Гишинский Я.І., Юнацкевіч Я.І. Соціологічні та психологічні основи суїцидології. – СПб., 1999.
4. Дюркгейм Е. Самогубство: Соціологічний етюд. – М., 1994.
5. Жезлова Л.Я. Про освоенностях формування суїцидальних тенденцій у хворих на шизофренію в дитячому та підлітковому віці // Журнал невропатології і психіатрії. – 1978. – № 10.

## **ЖИТТЯ ЯК ПОДВИГ: ДОЛЯ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ ХХ СТОЛІТТЯ**

**Поліщук С. І.,  
студентка 4 курсу ПГФ  
Науковий керівник – доц. Давидюк М.О.**

В умовах нової української школи необхідно звертати особливу увагу на досвід педагогів минулого, одним із яких є Василь Сухомлинський. Його позиція вчителя є зразковою для освітян сучасності та майбутніх епох. Життєвий шлях та педагогічна діяльність В. Сухомлинського – це шлях мудрості та невтомної праці для розвитку своєї Батьківщини. Він усе своє життя присвятив розвитку вітчизняної педагогіки та зробив неocenний внесок в її скарбницю ідей, методик і технологій.

Мета статті: дослідити найважливіші досягнення Василя Сухомлинського в педагогіці та проаналізувати їх роль для подальшого розвитку освіти України.

Видатний український учитель Василь Олександрович Сухомлинський народився у бідній селянській родині, тому з ранніх літ постійно працював, щоб заробляти на проживання. У родині було чотири дитини. Любов до педагогічної діяльності хлопчику прищепила його мати. Педагогічний шлях В. Сухомлинський розпочав сімнадцятирічним юнаком у заочній школі сусіднього села. Після закінчення Полтавського педагогічного інституту в 1938 році приступив до роботи вчителя української мови та літератури в Онуфріївській середній школі.

Не зміг залишитися байдужим В. Сухомлинський і до подій Другої світової війни. Він йде добровольцем на фронт і незабаром отримує поранення. Молода людина змушена була покинути військову службу,

повернутись до педагогічної діяльності, очоливши середню школу в с. Павлиш. Саме тут пройшли довгі роки творчої та плідної праці видатного педагога.

В. Сухомлинський створив у Павлиші «Школу радості», де навчалися діти шестирічного віку. Навчання дітей відбувалося в одну зміну. Для цього були збудовані невеликі споруди на один-два класи. При школі була оранжерея, кроляча ферма, пасіка, метеостанція, чотири майстерні, фруктовий сад, виноградник і голуб'ятня. У Павлиській школі намагалися оцінити не знання, а успіх, перемогу, здатність дитини долати труднощі у навчанні. Саме успіх сприяє радості дітей. Двійок у першому класі ніколи не ставили, а навпаки, заохочували дітей не боятися помилок і виконувати завдання творчо. В. Сухомлинський говорив: «Не ловіть дітей на незнанні, оцінка – не покарання, оцінка – радість».

Саме завдяки своєму надзвичайному педагогічному таланту Василю Олександровичу вдалося досягти значних успіхів. Так, у 1955 році він захищає кандидатську дисертацію, а вже через чотири роки йому присвоїли почесне звання Заслуженого вчителя, пізніше Василя Олександровича обирають членом-кореспондентом Академії педагогічних наук СРСР та присвоюють звання Героя Соціалістичної праці. У той самий час він веде активне громадянське життя: проводить культурну та освітню роботу серед населення Павлиша, бере безпосередню участь у численних наукових педагогічних конференціях, нарадах, семінарах, симпозиумах, сесіях.

«Я ніколи в житті не належав собі», – саме так говорить Василь Сухомлинський. Кожен день його життя був присвячений творчості. У 1961 році виходить у світ його перша книга із назвою «Виховання колективізму у школярів». А потім одна за одною виходять його наступні книги – скарби педагогічної діяльності: «Духовний світ школяра», «Моральний ідеал молодого покоління», «Виховання особистості в радянській школі». У цих книгах В. Сухомлинський не лише ділиться досвідом викладання, а й робить свої перші педагогічні відкриття.

Безумовно, однією з найвідоміших книг Василя Олександровича є книга «Серце віддаю дітям», яку, безсумнівно, можна назвати книгою його життя, та її продовження – «Народження громадянина» (1970). Як можна побачити з творів, важливе значення, на думку В. Сухомлинського, мають емоційні стосунки вчителя із дітьми в дружньому шкільному колективі, де вчитель не лише є наставником, а він ще й виступає в ролі друга і товариша. Також видатний педагог Василь Олександрович писав, що без наукового передбачення та без уміння сіяти в людині сьогодні ті зерна, які через десятиліття зійдуть, виховання, мабуть, з роками перетворилося б на звичайний нагляд, а вихователь – у безграмотну няньку, а велична наука педагогіка – в знахарство.

Основний принцип, якого завжди дотримувався В. Сухомлинський, – принцип гуманізму, тобто визнання дитини найвищою цінністю, на яку повинні орієнтуватися процеси навчання та виховання.

Найціннішим для справжнього педагога Василь Сухомлинський вважав уміння дітей працювати та думати, тому вся його методика та багаторічна праця були зорієнтовані на те, щоб підвищити інтелект дитини та навчити розум кожного учня класу працювати. У книзі «Сто порад учителю» Василь Олександрович стверджує, що дитина не тільки мислить і досліджує світ довкола себе, але і пізнає саму себе з різних сторін. За роки своєї довгої педагогічної діяльності В. Сухомлинський визначив головну сутність гармонійного розвитку, яка, на його думку, полягає у нерозривному зв'язку трудового, морального, фізичного, естетичного та інтелектуального виховання.

Важливу роль у своїй педагогічній системі В. Сухомлинський відводить трудовому вихованню. Він вважає, що саме праця допомагає визначити природні задатки кожної дитини. Вона забезпечує розвиток колективу та дружні відносини в ньому.

Василь Олександрович Сухомлинський розглядав проблему формування в молоді естетичного та національного світобачення. На його думку, одним із способів розв'язання цих проблем можна назвати розвиток у дітей любові та поваги до народних традицій. В. Сухомлинський вважав, що саме мудрість є найголовнішою прикметою кожної людини. Саме тому серед його творчого доробку зустрічаємо такі слова та вислови: «мудра людська любов», «мудрість жити», «гідність – це мудрість тримати себе в руках». Великий педагог намагався у кожного свого учня сформуванати вміння розуміти та осмислювати світ через красу природи та бути маленьким філософом.

Саме завдяки цьому видатному педагогу з'явилося таке поняття як «уроки мислення». Це уроки, які змушували дітей молодшого шкільного віку подивитися на світ і розкрити його особливості, причинно-наслідкові зв'язки між явищами, які відбуваються в природі.

Упродовж останніх років життя відомого педагога постійно звинувачували в недостатній партійності та позиції безкласового виховання. Зупинилося серце видатного вчителя у вересні 1970 року. Мабуть, не пройшло безслідно старе поранення на війні, але й, імовірно, свої наслідки мала виснажлива та важка робота вчителя та постійне переслідування, несправедлива критика з боку влади. Так, він зізнавався, що в світі немає більш виснажливої та важкої для серця роботи, ніж праця педагога.

Педагогічна спадщина відомого українського вчителя надзвичайно багата та різноманітна. Уся його творчість пройнята надзвичайною повагою та любов'ю до особистості дитини. А коли В. Сухомлинського запитували: «Що найголовніше було в його житті?», він завжди відповідав: «Любов до дітей!».

На думку В. Сухомлинського, для вчителя надзвичайно важливим є вміння зберегти довіру кожної дитини та дорожити цим, бути для дітей втіленням справедливості та добра, вміти допомагати їм у вирішенні складних ситуацій. Ці якості і роблять учителя справжнім професіоналом

своєї справи. «Якщо вчитель став другом для дитини, якщо ця дружба осяяна благородним потягом, поривом до чогось світлого, розумного, в серці дитини ніколи не з'явиться зло» [4].

Пам'ять про відомого педагога буде жити постійно, навіть після його смерті. Він залишив по собі вічний слід у вигляді художньої, наукової освітньої спадщини. Творча спадщина В. Сухомлинського надзвичайно багата: це більш ніж 600 статей, 1200 оповідань та казок, 41 монографія та брошура.

Твори В. Сухомлинського відомі у виданнях різними мовами народів світу – від болгарської до японської; його творча спадщина сьогодні вивчається в провідних педагогічних інститутах та університетах Європи та світу, а деякі монографії та статті відомого педагога друкуються в періодичних виданнях таких країн, як Німеччина, Чехія, Австрія Польща, Словаччина, Румунія, Іспанія, Фінляндія та ін.

Видатний український педагог ХХ століття Василь Сухомлинський зробив неоціненний внесок в українську та й світову педагогіку. Не зважаючи на важкі життєві ситуації, критику та труднощі, В. Сухомлинський не залишав своєї роботи, а творив заради добра дітей. Він здійснив моральний подвиг учителя, підтвердженням чого є його копітка педагогічна робота. Його педагогічні ідеї залишаються актуальними і сьогодні, тому ми повинні пишатися цією надзвичайною особистістю, яка і є взірцем справжнього педагога.

### Література

1. Історико-педагогічний альманах. Випуск 6. В.О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю : збірн. наук. праць / за ред. проф. О.С. Антонової, доц. В.В. Павленко. – Житомир : ФОП Левковець Н.М., 2017. – 252 с.
2. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 2. – С. 419–654.
3. Українська педагогіка в персоналіях: навч. посібник / [ред. О.В. Сухомлинська]. – К.: Либідь, 2005. – Т.2. – С. 380–388.
4. Василь Сухомлинський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://edufuture.biz/index.php?title=Тема\\_17.\\_Василь\\_Сухомлинський](http://edufuture.biz/index.php?title=Тема_17._Василь_Сухомлинський)

## КОНТРОЛЬ ЗА ЯКІСТЮ УПРАВЛІННЯ ОСВІТНІМ ЗАКЛАДОМ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

**Рожок Ю.С.,**  
**студентка магістратури ННІППФВК**  
**Науковий керівник – Пінаєва О. Ю.**

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю зміни парадигми управління освітніми закладами в Україні, яка теоретично обґрунтована в державних постановках і документах, була органічно пов'язана з радикальними перетвореннями і реформуванням усіх чинників життєдіяльності.

Диференціація освіти зумовила інтенсивний розвиток загальноосвітніх шкіл. З'явилися проблеми, пов'язані зі специфікою управління, оновленням функціональних обов'язків керівників шкіл, виробленням нової структури та змісту професійної компетентності директора.. У цей час набувають поширення тенденції щодо психологізації управлінської діяльності та адаптації ефективних технологій управління виробництвом до управління освітою, школою, поширення менеджменту в освіті. Оновлення функцій управління школою обумовлюється новими видами діяльності, які виконує директор із тенденцією входження керівників шкіл до загального складу менеджерів [ 13].

Визначення теоретичних основ контролю за якістю управління освітнім закладом знаходять відображення в науково-педагогічних працях В. Маслова Ю. А. Конаржевського, С. Березняка, М. Захарова, І. Мар'єнка, Кравченко Л. М. [10,2].

Методичний аспект досліджуваної проблеми відображено в працях О. І. Мармази:

1.Інноваційний менеджмент та підходи до управління навчальним закладом [4].

2.Культура ділового спілкування як компонент професійної культури майбутнього керівника навчального закладу[8].

3. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління [6].

4.Мотивація та стимулювання персоналу як підґрунтя якості управління [7].

Мета роботи полягає в обґрунтуванні ефективності методичної системи контролю за якістю управління освітнім закладом.

Оновлення функцій управління школою обумовлюється новими видами діяльності, які виконує директор із тенденцією входження керівників шкіл до загального складу менеджерів. Саме в середині 90-х років поряд із поняттям «керівник» почав широко вживатися термін «менеджер». Розвивається менеджмент освіти, під яким розуміють вид управлінської діяльності, що складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на індивідуумів та колективи з метою ефективного функціонування даної галузі. А людина, яка володіє цими знаннями та уміннями, – менеджер.

Розглянемо різні тлумачення поняття «управління». Пітер Друкер: «Управління – це особливий вид діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану і продуктивну групу.

Філософський словник: «Управління – елемент, функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), що забезпечує збереження їх певної структури, підтримку діяльності, реалізацію їх програм і мети».

І. Ісаєв: «Під управлінням взагалі розуміється діяльність, спрямована на вироблення рішень, організацію, контроль, регулювання об'єкта управління відповідно до заданої мети, аналіз і підбиття підсумків на



основі дострокової інформації». В. Лазарєв: «Управління – це безперервна послідовність дій, що здійснюється суб'єктом управління, у результаті яких формується і змінюється образ керованого об'єкта, встановлюються цілі спільної діяльності, визначаються способи їхнього досягнення, розподіляється робота між її учасниками та інтегруються їх зусилля» [9].

Існують різні підходи до опису принципів побудови систем управління якістю освіти, але в цілому їх об'єднує одна ідея – в основі такого опису повинна лежати загальна концептуальна модель управління.

Під управлінням в широкому сенсі розуміється функція складно організованих систем (біологічних, технічних, соціальних), що забезпечує збереження їх структури, підтримання режиму функціонування та сталого розвитку, реалізацію цілей системи. Менеджмент є атрибутом виключно соціальних систем, він існує тільки в організаціях [5].

Управлінням у вузькому сенсі називають самі організаційні структури і адміністративні органи, які здійснюють управлінські функції. В інтересах ефективного управління необхідно чітко визначити структуру системи управління і взаємозв'язок її ланок.

У *широкому плані* мета управління закладом освіти полягає у створенні необхідних умов для реалізації мети навчального закладу. *Конкретна* мета: мінімум – забезпечити оптимальне функціонування освітнього закладу; максимум – забезпечити його розвиток.

*Задача управління* – це форма відображення управлінської проблеми, яка зафіксована в: а) самій проблемі; б) меті її розв'язання; в) умовах та засобах вирішення.

Задачі управління – це:

1. *Удосконалення структури та іміджу закладу освіти*: розвиток мережі класів, встановлення оптимального співвідношення між класами для обдарованих дітей, базової підготовки та компенсуючого навчання; удосконалення «суб'єкт – суб'єктних» стосунків на всіх рівнях управління; розвиток формальної та неформальної структури закладу; розвиток системи освітніх послуг, маркетингу; формування конкурентноспроможності та привабливості закладу.

2. *Підвищення якості змісту освіти*: забезпечення оптимального співвідношення змісту освіти і запитів особистості; розвиток професіоналізму вчителів через засвоєння нового; забезпечення когнітивного та креативного розвитку учнів; розвиток персонологічного підходу до навчання за індивідуальними проектами; удосконалення науково-методичного забезпечення навчального процесу.

3. *Удосконалення організації навчального процесу*: формування мотивації школярів до самовдосконалення; створення умов для переходу до особистісно-орієнтованого навчання; розвиток ділової стратегії «вчитель – учень»; засвоєння дослідницького підходу до управління; створення системи стимулювання інноваційної діяльності педагогів.

4. *Удосконалення організації виховного процесу*: формування у школярів позитивного ставлення до навчання, школи; створення,

збереження і розвиток традицій у школі; формування організаційної культури школи; розвиток дитячого самоуправління та співуправління; формування фізично, психічно та морально здорової особистості.

#### *5. Удосконалення управлінської діяльності [6].*

Будь-яка система, будується на певних фундаментальних засадах, які відображають її головні риси. Це стосується і системи управління навчальними установами, яка також базується на поєднанні загальних принципів соціального управління та специфіки функціонування конкретного закладу.

Основними принципами менеджменту можна вважати: глибоке переконання у сучасних етичних цінностях, сильна внутрішня корпоративна культура, цілісний погляд на людину, особисті стимули в роботі, заохочення різних поглядів та консенсус, єдиний статус усіх працівників, постійна підготовка та перепідготовка персоналу, політика повної зайнятості, орієнтація на якість, колегіальне прийняття рішень, максимальне делегування повноважень, заохочення горизонтальних зв'язків [ 8].

Ідейну основу теорії та практики управління складають принципи, які використовуються як фундаментальні положення та аксіоми. За умов розвитку навчального закладу найбільш доцільною, на нашу думку, є система принципів, запропонована Ю. А. Конаржевським [2]:

*1. Принцип поваги та довіри до людини.* Цей принцип висуває певні вимоги до управлінської поведінки керівника: повага особистої гідності; визнання за людиною її прав; повага людини в собі особистості; створення атмосфери взаємоповаги та довіри; прояв вимогливості до людей; створення ситуації успіху; розвиток творчості, ініціативи; заохочення досягнень кожного; гарантія захищеності.

*2. Принцип цілісного погляду на людину.* Реалізація цього принципу дозволяє сприймати кожного як особистість з її потребами, мотивами, цілями, переживаннями, проблемами.

*3. Принцип співробітництва.* Він передбачає проведення управління з монологічної на діалогічну основу, що дуже важливо за умов творчості, розвитку, інноваційного пошуку.

*4. Принцип соціальної справедливості.* Він передбачає таке управління, упродовж якого педагоги знаходяться в рівних умовах та правах, керівник оцінює людину за результати її праці, внесок в життя колективу.

*5. Принцип індивідуального підходу.* Передбачає врахування індивідуальних особливостей, рівня професійної підготовки, досвіду, інтересів.

*6. Принцип збагачення роботи* полягає у пробудженні інтересу педагога до роботи, творчого пошуку.

*7. Принцип мотивування та стимулювання* має моральний, психологічний та матеріальний характер.

*8. Принцип консенсусу* створює умови для формування різних думок, поглядів, їхнього узгодження.

9. *Принцип колегіальності* – це один із інструментів демократичного управління. Він вимагає: прийняття колективних рішень із стратегічних та найбільш важливих проблем; повагу думок більшості та меншості; включення педагогів у співуправління; розвиток горизонтальних зв'язків та дружніх стосунків в колективі; заохочення до співробітництва; гармонізації цілей діяльності.

10. *Принцип оновлення* забезпечує розвиток, зміни, засвоєння нових ідей та технологій.

Система висунутих принципів може бути серйозним теоретичним та методичним підґрунтям для розуміння сутності та змісту управління розвитком навчального закладу.

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року спрямована на подолання бюрократизації в системі управління освітою, удосконалення порядку перевірок та звітності навчальних закладів [13]. Управління повинно стати демократичним та людиноцентристським.

Контроль – це важлива та об'єктивно необхідна функція управління. Ефективність здійснення контролю зумовлює якість реальних і подальше прогнозування бажаних показників розвитку закладу освіти, його навчально-виховного процесу, діяльності педагогічного колективу та усіх систем закладу. Функція контролю дозволяє тримати у полі зору найважливіші питання, своєчасно реагувати на негативні явища та відхилення від норми, знаходити невикористані резерви, підтримувати оптимальну трудову напругу в колективі. А відтак необхідно розвивати і оновлювати підходи, методи, форми контролюючої діяльності відповідно до вимог демократизації та гуманізації управління сучасним навчальним закладом [5].

До умов ефективного контролю дослідники найчастіше відносять такі: системність і технологічність контролю; чітка постановка цілей, завдань та вибір об'єктів контролю; реальність стандартів та критеріїв оцінки діяльності; гнучкість процедури, форм, методів контролю; глибоке аналітичне підґрунтя контролю; одночасно методична, виховна та діагностична спрямованість контролю; неформальний підхід до контролю, високий ступінь зацікавленості керівника в його результатах, компетентність та високий рівень його професіоналізму; поєднання контролю із самоконтролем, встановлення двостороннього обговорення результатів контролю, тактовність та етичність поведінки перевіряючого; інформаційне взаємозбагачення керівника і педагогів у результаті контролю; змістовність та життєздатність рекомендацій за наслідками контролю [5].

Основна тенденція модернізації контролю полягає у поєднанні адміністративного контролю із самоконтролем та взаємоконтролем, що відкриває перспективи людиноцентристського, демократичного управління. Співставлення традиційних та інноваційних підходів до

контролюючої діяльності керівника сучасної школи дало змогу дійти певних узагальнень.

Для традиційного управління характерно:

Увага до кількісних аспектів перевірки, контроль за процесами, перебільшена увага до виховної функції контролю, використання сталої, випробуваної системи контролю, широке використання несподіваного контролю як засобу адміністративного впливу, одноосібне та адміністративне планування контролю, вибір зручної технології контролю, дотримання формальних вимог (бюрократія) контролю, контроль визначається як основний засіб перевірки роботи вчителів та учнів, пріоритетна увага до особистості того, кого контролюють

Для інноваційного управління характерно:

Узагальнення кількісних показників та перетворення їх у якісні аспекти, контроль за результатами, увага до методичного спрямування контролю, постійне моделювання та оновлення системи контролю, забезпечення випереджального характеру контролю, реалізація мотиваційної функції контролю, гласність контролю, залучення колективу до розробки та обговорення системи контролю, вибір ефективної технології контролю, моделювання контролю на рівні засобів та технік, демократизація внутрішньошкільного контролю, дотримання принципу егалітарності, контроль визначається як засіб регулювання та корекції в педагогічному процесі, пріоритетна увага до рівня компетентності та особистісних якостей того, хто здійснює контроль [6].

Таким чином, нами були розглянуті умови ефективного контролю за якістю управління освітнім закладом та основні принципи управлінської діяльності. Ситуація невизначеності, мінливості, агресивності зовнішнього соціально-економічного середовища; зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг; низька мотивація педагогів до роботи, що зумовлена, насамперед, відсутністю адекватної заробітної платні та системи стимулів щодо розвитку професіоналізму та творчо-пошукової діяльності; зростаюча прагматичність батьківської громади стосовно вчителя та нівелювання його значення — все це та багато інших факторів вимагають від сучасного керівника навчального закладу докладання величезних зусиль, професіоналізму в управлінській діяльності.

### **Література**

1. Василенко В. О. Інноваційний менеджмент / В. О. Василенко, В. Г. Шматько. – К.: Центр навчальної літератури, 2005.
2. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. — М.: Центр «Пед. поиск», 2000.
3. Кравченко Л. М. Поняття «педагогічний менеджмент». Менеджер як професійний управлінець в освіті [Електронний ресурс] / Л. М. Кравченко. – Режим доступу : <http://ipwi.com.ua>.
4. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент / О. І. Мармаза. – Х.: ТОВ «Планета-принт», 2016. – 197 с.
5. Мармаза О.І. Менеджмент освітньої організації / О. І. Мармаза. – Х.: ТОВ «Щедра садиба», 2017. – 126 с.

6. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: секрети успішного управління / О. І. Мармаза. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2005.
7. Мармаза О. І. Культура ділового спілкування як компонент професійної культури майбутнього керівника навчального закладу / О. І. Мармаза // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 1 (27). – Суми: СумДПУ імені А.С.Макаренка. – С.333-342.
8. Мармаза О. І. Управління навчальним закладом: культурологічний аспект / О. І. Мармаза. – Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – С. 38-42.
9. Мартинець Л. А. М 292 Управлінська діяльність керівника навчального закладу : [навч. посібн.] / Л. А. Мартинець. – Вінниця, 2018. – 196 с.
10. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: навчальний посібник / В. І. Маслов. — Тернопіль: Астон, 2007
11. 12.Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті.— К.: Вид-во «Шкільний світ», 2001.
12. 13.Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу :
13. <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>

## СУТНІСТЬ СТАНДАРТИЗОВАНИХ ТЕСТІВ

**Розпутня Б. М.,**  
**студент 1курсу ННІППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

З давніх часів людство застосовує в трудовій діяльності різні інструменти для перевірки якості своєї роботи. Величезний прогрес у численних галузях промисловості, сільського господарства, медицини та інших видах діяльності людини став можливий завдяки розвитку відповідних засобів вимірювання. На окомірних оцінках неможливо щось створити або побудувати. Те ж можна сказати і про виміри в галузі освіти. Не маючи у своєму розпорядженні точних вимірювальних інструментів для діагностики навчальних досягнень студентів, задовольняючись окомірними вимірами, педагог перебуває під тиском суб'єктивізму замість усвідомленого і точного оцінювання.

Наразі викладачі закладів вищої освіти все частіше застосовують у своїй практиці тестову форму контролю навчальних досягнень, використовуючи при цьому тестовий матеріал власної розробки. Для ефективного впровадження стандартизованих тестів навчальних досягнень у педагогічну практику необхідно розробити та затвердити єдині вимоги до складання тестових завдань, які повинні спиратися на міцний науковий фундамент, а також уніфікувати технологію проведення тестування й інтерпретацію результатів. Такого роду стандартизація дозволить порівнювати й аналізувати результати тестування й динаміку якості навчального процесу.

Науковий фундамент для створення стандартизованих тестів надає такий напрямок наукових досліджень у галузі теорії і практики вимірювання та оцінювання якісних характеристик, притаманних людині, як тестологія [1, с. 56].

Методом вимірювання в тестології є тестування, яке передбачає, що: інструментом вимірювання є тест, складений з тестових завдань; процедурою вимірювання є тестування; методом оцінювання є шкалування. За словами К. Інгенкампа, тестування – це метод педагогічної діагностики, який репрезентує передумови або результати навчального процесу та максимально відповідає принципам порівняння, об'єктивності, надійності та валідності вимірів. На думку науковця, метод тестування повинен пройти обробку та інтерпретацію і бути готовим до використання в педагогічній практиці [2, с. 150].

Як засвідчує досвід практичної роботи, доцільно здійснювати контроль навчальних досягнень студентів у декілька етапів за допомогою поточного, рубіжного та підсумкового комп'ютерного тестування.

Перший етап включає вивчення модуля навчальної програми, що складається з певної кількості тем. Після вивчення кожної теми модуля проводиться поточне комп'ютерне тестування з метою визначення рівня навчальних досягнень студентів з даної теми. Поточне оцінювання є дієвим фактором навчальної мотивації студентів і управління їх поведінкою в процесі вивчення дисципліни. Поточне оцінювання є ефективною формою зворотного зв'язку і тому має бути регулярним, рівномірно розподіленим по курсу і орієнтованим на вирішення двох завдань: дати кожному студенту об'єктивну зовнішню оцінку якості його навчальних досягнень; організувати контроль навчальних досягнень як кожного студента, так і групи в цілому.

Другий етап передбачає проведення рубіжного комп'ютерного тестування для визначення рівня навчальних досягнень студента з кожного пройденого модуля в цілому. Після вивчення модуля дисципліни у студентів формуються не тільки уявлення про предмет вивчення, а й вміння застосувати на практиці засвоєні знання.

Третій етап є заключним і передбачає проведення підсумкового комп'ютерного тестування, метою якого є визначення рівня навчальних досягнень з усіх модулів за повний курс дисципліни. На даному етапі студент повинен вміти використовувати на практиці алгоритми діяльності, доведення теорем, правил приймання рішень, здатностей використовувати набуті знання у нетипових ситуаціях.

Підсумкове комп'ютерне тестування доцільно проводити перед традиційним іспитом в якості тренувального, що дає можливість студентам заповнити прогалини в знаннях, а викладачеві – скоригувати зміст консультації перед іспитом.

За результатами проведення підсумкового комп'ютерного тестування студент отримує об'єктивне оцінювання навчальних досягнень за весь курс дисципліни. Підсумкове тестування іноді називають тестами

досягнень або сумативними тестами. Основна мета підсумкового тестування – забезпечення об'єктивної оцінки навчальних досягнень після завершення певного курсу.

Процес стандартизації тесту займає досить багато часу і може тривати кілька років. Яскравим прикладом стандартизованого тесту є зовнішнє незалежне оцінювання в нашій країні (ЗНО). Фахівці Українського центру оцінювання якості освіти постійно вдосконалюють процедуру підсумкової діагностики навчальних досягнень випускників з метою знайти найбільш об'єктивний і точний спосіб оцінювання учнів.

Розроблені вчителями тести є нестандартизованими тестами. Швидкість поширення практики використання нестандартизованих тестів у навчальному процесі в Україні наразі не відповідає швидкості підвищення рівня знань вчителів з освітніх вимірювань, з основ конструювання тестів. Для поточного контролю у реальній педагогічній практиці не обов'язково мати професійно високоякісний тест, «проте не варто вдаватися до псевдотестування, коли засіб контролю нагадує тест лише за формою використаних завдань» [3, с. 19].

Оскільки нестандартизований тест завжди пов'язаний з ризиком отримати результати з великою похибкою вимірювання, то радимо кожному автору такого тесту, щонайменше, дотримуватися алгоритму створення якісного тесту, а саме: розробити специфікацію тесту, дібрати тестові завдання відповідної якості, провести зовнішню експертизу тестових завдань та тесту загалом, здійснити аналіз зауважень та вдосконалити тестові завдання й тест. Підвищенню якості тесту слугуватиме проведення апробаційного тестування, аналіз емпіричних результатів тестування та отриманих статистичних показників.

При визначенні надійності тесту потрібно враховувати і допустиму межу за часом проведення тесту, оскільки невиправдане збільшення тривалості тесту може призвести до втоми і зниження мотивації у студентів, що, у підсумку, відіб'ється негативно на надійності тесту. Якість тесту залежить від цілей і завдань, від видів, форми і змісту, від умов тестування і методів перевірки даних, від рівня знань піддослідних, від інтерпретації результатів вимірювання.

Отже, педагогічні вимірювання, а саме стандартизоване тестування навчальних досягнень студентів – це важлива та невід'ємна складова навчання. Технології стандартизованого тестування здатні значно впливати на підвищення якості навчальних досягнень студентів, на ефективність процесу навчання у цілому. Саме ці технології повинні більш активно використовуватися у освітньому процесі.

### **Література**

1. Ким В. С. Тестирование учебных достижений: монография / В.С.Ким. – Уссурийск : Издательство УГПИ, 2007. – 241 с.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К.Ингенкамп. – М. : Педагогика. – 240 с.

3. Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи: Монографія / За ред. Ляшенко О. І., Жука Ю. О. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 200 с.

## **ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ**

**Романюк Ю. В.,  
студентка 4 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

У сучасних дослідженнях проблема інтелектуального розвитку людини, чинників, що впливають на цей процес, зокрема гендерних відмінностей, належить до числа популярних, але недостатньо досліджених і потребує більш детального як теоретичного, так і практичного вивчення всіх її аспектів. Більшість праць присвячені вивченню інтелекту зрілої особистості або юнацького віку. Але саме в підлітковому віці спостерігаються істотні зміни в інтелектуальній, соціальній, емоційній і мотиваційній сферах особистості, які вимагають більш детального вивчення.

У дослідженнях інтелектуального розвитку людини є досить багато суперечностей. Дослідження різних учених показують відмінні один від одного результати. Одні результати свідчать, що більш інтелектуально розвинені чоловіки, інші ж, навпаки, стверджують, що жінка розумніша, а ще одні доводять, що стать не має значного впливу на інтелектуальні здібності людини і що чоловік і жінка знаходяться приблизно на однаковому рівні інтелектуального розвитку. Проблеми формування інтелектуального потенціалу та шляхи їх розв'язання представлені в дослідженнях Б. Ананьєва, Д. Дубова, А. Ібраєва, Є. Степанової, А. Седунової, Г. Пантюхіна та ін.

Сучасні дослідження на тему гендеру головну увагу зосереджують на механізмах відтворення гендерної рівності, на стосунках жінок і чоловіків у суспільстві. Вивченням інтелектуального розвитку чоловіків і жінок на основі тестів IQ займалися: Ф. Раштон, Д. Флінн, Д. Ріппон та ін.

Поняття «гендер» і «інтелект» досить тісно пов'язані, адже розвиток жінок і чоловіків відрізняється, що спостерігається і на інтелектуальному рівні. Вчені, які досліджували дану проблему, остаточного висновку не зробили. Дослідження одних учених показують, що у чоловіків рівень IQ вищий, ніж у жінок, інші ж стверджують навпаки, також є твердження, що рівень IQ і у жінок, і у чоловіків відносно рівний. Для прикладу розглянемо дослідження окремих учених, висновки яких підтверджують ці теорії.

Британський дослідник Ф. Раштон заявляє, що його нові відкриття дозволяють пояснити, чому до самого верху кар'єрних сходів доходить так небагато жінок. Він стверджує, що феномен "скляної стелі", ймовірно,



пов'язаний з нижчим інтелектом жінок, а не з дискримінацією або відсутністю можливостей. Психолог університету Західного Онтаріо дійшов такого висновку після уважного вивчення результатів університетських тестів на здібності 100 тис. студентів обох статей у віці 17-18 років.

Аналіз таких чинників, як здатність швидко схопити комплексне поняття, навички вербальної розсудливості і креативність, – ключових складових інтелекту – показав, що молоді люди мають IQ, в середньому, на 3,63 пункти вище, ніж дівчата. Ію середньостатистичної людини складає близько 100 балів. Ці відкриття, які підтвердилися на всіх курсах і при будь-яких рівнях освіти батьків, загрожують зробити переверот у сторічній системі поглядів, згідно з якою чоловіки і жінки мають приблизно однакові розумові здібності. Також вони суперечать свідченням того, що дівчатка краще складають іспити в школі, ніж хлопчики. Хоча експерти в цілому згодні з тим, що чоловіки і жінки мислять по-різному і чоловіки показують вищі результати в тестах на "просторові здібності", а жінки – в тестах на вербальні здібності, передбачалося, що ці відмінності врівноважуються і в цілому в інтелекті відмінностей немає. Але професор Ф. Раштон вважає, що різниця напряму пов'язана з розміром мозку: низка досліджень свідчить, що мозок чоловіка набагато більше жіночого. «Ми знаємо, що у чоловіків крупніший мозок, навіть коли береш до уваги співвідношення з великим розміром тіла, – говорить дослідник. – Це значить, що у них більше нейронів. Питання у тому, що роблять ці нейрони в організмі чоловіка – вірогідно, вони дають перевагу в обробці інформації».

Передбачалося, що ця різниця була закладена ще з кам'яного віку, коли жінки шукали чоловіка розумнішого за себе, аби передати своєму потомству кращі гени.

«Деякі люди вважають, що це результат еволюції, тому що жінки віддають перевагу чоловікам, більш розумним ніж вони самі», – говорить професор. "Так само, як вони віддають перевагу чоловікам вищим за себе, вони віддають перевагу і чоловікам, які дещо випереджають їх за рівнем IQ".

Критики відзначають, що висновки професора Ф. Раштона могли вийти неточними внаслідок того, що він проаналізував більше жіночих тестів, ніж чоловічих. Але все-таки його робота підтверджує британські дослідження, які показали, що у чоловіків крупніший мозок і вищий Ію, ніж у жінок, що може пояснити, чому гросмейстерами і геніями найчастіше виявляються чоловіки.

Світова статистика рівня IQ свідчить не тільки про інтелектуальну рівність між чоловіками і жінками чи про перевагу чоловічого інтелекту, вона в деяких випадках повністю переважає на користь жінки. Так, для прикладу, американський експерт з IQ Дж. Флінн наводить дані про те, що й у зрілому віці жінки в середньому набирають більше балів у тестах. Принаймні, в розвинених країнах, наприклад, у США, Канаді, Новій

Зеландії та низці країн Європи. Інші ж дослідження також підтверджують, що в багатьох країнах середній IQ у жінок на кілька балів перевищує середній IQ у чоловіків. Дж. Флінн пояснює цю дивну статистику не лише тією обставиною, що в цих країнах раніше всього покінчили з сексизмом, що дозволило вирости цілим поколінням жінок, яким ніхто не заважав розвиватися. Також він вважає, що жінки швидше адаптуються до навколишнього світу, а сучасний світ вимагає все більш і більш високих інтелектуальних здібностей.

В світі існує ще один погляд на цю дискусію. Деякі дослідники вважають, що в повсякденному житті є речі, важливіші за інтелект. Це емоційний інтелект — здатність пов'язати свої розумові здібності з емоціями, самоконтролем і емпатією. Ця теорія за науковим мірками вкрай молода — вона існує з середини 1990-х. Але дослідження вже показують що в сфері емоційного інтелекту жінки перевершують чоловіків. Зокрема, це насамперед стосується самооцінки й уміння слухати себе. Також жінки краще пристосовуються до соціальних умов і керують відносинами, відзначають дослідники. На середньостатистичному рівні чоловіки і жінки мають приблизно однакові інтелектуальні здібності. З легкою перевагою у жінок. Але серед людей з високим IQ чоловіків дійсно більше. Втім, таких людей — приблизно 0,01% світового населення. Та цього явно недостатньо, щоб стверджувати, що чоловіки в цілому розумніші.

Дж. Ріппон стверджує, що хоча мозок жінок у середньому дійсно менший чоловічого приблизно на 10%, це не є аргументом на користь інтелектуальних здібностей. "По-перше, справа не у розмірі, якби це було не так, слони чи кити були набагато розумнішими за людей", — пояснює Дж. Ріппон. По-друге, це лише середній показник, тоді як насправді існує чимало жінок з великим мозком і чимало чоловіків з маленьким. Варто лише згадати, що мозок Ейнштейна був меншим, ніж у середньостатистичного чоловіка. Загалом величезна кількість досліджень послідовно доводить, що між інтелектом та поведінкою чоловіків та жінок принципової різниці не існує. На думку Дж. Ріппон, значення деяких структурних відмінностей в мозку чоловіків і жінок є також перебільшеним. Взагалі на інтелект особистості впливає низка факторів, до них, зокрема, належать: спадковість, окремі гени, довкілля, гендер, раса, країна.

Підлітковий вік часто називають «перехідним», адже він і справді характеризується змінами в поведінці дитини через перехід від дитинства до юності. Зміни в інтелектуальній сфері виражаються передусім у розвитку здатності до абстрактного мислення, в зміні співвідношення між конкретно-образним та абстрактним мисленням на користь останнього, в формуванні понятійного мислення. Таке мислення (теоретичне, рефлексивне) характерне передусім для юнацького віку, але починає розвиватись уже у молодших підлітків. Теоретичне мислення у школярів-підлітків — це розвиток пізнавальних процесів і особливо інтелекту в

підлітковому та юнацькому віці має дві сторони – кількісну та якісну. Кількісні зміни проявляються в тому, що підліток розв'язує інтелектуальні задачі значно швидше, легше та ефективніше, ніж дитина молодшого шкільного віку. Якісні зміни, перш за все, характеризують зсуви в структурі розумових процесів: важливо не те, які задачі розв'язує людина, а яким чином вона це робить. Тому найбільш суттєві зміни в структурі психічних пізнавальних процесів у осіб, що досягли підліткового віку, спостерігаються саме в інтелектуальній сфері.

Коло понять, які здобуває дитина в процесі навчання в школі, все більш розширюється і включає в себе все більше нових знань з різних галузей. При цьому здійснюється перехід від конкретних до все більш абстрактних понять, а зміст понять збагачується: дитина пізнає різноманіття властивостей і ознак предметів, явищ, а також їх зв'язок між собою; вона дізнається, які ознаки є суттєвими, а які – ні. Від більш простих, поверхневих зв'язків предметів і явищ школяр переходить до все більш складних, глибоких, різнобічних.

В процесі формування понять відбувається розвиток розумових операцій. Школа вчить дітей аналізувати, синтезувати, узагальнювати, розвиває індукцію та дедукцію. Під впливом шкільного навчання розвиваються необхідні якості розумової діяльності. Знання, отримані в школі, сприяють розвитку широти і глибини думки учнів. Операції, здобуті в молодшому шкільному віці, стають формально-логічними операціями. Підліток здатен досить легко абстрагуватись від конкретного, наочного матеріалу і розмірковувати в чисто словесному плані. На основі загального він може будувати гіпотези, перевіряти та спростовувати їх, що свідчить про пріоритетний розвиток у нього логічного мислення.

На відміну від молодших школярів, у підлітка проявляється здатність оперувати гіпотезами при вирішенні інтелектуальних задач. Причому, стикаючись з необхідністю розв'язати задачу, яка є для нього новою, в більшості випадків підліток прагне використати різноманітні підходи для її розв'язання, намагаючись виявити найбільш ефективні з них. Ці здібності виникають не самі по собі, а формуються і розвиваються в процесі шкільного навчання, при оволодінні знаковими системами, які прийняті в багатьох сучасних науках. Головною особливістю розвитку мислення даного віку є те, що поступово окремі розумові операції перетворюються в єдину цілісну структуру. Таким чином, інтелектуальний розвиток дитини в підлітковому віці досягає досить високого рівня. Більш того, закономірності розвитку мислення визначають в значній мірі особливості функціонування і розвитку інших психічних процесів.

У дослідженнях соціального інтелекту було виявлено, що у підлітковому віці дівчатка більш соціально розвинені, ніж хлопчики. У дівчаток краще розвинені, в порівнянні з хлопчиками, такі компоненти соціального інтелекту, як прогнозування розвитку подій у комунікативній сфері і гнучкість мовленнєвого спілкування.

Причини відмінностей між хлопчиками та дівчатками, чоловіками та жінками обумовлені біологічним (природним) фактором, в тому числі статевим дозріванням, соціальним фактором (роль у суспільстві чоловіків і жінок) і культуральним (вплив культур). Таким чином, між хлопчиками і дівчатками, чоловіками та жінками в психічному розвитку більше подібностей, ніж відмінностей. Психічні і статеві відмінності між чоловіками і жінками не настільки істотні. Розкид індивідуальних відмінностей вище, ніж між статями. Не виявлено значущих відмінностей за більшістю параметрів розвитку: інтелектуального, емоційного, особистісного. Гендерні відмінності багато в чому пояснюються тими соціальними умовами, в яких дитина росте і виховується в конкретно-історичний період, а також тими уявленнями, які існують у суспільстві про призначення чоловіків і жінок, про соціальні ролі, гендерні стереотипи. Жінки в сприятливих умовах при рівноправному з чоловіками становище у сім'ї та суспільстві можуть досягати не менших висот у політиці, науці, мистецтві, професії. Тому дуже важливо враховувати сильні і слабкі сторони індивідуального розвитку будь-якої дитини (і дівчинки, і хлопчика). Особливості та відмінності особистості визначають не стільки результат, скільки спосіб досягнення цього результату, легкість або трудність досягнень, задоволеність своїми успіхами або розчарування.

Інтелектуальний розвиток підлітків характеризується тим, що, з одного боку, їхні пізнавальні можливості безупинно зростають, удосконалюється пам'ять, увага, характер, мислення, розвиваються критичні риси характеру, самостійність, розширюється коло інтересів, прагнень. З іншого боку, фізіологічні зміни, характерні для цього віку, спричиняють наслідки, що перешкоджають навчальній діяльності та ефективному розвитку інтелектуальних здібностей: нестійкість настрою, підвищена емоційність тощо. Отримані результати емпіричного дослідження засвідчують, що з підвищенням або зниженням інтелектуального рівня підлітків варіюється і рівень яскравості прояву характерологічних рис.

### **Література**

1. Бендас Т.В. «Гендерная психология»: Учебное пособие / Т.В. Бендас. — СПб.: Питер, 2006. — 431 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология (секреты психологии) / Ш. Берн. — СПб: прайм-ЕВРОЗНАК. 2001 – 320с.
3. Галузяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
1. Нові дослідження показали, жінки розумніші за чоловіків. Режим доступу: <https://nv.ua/ukr/health/happiness/zhinki-stayut-rozumnishi-za-cholovikiv-stverdzhuyut-vcheni-213618.html>
2. Чи існують відмінності між хлопчиками і дівчатками? Режим доступу: <https://stud.com.ua/76566/psihologiya/isnuvut-vidminnosti-hlopchikami-divchatkami>
3. Чоловіки розумніші за жінок. Режим доступу: <http://patent.net.ua/intellectus/inteligibilisation/populus/1306/ua.html>

## ВНЕСОК ПЕДАГОГІВ ХХ СТОЛІТТЯ У РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПРАКТИК СУЧАСНОСТІ

Семенюк Д. С.,  
студентка ФМФКНТ  
Науковий керівник – доц. Давидюк М.О.

Актуальність дослідження визначається потребою переосмислення ролі професії учителя в умовах сучасних цивілізаційних перетворень на прикладі особистостей педагогів минулого, їх здобутків і творчого спадку.

Професія вчителя – одна з найшанованіших, найпочесніших та найвідповідальніших професій. Можна сказати, що вчитель створює майбутнє країни, тому що від його праці багато в чому залежить розвиток та інтелектуальний потенціал молодого покоління, переконання, світогляд, моральні якості дітей та юнацтва. Педагогічна діяльність вимагає особливого покликання. Вихованням і навчанням можуть займатися люди зі схильністю і любов'ю до цієї справи. Учитель повинен любити і передавати свої знання іншим, захоплюватися самим процесом навчання і виховання людини. Успіх педагогічної діяльності багато в чому залежить від комунікативних здібностей вчителя, від його уміння встановити доцільні й адекватні взаємини з дітьми [3].

Дуже влучно про роботу вчителя писав свого часу Л.Толстой: «Якщо вчитель має тільки любов до справи, він буде добрим учителем. Якщо вчитель відчуває тільки любов до учня, як батько, мати, він буде кращим за того вчителя, який прочитав усі книжки, але не відчуває любові ні до справи, ні до учня. Якщо учитель поєднує в собі любов до справи і до учнів, він – досконалий учитель» [6]. Так, справді, викладання вимагає повної самовіддачі, цілковитої витрати розумових, фізичних та душевних сил, учитель зобов'язаний бути дуже тонким психологом, щоб уміти розпізнати найкращі якості та схильності свого учня та допомогти їх розкрити.

Мета статті – узагальнити внесок найбільш відомих педагогів ХХ століття у виховання і освітні практики сучасності.

Особистість вчителя надзвичайно багатогранна, і не випадково питанням особистісного й професійного розвитку вчителя присвячено значну кількість досліджень (Ф. Гоноболін, І. Зязюн, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Ляудіс, А.Маркова, Р. Овчарова, О. Проскура, Є. Рогов, В. Семиченко та ін.). Так, Ф. Гоноболін одним з перших описав психічні якості особистості вчителя. Серед різних здібностей особистості вчителя найкраще висвітлені в науково-методичній літературі емоційні, – на них постійно наголошує в своїх дослідженнях Є. Ільїн. А. Педаєв зазначає, що емоційність учителя – це найважливіший фактор впливу та взаємодії в освітній роботі. Справжній вчитель, підкреслюють Л. Мітїна, О. Баранов, Є. Асмаковець, повинен володіти не лише емоційною стійкістю, а й емоційною гнучкістю. Різноманітність функцій, що виконуються

вчителем, як слушно зауважує О. Сорокоумова, «додає до його праці компоненти багатьох спеціальностей – від актора, режисера та менеджера до аналітика, дослідника й селекціонера» [2].

Ми – вчителі – вкладаємо надзвичайно багато зусиль у справу виховання прийдешніх поколінь. Переконатись в цьому можна на прикладі життя відомих нам освітян, які здійснили свій внесок у розвиток педагогіки.

Згадаємо надзвичайно талановитого педагога А. Макаренка, який розробив унікальну систему виховання, теорію і методику виховання в колективі, теорію сімейного виховання, а також написав книги «Педагогічна поема», «Прапори на баштах» і «Книга для батьків». Найбільше А. Макаренко відомий діяльністю на посаді керівника колонії для неповнолітніх правопорушників. Вихованці, з якими А. Макаренку довелося мати справу, були морально понівеченими, недисциплінованими, духовно нерозвиненими. Проте, всього за чотири роки він разом з колективом педагогів і вихованців підняв з руїн господарство, створив зразковий виховний заклад, а колонія стала культурним осередком. Безпосередній внесок А. Макаренка в сучасну педагогічну науку неможливо переоцінити, адже його система пройшла через «вогонь життєвого експерименту» [4].

Оцінюючи напрацювання вітчизняних педагогів ХХ століття, не можливо не згадати про В. Сухомлинського. Спробуємо виокремити головні ідеї, які розвинув педагог у своїх працях: «любов до дитини; розвиток творчих сил кожної окремої особистості в умовах колективної співдружності і на основі етико-естетичних цінностей, інтересів, потреб; культ природи, природа як найважливіший засіб виховання почуття – прекрасного і гармонії; формування у дітей «культури бажань» і «культури потреб»; розробка демократичних педагогічних засобів і методів навчання та – виховання (повага, заохочення, зосередження на позитивному, моральне покарання); звернення до внутрішнього світу дитини, опора на її сили, внутрішні потенції, підтримка і розвиток того здорового, що є в кожній особистості; розвиток ідей «радість пізнання», тобто емоційного сприйняття процесу навчання; демократизація структури управління навчально-виховним процесом у школі (психологічний і педагогічний семінари, школа для батьків тощо)» [1]. В. Сухомлинський ставив за мету формування всебічно розвинутої особистості, бачив кожну дитину як унікальну індивідуальність. Педагогічна система В. Сухомлинського – це оригінальна система, яка ґрунтується на принципах гуманізму й визнання особистості дитини найвищою цінністю.

В. Сухомлинський захоплювався постаттю ще одного великого Вчителя ХХ століття – Януша Корчака: «Життя Януша Корчака, його подвиг вражаючої моральної сили й чистоти послужили мені натхненням. Я зрозумів: щоб стати справжнім вихователем дітей, треба віддавати їм своє серце». Сьогодні ім'я Я.Корчака відоме в усьому світі як символ

самовідданого служіння дітям, їхньому щасливому майбутньому, а отже – майбутньому людства. Педагогічне кредо Януша Корчака – Любов до дітей та повага до особистості дитини, а основною педагогічною ідеєю польського педагога можна вважати пошук прихованих зв'язків між вихованням дітей і нашим майбутнім, між дитинством і зрілим віком. Я.Корчак радив ніколи не нехтувати повсякденними дрібними справами, незначними зусиллями волі і розуму, а також учив найголовнішому – прощати. Необхідно зауважити, що він виділяв три стадії духовного розвитку: набуття віри, усвідомлення батьківщини, виховання любові до людини – і на його думку, при проходженні цих трьох стадій кожною людиною, торується шлях до кращого суспільного ладу [5]. Педагогічні ідеї Януша Корчака і сьогодні є надзвичайно актуальними. Його методи виховання, спрямовані на формування повноцінної особистості, на виявлення і розвиток вроджених талантів дитини, на становлення дитини як повноцінної соціально активної індивідуальності мають застосовуватися і сьогодні. Літературна спадщина Я. Корчака дотепер надзвичайно популярна у всьому світі.

Можна згадати багатьох педагогів ХХ століття, які були віддані своїй справі та здійснили величезний подвиг для нашого майбутнього. На мою думку, влучними є такі правдиві слова Василя Сухомлинського: «Учитель зобов'язаний перед суспільством, перед твоїми батьками працювати тільки добре, кожна крихта твоєї людської краси – це його безсонні ночі, сивина, неповоротні хвилини його особистого щастя – так учителіві часто буває ніколи думати про себе, бо він змушений думати про інших, і це для нього не самопожертва, не покірливе підкорення долі, а справжнє щастя особистого життя...».

Є таке слово — подвижник, у ньому сполучаються два дуже важливі поняття: «двигати» і «подвиг». Вони й виражають суть праці вчителя, котрий веде нас крізь роки дитинства, юності, здійснює щоденний, непомітний часом подвиг — віддає нам свої знання, вкладає в кожного часточку свого серця.

### Література

1. Будак В. Д. В.О. Сухомлинський – майбутньому педагогу: наук.-метод. посіб. / В. Д. Будак, О. М. Пехота та ін. – Миколаїв : Вид-во «ІЛІОН», 2004. – 260 с.
2. Вивчення особистості вчителя в контексті його рольової позиції [Електронний ресурс]. – Режим доступу: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..**
3. Вчитель [Електронний ресурс]. – Режим доступу: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..**
4. Історія педагогіки /За ред. проф. М.В. Левківського, докт. пед. наук О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1999. – 336 с.
5. Освітні погляди Януша Корчака[Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/14273/>.
6. Професія – вчитель [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://kristina2777.blogspot.com/2013/05/blog-post\\_3864.html](http://kristina2777.blogspot.com/2013/05/blog-post_3864.html).

## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ХІМІЇ

Сергєєв О. В.,  
студент 4 курсу природничо-географічного фіакультету  
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

Нині в Україні відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на підготовку дітей, юнацтва та молоді до життя в нестабільному, постійно змінюваному світі. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці, що зумовлює принципово нові вимоги до діяльності вчителя та учнів. Нова філософія освіти визначила головну стратегію педагогічної діяльності: спрямування навчання на формування духовного світу особистості, утвердження загальнолюдських цінностей, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів. При цьому навчання, виховання, самовиховання виступають як єдиний процес, що розвиває особистість та адаптує її до навколишнього світу.

Переорієнтація освітнього процесу на розвиток особистості учня передусім передбачає формування ключових компетентностей. Серед них однією з найважливіших є комунікативна компетентність.

Одним з найважливіших завдань учителя є оволодіння методикою розвитку комунікативних компетентностей, формування мовної культури учнів. Адже правильне і багате мовлення – це не лише показник культурного рівня людини, а й індикатор її інтелектуального розвитку. Традиційно розвитком комунікативної компетентності, грамотного мовлення учнів опікуються вчителі предметів гуманітарного циклу, педагоги-словесники. Але й на інших уроках важливо приділяти увагу розвитку мовленнєвих здібностей, лексичного запасу, грамотності школярів. Адже це матиме безпосередній вплив на мислення учнів, на формування чітких образів тих явищ, з якими дитина знайомиться на заняттях, до якої б наукової галузі вони б не належали [2, с. 213].

Тому ми поставили собі за мету визначити, який дидактичний і розвивальний потенціал мають шкільні уроки хімії для розвитку комунікативної компетентності учнів, і окреслити основні методичні шляхи використання цього потенціалу сучасним учителем.

Загальновизнаним і документально задекларованим є нині той факт, що кожен учень загальноосвітньої школи в Україні повинен володіти навичками адекватного, правильного, грамотного, логічного висловлювання. Але часто для розвитку цієї навички не залучають учителів математики, хімії, географії, біології, фізики, праці. Насправді ж, для розвитку культури мовлення у процесі навчання дисциплін природничого циклу, зокрема хімії, важливим є взаємопроникнення загальнокультурної та специфічно наукової складових. Грамотне мовлення – це відображення чітко сформульованих думок людини.



Практика показує, що не кожен учень уміє говорити зв'язно, логічно, послідовно. До показників розвиненості мовлення належать правильність, ясність, логічність, виразність, доказовість, багатство словникового запасу. Розвиток мовлення відбувається паралельно із загальним розвитком людини. Тому для підвищення розвитку мовлення учнів необхідно враховувати розвиток й інших психічних процесів, основним з яких є мислення. Адже мовлення є не тільки засобом спілкування, але і мислення.

На уроках хімії часто трапляються ситуації, коли школярі не можуть дати розгорнутої відповіді на питання по змісту матеріалу, не вміють пояснити отримані результати проведеного ними самими експерименту, не можуть сформулювати питання до тексту або завдання і т. п. Невміння висловити думку, сформулювати питання вказує на мовленнєву нерозвиненість школярів, неспроможність здійснювати основні інтелектуальні операції і описувати їх за допомогою слова, тобто відрефлексовувати власні навчальні дії та здобутки.

При вивченні хімії поряд з рідною мовою, учні зустрічаються і з мовою науки, тобто особливою (об'єктною) мовою, за допомогою якої пояснюються хімічні факти, явища і т. п. Хімічна мова, як нерідна, засвоюється учнями на основі свідомої діяльності [3].

До усного мовлення відносять монологічне і діалогічне, полілогічне мовлення. Найбільш часто в школі використовуються монолог і діалог. До монологу належить пояснення вчителем матеріалу, різні види аналізу дій учнів і т. п. Монолог можемо спостерігати і тоді, коли школярі відповідають біля дошки, відтворюючи значну кількість різних думок і ідей. До діалогу належить навчальна бесіда – важливий словесний прийом навчання в класно-урочній системі.

Діалог і полілог народжуються в спілкуванні. У навчальному діалозі формується особистість учня, його культура, розвивається та реалізується його мовний потенціал. Навчальний діалог на уроках хімії слугує цілям розвитку мовлення учнів, якщо: організована підтримка з боку вчителя потреби учнів у спілкуванні; враховується роль однолітків у мовленнєвому розвитку; визначено причини недостатнього рівня розвитку мовлення школярів; здійснюється формування комунікативних умінь учнів [1].

Комунікація полягає в передачі один одному певних відомостей, думок, почуттів і тим самим у впливі один на одного. І хоча встановлення контакту – цілком природна потреба, а тому відповідні вміння, здавалося б, повинні були давно сформуватися. Однак і тут спостерігаються недоліки. Учні не вміють спілкуватися досить інформативно. Серед учнів виникають комунікативні бар'єри, що заважають як особистісному спілкуванню, так і передачі інформації.

На уроках хімії використовується, як правило, науковий стиль передачі, зберігання та фіксації результатів пізнання довколишнього світу. При вивченні хімії важливо оволодіти термінами, оскільки в науковій

практиці вони мають ті ж значення, що і слова мови, з яким пов'язані мовлення і мислення людини. Терміни надають мовленню і мисленню таких якостей, як точність, чіткість, їх засвоєння сприяє виробленню логічних умінь: аналізувати, розрізняти, абстрагувати й узагальнювати.

Фактологічний матеріал хімії є основою для побудови завдань на здійснення класифікації, пошук закономірностей, на використання фактів для міркувань і аргументованих доказів. Для того, аби навчити школярів обґрунтовувати власну позицію, обстоювати свої думки і погляди, можна запропонувати учням використовувати схему аргументації – певну послідовність висловлювання, що сприяє логічному обґрунтуванню висновку і побудові конкретного мовленнєвого конструкту, тобто висловленню самотужки сформульованого твердження, думки:

- На основі фактів формуємо: Тезу
- Ставимо питання, що вимагає пояснень: Чому
- Пояснюємо, чому, отримуємо на виході: Обґрунтування
- Після того визначаємо: Наслідок
- Відповідаємо: Що з цього випливає
- Формуємо: Висновок.

З метою ефективного розвитку мовлення й мислення учнів, можна використовувати прийом усного розв'язування задач. Цей прийом ставить учнів перед необхідністю міркувати, порівнювати, зіставляти і узагальнювати. Будь-які обговорювання умов задачі, коментування щодо формул і розв'язків завдання, формулювання висновків, не можливі без розвитку усного мовлення.

На уроках хімії рівень розвитку і оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності вдосконалюється при спілкуванні, читанні підручника і додаткової літератури з хімії, розв'язуванні практико-орієнтованих завдань. Також удосконалюється мовлення при виконанні письмових завдань: складанні розгорнутих відповідей і схем за текстом підручника, формулюванні власних питань до пройденого матеріалу тощо.

Формування і розвиток монологічного мовлення в учнів доцільно починати ще перших уроків хімії в 7 класі. На початковому етапі оволодіння знаннями хімічної мови варто використовувати репродуктивні завдання за текстом підручника для складання розповіді [4]. На перших етапах використання цього прийому учням можна запропонувати план такої розповіді: 1. Прочитай текст підручника (параграф, пункт, розділ тощо). 2. Поміркуй над прочитаним. Подумай, де може знадобитися отримана тобою щойно інформація. 3. Визнач основну тезу прочитаного тексту. 4. Які наукові терміни ти зустрів у тексті? 5. Подумай, чи зрозумілим виявились для тебе всі визначення термінів і нових понять? А формул? Перечитай ще раз, якщо не зрозумів, звернись до спеціалізованого словника чи до вчителя в разі потреби. 6. Сформулюй (усно чи письмово) основні ідеї того уривку наукового тексту, який ти прочитав.

Після того, як школярі освоюють цей прийом, план вони можуть складати самостійно.

Наприкінці 7 класу роботу на засвоєння понять можна побудувати інакше: запропонувати школярам знайти і прочитати визначення поняття в тексті підручника; переказати це визначення поняття своїми словами; вибрати ключові слова у цьому визначенні або суттєві ознаки; скласти схему, що містить ключові слова, і за схемою знову сформулювати поняття.

На другому етапі необхідно сформувати вміння встановлювати зв'язки між поняттями та їх істотними ознаками тощо. Починати цю роботу потрібно з пропонування учням завдання, за відповідями на які вони зможуть скласти розповідь. Так, наприклад, при вивченні типів хімічних реакцій можна запропонувати школярам розповідь на тему «Хімічні реакції навколо нас». Вправи такого типу дозволяють школярам спочатку побачити, а згодом і встановлювати зв'язки між поняттями, виділяти їх істотні ознаки. Коли школярі освоюють завдання цього типу, то можна пропонувати їм багатокомпонентні завдання, для розв'язання яких учні повинні будуть застосувати більш складний вид діяльності в сукупності з розвитком мовлення, зокрема термінологічного.

На третьому етапі до розвитку мовлення підключається хімічний експеримент. Школярі повинні будуть виконати завдання, для виконання якого їм необхідно буде провести експеримент. Такі завдання дозволяють розвивати комунікативні здібності учнів і вміння та навички коментування своїх спостережень.

Розкриті прийоми розвитку мовлення школярів будуть ефективними в тому випадку, якщо вчитель, з-поміж іншого, враховуватиме такі важливі умови: інформація, яка надається учням, повинна бути ними осмислена; при побудові діалогу учень враховує погляди співрозмовника (вчителя, автора підручника, вченого) на проблему; при побудові висловлювання добираються точні і зрозумілі формулювання; при обговоренні проблем з однокласниками, з учителем забезпечується активна позиція учня; у процесі навчання в учня формується власний погляд на досліджуваний матеріал; отримані знання й вміння повинні бути пов'язані з реальними об'єктами, по відношенню до яких в учнів виявляється пізнавальний інтерес.

За дотримання таких умов розвитку мовлення учнів на уроках хімії формується здатність обговорювати проблему, як з самим собою, так і в режимі діалогу і полілогу.

### **Література**

1. Емельянова Е.О. Теоретическая модель целостного процесса формирования умения учащихся рассуждать / Е.О. Емельянова, А.В. Волков // Химия в школе. — 2001. — № 3. — С.18 — 24.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев — М.: Комкнига. -2005.- 460 с.

3. Радаева О.В. Развитие речи учащихся в процессе обучения химии: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. / О.В. Радаева – М., 2009. – 24 с.
4. Ярошенко О.Г. Хімія : підручник для 7 класу / О.Г. Ярошенко – Харків: Сичія, 2015 р. – 192 с.

## СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

**Сирота С.,**  
**студентка 2 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – проф. Галузяк В.М.**

Актуальність теми статті зумовлена модернізацією сучасної системи вищої педагогічної освіти, яка полягає в підготовці майбутнього фахівця, здатного творчо використовувати здобуті знання у професійній діяльності, вміти працювати з людьми. Динаміка розвитку суспільства та поява нових можливостей для розкриття професійного потенціалу сучасного фахівця в галузі освіти вимагають розгляду питання щодо самовдосконалення майбутніх учителів, створення їхнього індивідуального стилю діяльності, що сприятиме підвищенню професіоналізму та компетентності.

Проблема ефективності стилів професійно-педагогічного спілкування не має однозначного вирішення. Одні дослідники визнають як найбільш ефективний якийсь один конкретний стиль педагогічного спілкування. Інші схиляються до думки про неадекватність самої постановки проблеми пошуку однозначно продуктивних і непродуктивних стилів: універсального, ефективного взагалі, в усіх умовах та відношеннях стилю професійно-педагогічного спілкування не існує.

Педагогічна діяльність учителя (викладача), як і будь-яка інша діяльність, характеризується визначеним стилем. Стиль діяльності (наприклад, педагогічної) у самому широкому змісті слова – стійка система способів, прийомів, що виявляється в різних умовах її існування. Він обумовлюється специфікою самої діяльності, індивідуально-психологічними особливостями її суб'єкта [1]. К. Левін визначив і описав три стилі: авторитарний, демократичний і ліберальний. Для стилю характерними є дві сторони: змістовна і технічна, тобто формальна (прийоми, способи).

*Демократичний стиль.* Учень розглядається як рівноправний партнер у спілкуванні, колега у спільному пошуку знань. Учитель залучає учнів до прийняття рішень, враховує їхню думку, заохочує самостійність суджень, враховує не тільки успішність, але й особистісні якості учнів. Методами впливу є спонукання до дії, порада, прохання. У вчителів з демократичним стилем керівництва школярі частіше перебувають у стані спокійної задоволеності, високої самооцінки. Вчителі з цим стилем більше звертають увагу на свої психологічні вміння. Для таких учителів характерні велика професійна стійкість, задоволеність своєю професією.

*Авторитарний стиль.* Учень розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний партнер. Учитель одноосібно приймає рішення, установлює твердий контроль за виконанням пропонованих їм вимог, використовує свої права без врахування ситуації і думок учнів, не обгрунтовує свої дії перед учнями. Унаслідок цього учні втрачають активність чи здійснюють її тільки при ведучій ролі вчителя, виявляють низьку самооцінку, агресивність. При авторитарному стилі сили учнів спрямовані на психологічний самозахист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого вчителя є наказ, повчання. Для вчителя характерна низька задоволеність професією і професійна нестійкість. Вчителі з цим стилем керівництва головну увагу звертають на методичну культуру, у педагогічному колективі часто лідирують.

*Ліберальний стиль.* Вчитель уникає прийняття рішень, передаючи ініціативу учням, колегам. Організацію і контроль діяльності учнів здійснює без системи, виявляє нерішучість, коливання. У класі хитливий мікроклімат, приховані конфлікти.

Кожний з цих стилів, виявляючи ставлення до партнера взаємодії, визначає його характер: від підпорядкування – до партнерства – і до відсутності спрямованого впливу. Істотно, що кожен з цих стилів передбачає домінування або монологічної, або діалогічної форми спілкування.

В. Кан-Калік пропонує класифікацію стилів діяльності відповідно до характеру спілкування педагога з вихованцями [6]. До цих стилів належать:

- стиль захопленості педагога спільною творчою діяльністю з учнями, що є вираженням ставлення вчителя до своєї справи, до своєї професії;
- стиль дружнього розташування, що слугує загальним тлом і передумовою успішності взаємодії вчителя з класом. В. Кан-Калік звертає увагу на небезпеку переходу дружнього ставлення у фамільярність, панібратство, що може згубно позначитися на педагогічній діяльності в цілому.
- стиль спілкування – дистанція, що є вираженням авторитарного стилю, що, сприятливо позначаючись на зовнішніх показниках дисципліни, організованості учнів, може призвести до особистісних змін – конформізму, фрустрації, неадекватності самооцінки, зниження рівня домагань тощо.
- стиль спілкування – залякування і загравання. Обидва стилі свідчать про професійну недосконалість педагога.

Водночас авторитарний стиль негативно позначається на самооцінці учнів, особливо слабковстигаючих. У початкових класах значення стилю спілкування ще очевидніше, більшість першокласників, з якими працюють авторитарні вчителі, виявляють бажання повернутися до дитячого садка. Відомо також: якщо стиль спілкування, засвоєний дитиною вдома,

відрізняється від стилю, що його демонструє вчитель, між ними складаються далеко не гармонійні стосунки [1]. Можна припустити, що найбільш ефективним є гармонійний або збалансований індивідуальний стиль професійно-педагогічного спілкування, в якому яскрава вираженість певних параметрів міжособистісної поведінки поєднується зі здатністю гнучко й адекватно реагувати на мінливі ситуації професійно-педагогічної взаємодії.

Оптимальним для ефективної професійно-педагогічної взаємодії є стиль педагогічного спілкування, в якому вимогливість, певна міра домінантності педагога поєднується із доброзичливістю, прийняттям вихованців та особистісною відкритістю, конгруентністю. Такому типу взаємодії відповідає збалансований стиль професійно-педагогічного спілкування. Доброзичливий стиль спілкування теж дозволяє налагодити з учнями продуктивні взаємостосунки, але зосередженість на встановленні з учнями відкритих, хороших взаємостосунків, боязнь отримати негативну оцінку на свій рахунок, використання тільки позитивних форм соціального контролю, ігнорування соціальної дистанції дещо знижує виховний потенціал даного стилю, перешкоджає вчителю у виконанні професійно-ролевих обов'язків [4].

А. Марковою та А. Ніконовою виокремлені 4 типи індивідуальних стилів, що характеризують сучасного вчителя: емоційно-імпровізаційний, емоційно-методичний, розумово – імпрізований, розумово-методичний. Основними критеріями сформованості індивідуальних стилів спілкування є: домінантність, залежність, формальність, особистісність, доброзичливість, ворожість, гнучкість. За даними критеріями визначають рівні сформованості ефективного індивідуального стилю педагогічної діяльності: високий, середній, низький [5, с. 32].

Стильові особливості педагогічного спілкування значною мірою залежать від мотиваційно-ціннісних характеристик особистості вчителя [3].

Відповідно до домінуючої групи педагогічних умінь, що дозволяють учителю виявити свої педагогічні здібності, схильності до певної форми організації педагогічного спілкування, визначені такі типи стилю: організаторський, комунікативний і організаторсько-комунікативний.

Індивідуальний стиль професійного спілкування вчителя – це своєрідний самопрояв його особистості через усталену систему способів і прийомів, що утворюють особистісну систему дій і характеризуються нестереотипністю поведінки, оригінальністю та креативністю форм організації навчально-виховного процесу, регуляторними властивостями, що впливають на механізми міжособистісної взаємодії. Індивідуальний стиль педагогічного спілкування характеризує цілісну особистість вчителя й проявляється в активному прагненні творчо вирішувати професійно-педагогічні завдання.

## Література

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные типы мышления // Когнитив психология / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1986. – С.154 – 178.
2. Бодалев А.А. Психологические условия педагогического общения // Психология педагогического общения / Сб. научных трудов / А.А. Бодалев. – Кировоград: КГПИ, 1991. – Т.1. – С.4 – 14.
3. Галузяк В. М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». – Вінниця, 1999. – №1. – С. 96-106.
4. Галузяк В. М. Проблема індивідуального стилю педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Методичні засади конструювання змісту професійної освіти : Науково-методичний збірник / Ред. кол. : І.А. Зязюн (голова), Н.М. Шунда (заст. голови), Н.Г. Ничкало, Р.С. Гуревич та ін. – Вінниця: ВДПУ імені М.Коцюбинського, 1998. – Ч.2. – С. 51-59.
5. Теслюк В.М. Стильові особливості професійно-педагогічного спілкування / В.М. Теслюк // Вісник Книжкової палати: Науково-практичний журнал. – 2006. – № 2. – С.28-32.
6. Теслюк В.М. Структурні компоненти індивідуального стилю професійно-педагогічного спілкування / В.М. Теслюк // Науковий вісник Національного аграрного університету. – 2005. – Вип.88. – С.245-255.

## СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗА В. КАН-КАЛИКОМ

**Скасків С.,**  
**студентка 2 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Кожна людина, залежно від характеру, поглядів, психічних особливостей, виробляє власний стиль спілкування – сукупність найтипівіших ознак поведінки у цьому процесі. Під стилем педагогічного спілкування розуміють індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів. Стиль педагогічного спілкування – це усталена система способів і прийомів, які використовує вчитель під час взаємодії з учнями, їхніми батьками, колегами по роботі. У стилі спілкування відображаються особливості комунікативних можливостей учителя, характер взаємин педагога і вихованців, творча індивідуальність педагога, особливості учнівського колективу. Стиль педагогічного спілкування залежить від особистісних якостей педагога і комунікативної ситуації [4].

Взагалі є багато стилів спілкування, які розроблені різними авторами. Наприклад, М. Березовій та Я. Коломінський класифікують стилі педагогічного спілкування, в основу яких покладено ставлення педагогів до учнів чи студентів. Т. Щербан пропонує класифікацію стилів педагогічного спілкування, яка розроблена за допомогою методу

експертних оцінок на основі інваріантних характеристик процесу взаємодії педагога й учнів [1].

В. Кан-Калик виокремлює п'ять основних стилів педагогічного спілкування [2], які акумулюють соціально-етичні установки вчителя та способи їх виявлення в організації діяльності учнів, систему ustalених способів і прийомів у спілкуванні. Саме стилі, ознаки яких визначив В. Кан-Калик, ми розглянемо.

*Спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю.* Засадовим для нього є активно-позитивне ставлення до учнів, закоханість у справу, що передається дітям; співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів. Потрібно вміти захоплювати дітей чимось цікавим, таким, що вони зможуть постійно відкривати і досліджувати. Вчитель повинен мати елементарні навички комунікації, щоб вміти правильно підібрати, яким саме способом зацікавити дітей.

*Спілкування на основі товариської прихильності.* Коли вчитель буде по-дружньому ставитися до дітей, то це гарантує йому успішну взаємодію з ними. Цей стиль ґрунтується на особистісному позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь і повагу до них. Цей стиль є важливим регулятором спілкування загалом і педагогічного зокрема. Ще А. Макаренко стверджував, що педагог, з одного боку, має бути старшим товаришем і наставником, а з іншого – співучасником спільної діяльності.

*Спілкування-дистанція.* Найчастіше даний стиль спілкування обирають молоді вчителі, які не змогли встановити дружніх стосунків з учнями. Такі вчителі схильні до авторитарної манери спілкування, вони обмежуються формальними стосунками з учнями. Часто вчителі-початківці використовують такий стиль спілкування як засіб самоствердження в учнівському та педагогічному колективах. Звісно, дистанція потрібна, але вона повинна впливати із загальної логіки відносин учня і вчителя, а не нав'язуватися, це показник провідної ролі вчителя, яка побудована на його авторитеті. Тому, коли вчитель «дистанційний показник» перетворює на домінуючу педагогічного спілкування, то різко буде знижуватися загальний творчий рівень спільної роботи вчителя та учнів, в системі взаємовідносин буде домінувати авторитарний принцип, який негативно впливає на результати педагогічної діяльності.

*Спілкування-заякування.* Стиль «дистанція» є перехідним етапом до стилю «заякування». До цього стилю вдаються переважно недосвідчені педагоги-початківці, які не вміють організувати продуктивне спілкування на основі захоплення спільною діяльністю, що призводить до особистісної невпевненості у випадку більш високого статусу, ніж у партнера за спілкуванням. Цей стиль навмисне ставить партнера у залежне положення, викликає негативне відношення до практичної сторони діяльності. З творчої сторони цей стиль є безперспективним: він не створює комунікативної атмосфери, що забезпечує творчу діяльність, а навпаки – жорстко її обмежує, повністю позбавляє педагогічне спілкування



товариськості, на якій ґрунтується взаєморозуміння, необхідне для спільної творчої діяльності.

*Спілкування-загравання.* Цей стиль вважається непродуктивним, оскільки будується на бажанні швидко завоювати авторитет в учнів. Поява цього стилю педагогічного спілкування зумовлюється бажанням вчителя за будь-яких умов сподобатися учням та налагодити з ними контакт. Тут поєднується позитивне ставлення до учнів із лібералізмом. Знову ж таки, даний стиль характерний для молодих педагогів, недостатньо впевнених у собі, своїй здатності підтримувати належну дисципліну на заняттях. Представників цього стилю характеризує прагнення здобути «дешевий» авторитет в учнів; для них характерні байдужість, поблажливість, невпевненість, формальна співчутливість із потуранням. Це показує відсутність у вчителя необхідних загально-педагогічних і комунікативних умінь та навичок педагогічного спілкування, досвіду професійної комунікативної діяльності. Стиль «спілкування-загравання» можна віднести до неефективної форми взаємодії з учнями, оскільки він вносить дезорганізацію у освітній процес і призводить до пасивності учнів у навчально-пізнавальній діяльності [3].

Отже, з п'яти описаних вище стилів педагогічного спілкування позитивним є спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю та дружнього ставлення. Їх носіям притаманні впевнена відкритість, щирість і природність у спілкуванні, безкорислива чуйність і емоційне прийняття учнів як партнерів зі спілкування, прагнення до взаєморозуміння та співробітництва. Негативними стилями є: спілкування-дистанція, спілкування-заякування, спілкування-загравання. Розвиток таких стилів педагогічного спілкування можна розцінювати як наслідок деформацій особистісних установок і мотивів педагогічної діяльності вчителів, зумовлених, зокрема, професійною та особистісною некомпетентністю, відсутністю потреби в самоактуалізації педагогічної діяльності.

### **Література**

1. Основи педагогічної майстерності та етика викладачів вищої школи / І. В. Зайченко, В. М. Теслюк, А. А. Каленський. -К., 2016. – 254 с.
2. Педагогіка: навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – Вінниця, 2007. – 399 с.
3. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління / Л. О. Савенкова. – К., 2005. – 125 с.
4. Психологія спілкування / М. М. Філоненко. – К., 2008. – 224 с.

## ПОПЕРЕДЖЕННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ КОНФЛІКТІВ

Скотар В. Т.,  
Студентка 4 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.

У сучасному житті конфлікт, на жаль, є одним з невід'ємних факторів людського існування, а відповідно, – частиною нашого життя. По суті, вся історія людства є історією конфліктів, криз, непорозуміння і боротьби. Конфліктні ситуації супроводжують нас з народження. Вони присутні в нашому ставленні до самих себе, у взаєминах з близькими людьми, колегами по роботі. Ми спостерігаємо їх виникнення і розвиток у колективі, де вчимося або працюємо. Вмикаючи телевізор, ми отримуємо інформацію про міжнаціональні конфлікти та їх перебіг. Проблема вирішення конфліктних ситуацій має величезне значення в житті практично кожної людини.

Загальні особливості міжособистісних конфліктів знайшли своє наукове обґрунтування у працях В. Кудрявцева, Б. Паригіна, М. Обозова та багатьох інших науковців. Природа внутрішньо особистісних конфліктів розкрита у працях Ф. Василюка, О. Донченка, Т. Титаренка та ін. Сучасними науковцями досліджуються особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та розв'язання конфліктів тощо. У вітчизняній педагогіці, соціальній психології актуального значення набувають дослідження різноманітних видів конфліктів (А. Анцупов, А. Бандурка, Ф. Бородин, І. Ващенко, Н. Грішина, О. Донченко, Н. Коряк, Г. Ложкін, Л. Петровська, М. Пірен, Н. Пов'якель, О. Шипілов). Значна кількість досліджень присвячена вивченню конфліктів у педагогічному процесі. Так, М. Рибаківа досліджувала основні види педагогічних ситуацій і конфліктів, Н. Самоукіна – особливості позицій суб'єктів педагогічного процесу, С. Максименко та Т. Щербан – готовність молодих педагогів до конфліктної взаємодії. Положення про необхідність конструктивного розв'язання конфліктів і питання їх профілактики у педагогічному процесі розглядаються у працях Л. Березовської, Л. Карамушки, Н. Пов'якель, М. Рибаківої, В. Семиченко, Н. Талізної.

Педагогічний конфлікт – це найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей, що виникають у взаємодії учасників освітнього процесу, який зазвичай супроводжується негативними емоціями та потребує розв'язання.

Ознаки педагогічного конфлікту:

- Основні учасники: адміністрація, вчителі (викладачі), учні (студенти), батьки.
- Найбільш частими в освітньому середовищі школи є конфлікти між учителями та учнями і конфлікти між учнями.

- Учасники конфлікту мають різний соціальний статус, життєвий досвід, різне розуміння проблемних ситуацій і різну міру відповідальності за вирішення конфлікту.

- Педагогічний конфлікт виконує функцію соціалізації особистості та має виховне значення.

- Педагог несе відповідальність за педагогічно правильне або неправильне вирішення конфлікту. Його професійна позиція зобов'язує ініціювати вирішення проблеми.

- Присутність учителів чи учнів у зоні педагогічного конфлікту робить їх зі свідків зіткнення його учасниками.

Будь-який педагогічний конфлікт треба розглядати в динаміці: виникнення конфліктної ситуації; усвідомлення конфліктної ситуації; перехід до конфліктної поведінки; розв'язання конфлікту як кінцева стадія.

М. Рибакова визначає такі три типи потенційно-конфліктогенних педагогічних ситуацій:

- конфлікти діяльності, які можуть виникати з приводу виконання педагогічних завдань, оцінювання успішності, позаурочної діяльності, проблемних ситуацій, коли учасники педагогічного процесу не виявляють готовності оперативно виправити власну помилку тощо;

- конфлікти поведінки – здебільшого виникають з приводу порушення правил і норм поведінки у вищій школі та поза нею (у гуртожитку, в громадських місцях); найчастіше це порушення норм спілкування, агресивна, недобррозичлива поведінка;

- конфлікти взаємин – виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків викладачів і слухачів (учнів); постають на ґрунті недобррозичливих стосунків як наслідок постійних попередніх конфліктів, результатів діяльності та поведінки, вчинків; вони створюють взаємно упереджене сприйняття сторонами, які конфліктують одна з одною.

Педагогічний конфлікт може мати деструктивний і конструктивний характер. Деструктивні його функції такі: психологічний дискомфорт; емоційна нестабільність і невпевненість; заважає досягненню спільної мети; підриває авторитет викладача і студента (слухача) в очах один одного; виникає ворожість, негативні емоційні стани; знижується ефективність праці, особливо в умовах співробітництва.

Проте можна відзначити такі конструктивні аспекти педагогічного конфлікту. Він: сприяє самоаналізу поведінки і діяльності сторін конфлікту; допомагає збагнути свої інтереси та інтереси протилежної сторони; сприяє усвідомленню своїх взаємин із суб'єктами педагогічної взаємодії; забезпечує психологічні передумови для самовдосконалення; приймається оптимальне педагогічне рішення.

*Педагогічний конфлікт* – найгостріший спосіб розвитку і подолання значущих суперечностей у педагогічному середовищі, що виникають у взаємодії учасників педагогічного процесу (викладачів, студентів,

адміністрації), який, зазвичай, супроводжується негативними емоціями та потребує розв'язання і злагодження.

Особливості педагогічного спілкування за умов розгортання конфліктної взаємодії: контакти викладача зі студентами зводяться до мінімуму, збільшується соціальна дистанція педагогічного спілкування, сторони уникають неформальних взаємин; під час розмови кожен відстоює свої інтереси, наміри, цінності, які не збігаються з інтересами, цінностями іншої сторони; виникає навіть психологічний антагонізм між викладачем і студентом (слухачем), кожен намагається «брати верх», перемогти без врахування інтересів іншого; об'єктивна причина конфлікту переноситься на особу, з якою конфліктують, тобто конфлікт набуває суб'єктивного характеру.

Дослідники визначають п'ять основних способів розв'язання міжособистісних конфліктів.

Уникання, ухилення (слабка наполегливість сполучається з низькою кооперативністю). При виборі цієї стратегії дії спрямовані на те, щоб вийти з ситуації не поступаючись, але й не наполягаючи на своєму, утримуючись від вступу в суперечки та дискусії, від висловлювань своєї позиції, переводячи розмову у відповідь на пред'явлені вимоги чи обвинувачення в інше русло, на іншу тему. Така стратегія передбачає також тенденцію не брати на себе відповідальність за вирішення проблем, не бачити спірних питань, не надавати значення розбіжностям, заперечувати наявність конфлікту, вважати його марним. Важливо не потрапляти в ситуації, які провокують конфлікт.

Примус (протиборство) – висока наполегливість сполучається з низькою кооперативністю. При цій стратегії дії спрямовані на те, щоб змусити прийняти свою позицію за будь-яку ціну.

Згладжування (поступливість) – слабка наполегливість сполучається з високою кооперативністю.

Компроміс, співробітництво (висока наполегливість сполучається з високою корпоративністю). Тут дії спрямовані на пошук рішення, повністю задовольняє як свої інтереси, так і побажання іншого в ході відкритого і відвертого обміну думками про проблему.

Рішення проблеми. Передбачає визнання відмінності в думках і готовність ознайомитися з іншими поглядами, щоб зрозуміти причини конфлікту і знайти курс дій, прийнятний для всіх сторін. Можливий наступний алгоритм: визначите проблему в категоріях цілей, а не рішень; після того, як проблема визначена, сформулювати рішення, які прийнятні для обох сторін; зосередити увагу на проблемі, а не на особистих якостях іншої сторони; створити атмосферу довіри, збільшивши взаємний вплив на обмін інформацією; під час спілкування створювати позитивне ставлення один до одного, виявляючи симпатію і вислуховуючи думки іншої сторони, а також зводячи до мінімуму прояви гніву і погроз.

Готовність до діяльності у конфліктних ситуаціях – одна з умов організації педагогічно доцільної взаємодії у системі „викладач – слухач”.

За змістом педагогічного рішення можна з'ясувати глибину проникнення викладача у сутність педагогічних проблем, якість аналізу педагогічних ситуацій, їх осмислення і розуміння. Оцінка якості прийнятих рішень допомагає визначити рівень професійної майстерності викладача.

### **Література**

1. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф.М. Бородкин, Н.М. Коряк. – Новосибирск, 1983. – 112 с.
2. Галузяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник / В. М. Галузяк, І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 208 с.
3. Дуткевич Т.В. Конфліктологія з основами психології управління: Навчальний посібник / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 456 с.
4. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник / Г.В. Ложкін, Н.І. Пов'якель. – К.: ВД «Професіонал», 2007. – 416 с.
5. Холковська І.Л. Типи та причини педагогічних конфліктів. – Сімферополь: Університет економіки та управління: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Ризики та конфлікти в сучасному суспільстві». – Сімферополь, 2012. – С.68-72.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЇЦИДУ НЕПОВНОЛІТНІХ**

**Стасюк В. О.,**  
**студентка 3 курсу ННІППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

У сучасному світі проблема самогубства залишається нерозв'язаною, а тому з кожним роком стає дедалі актуальнішою, особливо на тлі стрімкого зростання показників самогубств, яке набуває характеру епідемії. На жаль, Україна не стала винятком, навпаки, в нашій країні досить високі показники самогубств, особливо серед неповнолітніх. Тому для України вивчення даної соціальної проблеми є досить актуальним.

Щоб попередити суїцид, потрібно зрозуміти, чому серед неповнолітніх виникає питання вибору між життям і смертю, чому обирають останню. Якщо можна буде проаналізувати всі особливості суїцидальної поведінки неповнолітніх, то з'явиться можливість ефективного попередження самогубств. Тому важливим є вивчення феномену суїцидальної поведінки, в тому числі крізь призму різних чинників.

Дослідженням цієї проблеми в українському суспільстві займалися такі науковці, як Г. Пілягіна, В. Москалець, Ю. Александров, В. Глушков, А. Тищенко, С. Жабокрицький, В. Сулицький, В. Шаповалов, С. Яковенко та інші. Більшість з них висловлювали доволі різні думки не лише щодо причин, але й попередження цього явища. Спільним в їх дослідженнях є твердження, що суїцид у своїй основі – психологічне явище. Але не всі науковці погоджуються з такою думкою. Наприклад, психолог В. Бехтерев стверджував на основі проведених ним емпіричних досліджень, що

більшість самогубств серед неповнолітніх пов'язана не з психічними проблемами, а з недоліками виховання. Психіатр І. Сікорський пов'язував суїциди школярів, в першу чергу, з морально-етичними чинниками. Схожої думки притримувався В. Федоров, який вважав, що саме соціум винний у тому, що допустив самогубство дитини.

Сьогодні цю тему активно обговорюють різні фахівці, урядовці, правоохоронці і громадськість. Але в більшості випадків пересічний громадянин засудить самовбивцю або буде сприймати його як психічно хворого, що не потребує допомоги, оскільки вважає, що вже пізно допомагати, а батькам, чия дитина здійснила суїцид (спробу суїциду), доводиться потерпати від звинувачень і неоднозначних поглядів оточуючих, не зважаючи на те, чи винні батьки, чи ні.

Отже, суїцид, або суїцидальна поведінка, є складною формою девіантної поведінки, яку зумовлюють різного роду чинники. Ключовими серед них є психологічні, тому що самогубство – це вчинок особистості, тобто психологічне явище. Всі інші чинники призводять до суїциду опосередковано, через емоційні переживання людини, що впливають на її дії.

Проблему самогубства неповнолітніх системно почали досліджувати на початку ХХ ст. В той час стали вивчати різні аспекти суїцидальної поведінки, наприклад, психопатологічні, психологічні, моральні, соціальні, педагогічні. Найбільш відомим вважається дослідження психолога В. Бехтерева, який стверджував, що більшість дитячих та підліткових самогубств пов'язана не з психічними захворюваннями, а з недоліками виховання дитини. Діти переймають досвід дорослих людей, що не завжди показують гідний приклад життя. Саме цей фактор, на думку науковця, є вирішальним фактором поведінки неповнолітніх [1, с. 101–103].

Поряд з фахівцями, що досліджували цю проблему, з'явилися псевдонауковці, які створили безліч міфів про суїцидальну поведінку неповнолітніх. Тому М. Моховиков, С. Трусова, які досліджували дитячу і підліткову суїцидальність, написали наукову роботу, в якій спростували велику кількість міфів, що панують у суспільстві щодо суїциду [2, с. 10–12.]. Суперечливі позиції в поглядах учених на проблему суїцидальної поведінки неповнолітніх подано у таблиці 1.

Американські дослідники визначають дві основні групи неповнолітніх, які перебувають у групі ризику. Першу групу утворюють діти та підлітки з високим інтелектом, але з родин, в яких батьки неосвічені, що спричиняє відчуження та холодні відносини. Незадовго до того, як накласти на себе руки, вони виглядають пригніченими і самозагнаними, починають розмовляти про відсутність сенсу життя та відчуття самоти. У другій групі – імпульсивні, агресивні, схильні до насильства неповнолітні, егоцентричні, примхливі, нетерплячі діти та підлітки, які не сприймають критики з боку оточуючих [3, с. 119].

У багатьох випадках неповнолітній вбачає у самогубстві засіб уникнення неприємної ситуації або ж покарання людей, які чимось образили його. Зазвичай, суїцидальний афект у таких дітей виникає раптово і триває недовго, але цього часу може вистачити, щоб дитина вчинила самогубство. Неповнолітні цієї групи уявляють, що, задовольнившись стражданнями тих, кому вони хотіли їх завдати своєю смертю, вони встануть і всі помиряться, але ця думка помилкова. Тому якщо дитина належить до однієї з цих груп, з нею має працювати психолог, щоб попередити фатальне рішення.

Таблиця 1

**Погляди вчених на проблему суїцидальної поведінки неповнолітніх**

Міфи	Об'єктивні факти
Кожен неповнолітній, який чинить самогубство, має депресивні розлади.	Депресія звичайне явище для підліткового і юнацького віку, але не завжди серед таких неповнолітніх трапляються емоційно нестабільні, імпульсивні особи.
Якщо неповнолітня особа зробила суїцидальну спробу, але вижила, то вона більше не робитиме подібних спроб.	60% неповнолітніх з тих, що здійснили незавершений суїцид, повторили спробу покінчити життя самогубством.
Дитячі суїциди неможливо передбачити.	Більшість дітей демонструють своє бажання піти з життя, дорослі не завжди це помічають.
Неповнолітні суїциденти – психічно хворі.	Більшість неповнолітніх, які роблять суїцидальні спроби або вчиняють завершене самогубство, не діагностуються як психічно хворі.

Якщо розглянути підліткову суїцидальну поведінку, то можна виокремити характерні для неї ознаки, такі як: байдужість, апатія, гнів, лють, що можуть виявлятися у саркастичності висловлювань, підвищеній чутливості, низькій самооцінці, розчаруванні в людях, зокрема в друзях, бажанні водночас бути незалежним і належати комусь сильному, очікуванні широго заступництва батьків, учителів, переживанні своєї непотрібності, марноти, безглуздість життя. Такі особи відрізняються філософською або метафізичною “інтоксикацією”, тобто постійними, нав'язливими розмірковуваннями над сенсом життя і смерті, песимістичністю, що можуть супроводжуватися порушеннями сну, послабленням чи втратою апетиту, втратою ваги, головним болем, нудотою, втомлюваністю. Діагностується депресивний стан підлітка: збентеження, дратівливість, імпульсивність, плаксивість, висловлювання

на кшталт: “Мене з вами не буде...”, “Вам буде краще без мене”, “Я востаннє бачу ці квіти”, напівсуїцидальні спроби (самоушкодження), різке погіршення успішності, “чорний” гумор стосовно смерті, самогубства, вбивства, раптові комунікативні труднощі, вживання у великих дозах наркотиків, алкоголю, відсторонення, відчуження від близьких, страх залишатися на самоті, але і не бажання бути поряд з кимось. При замаскованій депресії у підлітків не спостерігається майже ніяких ознак. Виняткові ознаки: агресивність, різке зниження успішності, психосоматичні порушення, інтенсивне вживання тютюну, алкоголю, наркотиків, втечі з дому [6, с.101-107].

Згідно з соціологічними даними, у 72,8 % українських неповнолітніх віком 10–17 років жодного разу не виникало потягу до смерті; 21,4 % казали, що інколи це траплялось; у 5,8 % час від часу бажання жити зникає.

Отже, група суїцидального ризику в Україні становить загалом приблизно 27,2 %. В більшості випадків неповнолітні з даної групи ризику не люблять читати книги, але з великим задоволенням грають у комп’ютерні ігри. У них значно більше проблем з батьком (відповідно – 10,4 % проти 2,9 %), матір’ю (9,1 %–3,9 %), братами і сестрами (21,5 %–12,6 %), ровесниками (9,8 %–4,5 %). В залежності від групи, в якій перебуває дитина, бачення майбутнього відрізняється. Наприклад, діти з групи ризику і ті, що ніколи не втрачали бажання жити, дивляться у майбутнє відповідно: з застереженням і страхом – 62,7 % і 56,3 %; з байдужістю – 7,5 % і 3,8 %; з упевненістю і оптимізмом – 34,1 % і 26 %; зі змішаним, суперечливим почуттям – 19,5 % і 13,4 %. У більшій частині неповнолітніх з групи ризику низькі бали за шкалами відкритості, самоповаги, самоцінності, самосприйняття, але високі за шкалами внутрішньої конфліктності та самозвинувачень. У них значні розбіжності між Я-ідеальним і Я-реальним, високі рівні тривожності та високі показники переживання відчуття самотності, беззмістовності існування [7, с.209].

У суїцидологічних публікаціях можна зустріти опис зовнішніх факторів, що викликають у неповнолітніх переживання, які можуть перерости в спроби суїциду. Серед таких факторів основними є:

1. Нерозуміння з боку оточуючих, що викликає переживання образи, самотності, відчуження.

2. Втрата батьківської любові, нерозділене кохання. Основне, чим керується неповнолітній, – це бажання викликати в близьких людей почуття провини.

3. Смерть, розлучення, втеча з сім’ї когось з батьків – відчай, розпач, образа, ревності.

4. Вражене самолюбство – образа, агресія як прагнення помститися.

5. Небажання визнати свою неправоту – хворобливі егоїстичні емоції.

6. Любовно-сексуальні невдачі, вагітність – відчай, страх, ревності [8].



Беззаперечно, зовнішні чинники мають сильний вплив на суїцидальність неповнолітніх, але за умови особливостей сприйняття. Наприклад, імпульсивні діти або підлітки зазвичай нездатні критично осмислювати наслідки свого вчинку, тому навіть незначна ситуація може викликати суїцидальне бажання захистити себе.

Таким чином, на формування суїцидальної поведінки неповнолітнього впливають як психологічні, так і соціальні фактори. В процесі життя дитина стикається з різними за складністю ситуаціями, але в залежності від психологічних особливостей реагує по-різному. Тому оточення неповнолітнього має звертати увагу на його емоційний стан та поведінку, оскільки особистість у більшості випадків тим чи іншим чином виявляє власні наміри здійснити суїцид.

### Література

1. Михайлова М. Н. Факторы риска суицидального поведения студентов / М. Н. Михайлова // Факторы риска при неврологических и пограничных заболеваниях : сб. научн. тр.– Томск : Изд-во Томск. мед. ин-та, 1988. – С. 101–103.
2. Завадська Н. В. Проблема самогубства у підлітковому середовищі / Н. В. Завадська // Соціальний працівник. – 2007. – Січ. (№ 2). – С. 10–12.
3. Рибалка В. В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій проблемної особистості / В. В. Рибалка. – К. : Шкільний світ, 2009. – 119 с.
6. Гелда А.П. Диагностические шкалы в оценке риска суицида / А.П. Гелда, А.Н. Нестерович // Медицина. – 2014. – №3. – С.101-107.
7. Пакулина С.А. Психодиагностика суицидального поведения детей и подростков. Методическое пособие. – Челябинск, АБРИС, 2014. –209 с.
8. Рибалка В. В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій в учнівській молоді / В. В. Рибалка. – К.: [б. в.], 2008.

## ФУНКЦІЇ ДОМАШНЬОЇ РОБОТИ УЧНІВ

**Стороженко С.,**  
**студентка 2 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Навчання може бути ефективним лише за умови, якщо навчальну роботу під час уроків підкріплює добре організована домашня робота учнів.

Домашня робота – логічне продовження аудиторних занять за завданням викладача з установленими термінами виконання. Дидактичні цілі: закріплення, поглиблення, розширення і систематизація знань; формування умінь; самостійне оволодіння новим програмним матеріалом; розвиток самостійності мислення. На уроках, як би добре вчитель їх не проводив, відбувається фіксація знань у короткочасній пам'яті. Для їх переведення у довготривалу пам'ять необхідне наступне повторення, яке зазвичай відбувається під час домашньої роботи. Крім того, засвоєння

знань і формування навичок залежить від індивідуальних особливостей учнів та відбувається у різному темпі [1, с.233].

Необхідність домашніх завдань зумовлена тим, що знання, навички й уміння засвоюються не відразу, а через періодичне повторення. Крім того, лише в домашній роботі учень може якнайкраще виявити, випробувати свої можливості, набути вміння самостійно вчитися, переборювати труднощі.

Домашні завдання мають бути чітко сплановані, своєчасно повідомлені на уроці. Вчитель повинен визначити зміст домашнього завдання, воно має бути зрозумілим усім учням, провести інструктаж щодо його виконання, систематично перевіряти, оцінювати їх виконання. Він має забезпечувати диференційований підхід до визначення змісту й обсягу домашніх завдань з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, їх запитів та інтересів; використовувати творчі завдання, які приваблювали б учнів новизною і цікавістю, стимулювали до пошукової діяльності.

Метою домашніх завдань як форми організації пізнавальної діяльності учнів є розширення знань учнів, привчання їх до регулярної самостійної навчальної роботи, формування вмінь самоконтролю, виховання самостійності, активності, почуття обов'язку та відповідальності. Вона тісно пов'язана з уроком. Цей зв'язок полягає в тому, що пізнавальна діяльність на уроці потребує додаткової роботи: вправлення у застосуванні правил, розв'язанні завдань, знаходженні в підручнику відповідей на запитання вчителя та ін. Виконуючи домашнє завдання, учні готуються до сприймання нового матеріалу на наступному уроці. Однак це не означає, що домашню навчальну роботу слід обов'язково давати на кожному уроці. Доцільність, корисність її обумовлюється процесом уроку.

Для того, щоб домашня навчальна робота була ефективною, учні повинні бути уважними і спостережливими, вміти запам'ятовувати, користуватися мисленнєвими операціями, цінувати і розподіляти час, фіксувати прочитане, побачене, почуте (тези, конспект, реферат, анотацію, рецензію та ін.), писати твори, виготовляти наочні посібники та ін.

Даючи домашнє завдання, вчитель коментує способи його виконання. Якщо певний вид роботи звичний для учнів, то можна лише зазначити, який матеріал варто опрацювати. Не слід упродовж тривалого часу пропонувати однотипні завдання, тому що учні можуть втратити інтерес до них. Домашні завдання повинні містити елемент новизни, передбачати нові варіанти їх виконання. В окремих випадках доцільно давати учням індивідуальні завдання, які допомагають усунути прогалини в знаннях. Такі завдання для сильніших учнів покликані підтримувати інтерес до певного виду роботи.

Домашні завдання за своїм змістом містять у собі:

- засвоєння досліджуваного матеріалу за підручником;

- виконання усних вправ (придумування прикладів на досліджувані правила з мови, визначення ознак подільності чисел з математики, завчання хронологічної таблиці з історії і т.д.);
- виконання письмових вправ з предмету;
- виконання творчих робіт з літератури;
- підготовку доповідей за досліджуваним матеріалом в старших класах;
- проведення спостережень за природою;
- виконання практичних і лабораторних робіт;
- виготовлення таблиць, діаграм, схем з досліджуваного матеріалу і т.д.

Однією з важливих функцій домашньої роботи учнів є сприяння формуванню в учнів умінь самоконтролю й самооцінки. Здійснення контрольної-оцінної функції має не тільки контролюючий характер, але й навчальний, спрямовуючий учнів на самовдосконалення.

Дуже важливо привчити школярів виконувати домашнє завдання самостійно. Якщо учневі важко впоратися з ним самому, старші можуть допомогти йому тільки навідними запитаннями, нагадуваннями про подібну ситуацію в попередніх завданнях та ін.

Отже, домашня робота виконує такі дидактичні функції: розширює, поглиблює та закріплює знання і вміння, набуті під час уроків; формує вміння і навички самостійної навчальної діяльності; розвиває самостійність мислення, індивідуальні нахили і здібності, волюві якості учнів [1, с.233].

Обов'язок учителів і батьків – створити дитині належні умови (вона повинна мати вдома своє робоче місце, необхідні посібники) і привчити її виконувати завдання в день його отримання, напередодні термінів виконання, під час самостійної роботи дотримуватися певних педагогічних вимог. Тому вчителі, класні керівники мають проводити систематичну роботу з батьками, щоб вони дбали про створення організаційних і санітарно-гігієнічних умов для самостійної навчальної праці дітей [2, с.349 – 350].

Важливими умовами ефективності самостійної роботи учнів є систематична перевірка вчителем виконання домашніх завдань, об'єктивне оцінювання їх результатів. Цьому сприяє систематична перевірка ведення учнями записів у щоденнику, що допомагає посилити контроль за виконанням домашніх завдань [3, с. 210 – 212].

Необхідно своєчасно помічати перші успіхи в роботі учня над додатковими завданнями, позитивно оцінювати їх, час від часу інформувати колектив учнів про успіхи їхнього товариша. Це важливий стимул для подальшої роботи вихованця і хороший чинник для утвердження особистості в колективі.

В.О. Сухомлинський у роздумах про особливості роботи з дітьми, які відрізняються низьким рівнем інтелектуального розвитку, писав: "Мозок

людський – величезне чудо природи. Але становлення цього чуда відбувається насамперед під впливом виховання. Це тривалий, одноманітний, пекельно складний і болісно важкий посів, насіння якого дає паростки тільки через кілька років. Ця праця вимагає також виняткової поваги до людської особистості. Нещасна, знедолена природою або поганим середовищем маленька людина не повинна знати про те, що вона – малоздібна, що в неї – слабкий розум. Виховання такої людини повинно бути в сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим" [2, с.349]. Тому роботу з такими дітьми вчитель має здійснювати в основному в позаурочний час.

Ефективність домашньої роботи залежить від сформованості в учнів навичок роботи з підручником і додатковою літературою, уміння правильно визначати послідовність виконання письмових і усних завдань, прийомів повторення і самоконтролю, організації раціонального режиму роботи і відпочинку.

Школа повинна не тільки озброїти учнів знаннями, вміннями й навичками, а й навчити самостійно здобувати ці знання, творчо застосовувати їх на практиці. Досягти цього допомагає реалізація всіх принципів навчання і, зокрема, принципу систематичності навчання, бо, як відомо, успіх будь-якої діяльності зумовлюється її цілеспрямованістю, упорядкованістю, послідовністю.

#### **Література**

1. Галузяк В.М. Педагогіка: навч.посібник / В.М.Галузяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. -2007.- С.233-234.
2. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти – друге видання / М.М.Фіцула. – Тернопіль: навчальна книга – Богдан, 2003. – С. 349 – 350.
3. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В.Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – С. 210 – 212.

## **ІДЕЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛІНСЬКОГО**

**Ткаченко С. В.,  
студентка 4 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.**

Основою будь-якого демократичного суспільства є формування толерантного та гнучкого середовища, в якому зручно та комфортно абсолютно всім без винятку, де різного роду фізичні чи психологічні обмеження не стають нерозв'язуваними проблемами, а виступають рушійною силою для побудови необхідних змін. Саме тому впровадження так званої інклюзії у школах є важливим кроком, який допомагає дітям з обмеженими можливостями відчувати себе частиною звичайного

навчального колективу та не зациклюватися на причинах, які роблять їх особливими.

Таким чином, «інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [4].

Україна звернулася до серйозного впровадження інклюзивної освіти не так давно. Як наслідок, одразу виникло чимало проблем, які безпосередньо стосуються ефективної організації інклюзивного навчання в українських школах, зокрема і підготовки вчителя до роботи в інклюзивному класі. Адже наявність особливого учня вносить свої корективи у злагоджені дії та алгоритми, які зазвичай використовує вчитель під час роботи. У такому разі варто звернутися до праць видатних педагогів, котрі силою свого досвіду та завжди актуальної педагогічної думки зуміли найкраще розібратися у вирішенні труднощів, що можуть виникнути при роботі з дітьми з особливими потребами.

Тому вважаємо за потрібне звернутися до науково-методичного доробку видатного українського педагога, публіциста, письменника – Сухомлинського Василя Олександровича. Його літературно-педагогічна творчість стосується багатьох проблем, які досі і повсякчас постають у педагогіці. Окреме місце у педагогічній спадщині митця відведене методиці навчання та виховання дітей, чий розвиток з деяких причин не співпадає з віковою нормою. Ідеї педагога знаходять своє відображення у сучасній концепції інклюзивної освіти, тому ми можемо стверджувати про важливість його внеску у формування психологічної та методичної бази з цього питання.

Саме тому метою статті є розгляд та узагальнення ідей Василя Сухомлинського щодо навчання, виховання та розвитку дитини з особливими потребами в контексті вимог сучасних інклюзивних практик.

Процес навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах школи розглядають у своїх працях чимало науковців: С. Богданов, В. Бондар, А. Колупаєва, В. Ляшенко, Н. Софій, Н. Ярмола, І. Ярмошук та ін. Спадщину В. Сухомлинського, що стосується питань інклюзивного навчання, досліджують І. Баранюк, Н. Кравець, Л. Прядко та ін.

В. Сухомлинський вважав, що учнів з психофізичними порушеннями «навчати і виховувати треба у звичайній школі: повноцінне середовище, що постійно інтелектуально збагачується, – одна з найважливіших умов їх порятунку» [7]. Учитель-педагог наголошував у своїх порадах до колег на тому, що дуже важливу роль у вихованні та навчанні особливих учнів відіграє індивідуальна робота. Він застерігав їх від «надмірного штучного втручання у найтоншу сферу людського організму – мислення, вважаючи такі дії небезпечними й морально не виправданими» [2, с. 96]. В. Сухомлинський був переконаний, що повноцінна діяльність мозку не

може бути забезпечена лише за допомогою різноманітних психотропних препаратів. Таке втручання є штучним і при цьому не торкається духовного життя людини, яке є невід'ємною складовою психофізичного здоров'я.

Для Василя Олександровича неправильне навчання особливих дітей порівнювалося до його відсутності, адже могло навіть нашкодити і призвести до небажаних наслідків. Саме тому видатний педагог підійшов до своєї роботи більш ніж відповідально. Він не лише досліджував основні психолого- педагогічні аспекти, які варто враховувати під час роботи з особливими дітьми, але й слідував за роботами психологів та лікарів, які обговорювали та вивчали психофізичний стан людей з різноманітними вадами розвитку в ракурсі власних науково-дослідницьких інтересів – неврологів, логопедів, офтальмологів і т.п.

В. Сухомлинський розумів, що без комплексного охоплення проблеми, без вивчення її коріння, неможливо розраховувати на доцільність та правильність використання тих чи інших методик, а тим більше на безпосереднє їхнє впровадження в освітній процес. З намаганням зрозуміти причини відставання у розумовому розвитку дітей, Василь Олександрович вивчав спадковість, побут, харчування та духовне життя більше двох тисяч сімей [2, с. 97].

До найважливіших принципів навчання дітей з особливими потребами Василь Сухомлинський відносив [2, с. 97]: забезпечення одночасного напруження думки і пам'яті; недопущення того, щоб особливий учень відступав від поставленої мети; забезпечення яскравого інтелектуального й емоційного життя кожної такої дитини; насиченість процесу навчання й виховання малоздібних дітей естетичним багатством рідної мови і книг; наявність посиленої творчої фізичної праці.

Він вважав, що «виховання відстаючих, невстигаючих, «нездібних», «бездарних» – це пробний камінь педагогіки, її майстерності мистецтва, людяності» [7]. В. Сухомлинський був переконаний, що заучування навчального матеріалу давно мало відійти в минуле, як один із найдаремніших методів навчання, що вбиває творчість та кмітливість, які є такими необхідними для дітей з обмеженими можливостями.

Сучасні дослідники зауважують, що вагомий внесок у розвиток інклюзивної освіти зробила думка В. Сухомлинського про використання у навчанні «важких» дітей другої адаптованої програми, яка тісно пов'язана з матеріалом основної, оскільки такими чином учні з обмеженими можливостями, навчаючись за власним планом, зможуть досягати поставлених цілей, щоб відчували задоволення від власних, хоч і незначних, успіхів [1, с. 129]. Власне, педагог випередив свій час ідеями про створення індивідуальної траєкторії навчання для дитини, диференційованого підходу до оцінювання навчальних досягнень різних категорій учнів, про корекційний потенціал змісту навчальних занять з мистецьких дисциплін.

Проведемо паралелі між принципами особистісно-орієнтованого підходу, які і лягли в основу сучасного інклюзивного навчання, та принципами, якими керувався В. Сухомлинський у своїй роботі з учнями з особливими потребами [6]:

*принцип визнання відсутності нездібних дітей:* В. Сухомлинський вважав, що «у кожної людини є задатки, обдарування, талант до певного виду або кількох видів діяльності але, щоб розкрити їх, потрібно створити для дитини «належні умови», застосувати «вміле виховання». Необхідно «поважати в кожному учневі людину, виявляти до нього гуманне ставлення», тобто «розкрити в ньому людську неповторність» [7].

*принцип урахування нерівності розумових здібностей дітей:* В. Сухомлинський переконував, що розвиток здібностей (у тому числі інтелектуальний) будь-якої людини є строго індивідуальним. Потрібно вміти ставати кращим у порівнянні з самим собою, слідкувати за власним прогресом, а не чіїсь чужим.

*принцип неповторності кожної дитини:* В. Сухомлинський неодноразово стверджував та всіляко відстоював думку про те, що «людська індивідуальність дитини неповторна» [7]. Кожен має право бути особливим і цього не треба соромитися чи боятися.

Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського надзвичайно багата та досі не втратила своєї актуальності. В. Сухомлинський наголошував, що виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами є дуже необхідною та важливою справою, яка за правильного підходу уже не буде такою складною проблемою сучасного суспільства. Діти з обмеженими можливостями потребують не співчуття, а конкретної підтримки, яка допоможе їм відчутти себе повноцінними особистостями.

### Література

1. Боровець О. В. Ідеї інклюзивного навчання у педагогічній спадщині В. Сухомлинського [Електронний ресурс] / О. В. Боровець. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://bit.ly/3eVWdQ2>.
2. Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В. Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О. Е. Жосан. – Кіровоград : Ексклюзивсистем, 2015. – 468 с.
3. Карсканова С. В. Погляди В. О. Сухомлинського та проблеми сучасної інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / С. В. Карсканова, К. А. Громова. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <https://bit.ly/2W3aUbd>.
4. Наказ № 912 від 01.10.2010 «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання» [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу до док. : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inkluzivnogo-navchannya>.
5. Романча А. Вклад Василя Сухомлинського у розвиток сучасної інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / А. Романча. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://bit.ly/2yTw57F>.

6. Серета І. Інклюзивне навчання в системі педагогічних поглядів В. О. Сухомлинського [Електронний ресурс] / І. Серета, Є. Збишко – Режим доступу до ресурсу: <https://bit.ly/3bEydie>.
7. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: В. 5-ти т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976.– 654 с.
8. Ткаченко Л. Упровадження педагогічних ідей В. О. Сухомлинського у роботу з дітьми з особливими освітніми проблемами [Електронний ресурс] / Л. Ткаченко, О. Хмельницька. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://bit.ly/2xcVokI>.

## **СПЛКУВАННЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

**Ткачук Н.,  
студентка 2 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

Юність – це складний віковий період, який передбачає входження дитини в доросле життя, що асоціюється з вибором професії, формуванням кола друзів-однодумців, пошуками справжнього кохання. Зі вступом у коледж чи в університет, молода людина потрапляє в нове соціальне оточення. При цьому якого соціального статусу вона набуде, залежить тільки від неї.

Юнацький вік – це перехідний етап від підліткового до дорослого та самостійного життя. Це відносно самостійний період, що має власну цінність. Разом з юністю приходить ускладнення соціального життя, що знаходить відображення у зміні характеру вимог суспільства, дорослих до вчинків молодої людини.

У вітчизняній науці прийнято розглядати юність як самостійний період розвитку людини, її особистості та індивідуальності. Юнацький період триває від 16 до 23/25 років. Перехід від дитинства до дорослості поділяється на два етапи: підлітковий вік (отроцтво) та юність ранню (16–18 років) та пізню (18 – 23/25 років). Однак хронологічні межі цих вікових груп часто визначають по-різному. Наприклад, у вітчизняній психіатрії вік від 14 до 18 років вважають підлітковим, а в психології 16–18-річних вважають юнацтвом.

Юнацький період визначає фазу переходу від залежного дитинства до самостійної і відповідальної дорослості, що передбачає завершення фізичного дозрівання і досягнення соціальної зрілості [4, с. 222].

Соціальна ситуація розвитку даного вікового періоду неоднорідна. Специфічним завданням ранньої юності є прагнення соціального і особистісного самовизначення, що передбачає визначення свого місця у світі дорослих. Характерним є розширення діапазону соціальних ролей, їх якісне поглиблення. Розширюється діапазон громадсько-політичних ролей та пов'язаних з ними інтересів і відповідальності. Однак зберігається



залежність від дорослих, зокрема в матеріальному плані, що зумовлює потребу в автономії від дорослих [4, с. 226 – 227].

В кожному віковому періоді соціум відіграє велику роль, але в юнацькому віці соціум є мало не найважливішим, а саме – спілкування з однолітками та взаємини з вчителями.

Спілкування з однолітками є важливим чинником соціалізації. Юнак, потрапляючи в новий колектив, намагається знайти собі друзів. Дружба виконує функції психотерапії, формування самоповаги та підтримки. В основі дружби лежить прагнення до саморозкриття, розуміння себе та інших. Змістом такого спілкування є реальне життя: проблеми спільної навчальної діяльності, спільне дозвілля, а саме спорт, захоплення, гуртки. Важливою складовою дружніх стосунків виступає прагнення до рівноправного спілкування. Юнацька дружба є дуже емоційною та часто схильна до сповіді. Часто ті, хто мають друзів, сильно переживають самотність, через те що повноцінно не можуть висловити своїх емоцій. В юності дружба перебуває на першому місці, через те що в молодих людей ще немає власної сім'ї та професії.

Юнацька дружба — перша самостійно обрана прихильність, яка передує коханню, з притаманною йому високою емоційністю та безкомпромісністю. Передумовою дружби стає усвідомлена потреба в ній, обумовлена відчуттям самотності та дефіцитом емоційного тепла; а іноді дружба поступово виростає з товариських відносин. Разом з тим, в юнацькому віці, порівняно з підлітковим періодом розвитку, значно зростає вибірковість особистісних контактів і уподобань; виникає перша любов і сексуальна прихильність [4, с. 228].

В юнацькому віці дружба з протилежною статтю набирає великого значення. В цьому віці з'являється перше кохання. Почуття любові надзвичайно сильні, яскраві, дуже значущі в житті юнацтва, але при цьому нестійкі, залежні від ситуації. Важливим є любов взаємна, вона асоціюється з відчуттям виконання бажань і вищою насолодою.

Побудова взаємин з дорослими – це одна з особливостей ранньої юності. Взаємини з людьми, старшими за віком, стають більш рівними і менш конфліктними. Саме на рівні довіри відбувається спілкування з дорослими. Старшокласники завжди потребують допомоги від старших, тому в цьому віці хочуть бачити у своїх батьках друзів і порадників. У них виникає особливий інтерес до спілкування з дорослими, через те що в школярів можуть виникати окремі питання, які вони не можуть обговорити зі своїми ровесниками через нестачу досвіду в них. Переважають такі теми розмов з дорослими, як вибір професії, навчання, життєві перспективи, взаємини з оточуючими, взаємини з людиною, до якої є симпатія, захоплення тощо. Теми для обговорення з батьком і матір'ю можуть відрізнятись, оскільки вони диференціюються і залежать від компетентності. Старшокласники, незалежно від статті, в цьому віці стають більш відкриті з матір'ю, ніж з батьком; спілкування з батьками можна поділити на особисте і ділове.

В юнацькому віці взаємини з вчителями стають диференційованими і більш складними. Потрібно зазначити, що в образі ідеального вчителя на перше місце ставляться його індивідуальні людські якості – здатність вислухати та зрозуміти. На друге місце ставиться професійна компетентність учителя, завдяки якій він може вміло справедливо керувати та завжди знаходити правильне рішення в різних складних ситуаціях. Старшокласники не завжди бажають ладнати з учителями, через те, що їм приходить на думку те, що вчитель може бажати їм тільки «зла». Але завдяки правильному підходу компетентного вчителя завжди знайдеться рішення, як правильно налагодити взаємини. Це може статися лише тоді, коли між учителем і учнем виникне взаєморозуміння і повага один до одного.

Аналіз завдань, що постають перед юнацтвом у сфері соціальної адаптації до суспільства дорослих і встановлення міжособистісних стосунків, має враховувати, згідно з дослідженнями Ф. Райса, принаймні шість важливих потреб молоді: встановлення з оточенням теплих, змістовних стосунків, що приносять задоволення; доповнення дружби дитячих років новими знайомствами з людьми, які мають інше виховання, досвід, погляди; бути прийнятими і визнаними у соціальних групах і займати у них певне положення; переходити від дружби й ігор з однолітками тієї ж статі до гетеросоціальних контактів; дізнаватися про моделі стосунків з протилежною статтю, приймати і практикувати їх (що сприяє розвитку особистості і соціальної адаптації, правильному вибору партнера і надалі – вдалому шлюбу); обирати прийнятні чоловічі і жіночі соціальні ролі й освоювати згідно з власною статтю персональні моделі поведінки [3, с. 338].

Юнацький період – період статевого самовизначення. Самооцінка і самосвідомість дуже залежать від стереотипних уявлень про те, якими повинні бути справжній чоловік і жінка. Формується почуття дорослості не взагалі, а почуття дорослої жінки чи чоловіка.

Успішне самовизначення передбачає спеціальний період, коли молоді люди отримують право придивитися до різних соціальних ролей, не віддаючи перевагу жодній з них. Це період проб і помилок. Але він не повинен затягуватися. Бажання отримати новий досвід часто поєднується зі страхом перед життям [2, с. 63 – 64].

Отже, в соціальній ситуації розвитку в юнацькому періоді важливим чинником є особистісне самовизначення. Також міжособистісне спілкування є важливим для розвитку особистості. Спілкування з ровесниками характеризується розширенням його сфери. Через юнацьку дружбу реалізується емоційна прихильність. У сфері інтимних стосунків задовольняють свої важливі соціально-психологічні потреби. Основною умовою спілкування з дорослими є довіра.

### **Література**

1. Галузьяк В. М. Психолого-педагогічні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці / В. М. Галузьяк, А. О. Давідчук // Сучасні інформаційні

технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 129-133.

2. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): Навчальний посібник / В.П. Кутішенко.- Київ: Центр навчальної літератури, 2005. – 128 с.

3. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Филипп Райс; [пер. с англ. Н. Мальгиной и др.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 624 с.

4. Токарева Н. М. В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. – Київ, 2017. – 548 с.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРУСТРАЦІ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ**

**Трубіна Т. С.,  
студентка 4 курсу ФМФКНТ  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

У сучасному суспільстві критерії оцінювання молодої людини за останнє десятиліття піднялися надзвичайно високо. Проблеми самоствердження та професійної самореалізації особистості в юнацькому віці у соціальному середовищі, в якому рівень конкуренції дуже високий, під час призводять до фрустраційних ситуацій. Можливі й різкі, стрибкоподібні зміни, які завдяки добре розвиненій саморегуляції не викликають складнощів у розвитку. Але всі молоді люди через невеликий життєвий досвід відрізняються більшою глибиною переживань, ніж дорослі. При переході від підліткового віку до юнацького відбувається зміна у ставленні до майбутнього: якщо підліток дивиться на майбутнє з позиції сьогодення, то юнак дивиться на сьогодення з позиції майбутнього. Вибір професії та типу навчального закладу неминуче диференціює життєві шляхи юнаків і дівчат, закладає основу їх соціально-психологічних та індивідуально-психологічних відмінностей. Навчальна діяльність стає навчально-професійною, реалізує професійні і особистісні прагнення юнаків і дівчат. Провідне місце у старшокласників займають мотиви, пов'язані із самовизначенням і підготовкою до самостійного життя, з подальшою освітою і самоосвітою. Ці мотиви набувають особистісного сенсу і стають значущими. В юнацькому віці вперше серйозно постає питання про шлюб та сім'ю. Юнаки і дівчата починають обирати собі партнера для майбутнього сімейного життя. Все вищезазначене стає основою для сильних переживань, пов'язаних із оволодінням своєю поведінкою, своїми перспективами і, поки нехай невеликим, але вже наявним життєвим досвідом.

Розвиток людини в період юності може відбуватися різними шляхами. Юність може бути бурхливою: пошуки сенсу життя, свого місця в цьому світі можуть стати особливо напруженими. Деякі старшокласники плавно і

безперервно просуваються до переломного моменту життя, а потім відносно легко включаються в нову систему відносин. Вони більше цікавляться загальноприйнятими цінностями, більшою мірою орієнтуються на оцінку оточуючих, авторитет дорослих. Можливі й різкі, стрибкоподібні зміни, які завдяки добре розвиненій саморегуляції не викликають труднощів у розвитку.

Юнацький вік – період життя людини між підлітковим віком і дорослістю. Психологи розходяться у визначенні вікових меж юності. У західній психології переважає традиція об'єднання отрочтва і юності у віковий період, що називається періодом дорослішання, змістом якого і є перехід від дитинства до дорослості, і межі якого можуть сягати від 12/14 до 25 років. В юнацькому віці через емоційну нестабільність особливо сильною є схильність до фрустрації, і, як наслідок, її переживання з різноманітними емоційними реакціями.

Фрустрація – психічний стан людини, що викликається об'єктивно непереборними труднощами, або такими, що суб'єктивно так сприймаються, які виникають на шляху до досягнення мети або до вирішення завдання; переживання невдачі. Фрустрацію можна розглядати як одну з форм психологічного стресу. Розрізняють: фрустратор – причина, що викликає фрустрацію, фрустраційна ситуація, фрустраційна реакція. Фрустрація супроводжується гамою, в основному, негативних емоцій: гнівом, роздратуванням, почуттям провини [7].

Рівень фрустрації залежить від сили, інтенсивності фрустратора, функціонального стану людини, що потрапила в фрустраційну ситуацію, а також від сформованих у процесі становлення особистості стійких форм емоційного реагування на життєві труднощі. Важливим поняттям при вивченні фрустрації є фрустраційна толерантність, в основі якої лежить здатність людини до адекватної оцінки фрустраційної ситуації і передбачення виходу з неї. Н. Левітов [5] видокремлює деякі типові стани, що часто зустрічаються при дії фрустраторів, хоча вони виявляються кожного разу в індивідуальній формі.

До цих станів належать:

1. Толерантність. Існують різні форми толерантності: а) спокій, розважливості, готовність прийняти те, що трапилося як життєвий урок, але без особливих нарікань на себе; б) напруга, зусилля, стримування небажаних імпульсивних реакцій; в) ігнорування з підкресленою байдужістю, за яким маскується ретельно приховане озлоблення або зневіра. Толерантність можна виховати.

2. Агресія – це напад (або бажання напасти) за власною ініціативою. Цей стан яскраво може бути виражений в забіякуватості, грубості, задирикуватості, а може мати форму прихованої недобррозичливості й озлобленості. Типовий стан при агресії – гостре, часто афективне переживання гніву, імпульсивна безладна активність, злостивість, тобто втрата самоконтролю, гнів, невиправдані агресивні дії. Агресія – одне з яскраво виражених стеничних і активних явищ фрустрації.

3. Фіксація – має два значення: а) стереотипність, повторність дій. Фіксація означає активний стан, але на протигагу агресії, це стан ригідний, консервативний, нікому не ворожий, він є продовженням попередньої діяльності за інерцією тоді, коли ця діяльність некорисна або навіть небезпечна; б) прикутість до фрустратора, який поглинає всю увагу. Потреба тривалий час сприймати, переживати і аналізувати фрустратора. Тут проявляється стереотипність не рухів, а сприйняття і мислення. Особлива форма фіксації – примхлива поведінка. Активна форма фіксації – втеча у відволікання, що дозволяє забути діяльність.

4. Регресія – повернення до більш примітивної, а нерідко інфантильної форми поведінки. А також зниження під впливом фрустратора рівня діяльності. Подібно агресії – регресія не обов'язково є результатом фрустрації.

5. Емоційність. У шимпанзе емоційна поведінка виникає після того, як всі інші реакції пристосування до ситуації не дають ефекту.

Іноді фрустратори створюють психологічний стан зовнішнього або внутрішнього конфлікту. Ступінь фрустрації залежить від того, наскільки людина була підготовлена до зустрічі з бар'єром.

У юнацькому віці особливий інтерес представляють причини фрустрацій, а також способи і глибина реагування на них кожного конкретного юнака чи дівчини. Фрустрація різна не тільки за своїм психологічним змістом або спрямованістю, але і за тривалістю. Настрої можуть бути тривалими, в деяких випадках залишають помітний слід в особистості молодого людини. Крім того, фрустрації можуть бути типовими для характеру людини, нетиповими, але виражають виникнення нових рис характеру, або епізодичними, минушими.

У даному випадку знання про перебіг юнацького віку виявляються особливо значущими. Потреба в камерному, глибоко особистісному спілкуванні, на тлі якого розгортаються всі процеси дорослішання, дозрівання, психічного розвитку на стільки висока, що молоді люди спілкуються по 7-9 годин на день, в основному зі своїми друзями, старшими та молодшими. У режимі діалогу відбувається і навчання в юнацькому віці. Це знають всі вчителі старших класів. Неможливо вимагати від молодого людини простого заучування матеріалу і переказу його, оскільки кожен у цьому віці має свою думку.

Відсутність достатнього досвіду у спілкуванні, максималізм часто породжують різкі і конфліктні форми в спілкуванні, коли молоді люди реагують один на одного різко і грубо, коли оголошуються «бойкоти», які є ні чим іншим, як фрустрацією провідної потреби в спілкуванні. Позбавлена спілкування зі значущими людьми, молода людина може переживати воістину величезну трагедію, ставати озлобленою і замкнутою, агресивною, саркастичною, образливою, емоційно нестриманою. Це відображається на інших людях, зокрема, на членах родини, на батьках.

Особливу проблему становлять відносини дружби і любові, що є суперзначущими для людей юнацького віку.

Для юнака чи дівчини любов – це, частіше за все, незнайоме почуття. Вони поки не знають, як вона приходить, і як йде. Поява предмета любові – високо значуща подія в житті молодшої людини, що викликає «бурю» емоцій, напружені переживання. «Юнацький вік характеризується новим типом спілкування, предметом якого є сама молода людина як суб'єкт відносин. Найбільші відкриття в таких відносинах робляться про себе самого» [1].

«Юнацька потреба в саморозкритті часто переважає інтерес до іншого, яким він фактично є, спонукаючи не стільки обирати коханого, скільки вигадувати його [7]. Справжня інтимність відносин в юності, тобто поєднання життєвих цілей і перспектив закоханих при збереженні індивідуальності та особливості кожного, можлива тільки на основі відносно стабільного образу «Я». Поки його немає, молода людина часто розривається між бажанням повністю злитися з іншою людиною і страхом втратити себе в цьому злитті. Саме по собі сильне почуття може стати джерелом фрустрації, викликати страх, а також інші фрустраційні реакції.

Не зважаючи на демократизацію та спрощення взаємовідносин між юнаками та дівчатами, вони зовсім не такі елементарні, як здається деяким дорослим. «Сучасний ритуал залицяння простіше за традиційний, проте він ніде не кодифікований. Це створює нормативну невизначеність. Характерно, що більша частина питань, що задаються підлітками і юнаками, стосується не стільки психофізіології статевого життя, всієї складності якої вони ще не усвідомлюють, скільки її нормативної сторони: як треба вести себе в ситуації залицяння, під час побачення, коли можна цілуватися тощо» [6]. Іноді настільки сильно заклопотані ритуальною стороною справи, що молоді люди часто глухі до переживань один одного, навіть власні їх почуття відступають перед питанням, чи «правильно» вони діють з погляду норм своєї статево-вікової групи. Залицяння – гра за правилами, які, з одного боку, досить жорсткі, а з іншого, – досить невизначені. «Невідповідність» цим правилам викликає неприємні емоції, переживання, стрес. Через те, що молода людина надає ритуалам гіпертрофованого значення, переживання ці можуть бути особливо глибокі. Любов-пристрасть емоційна, хвилююча, інтенсивна. Якщо почуття обопільне, юнак і дівчина переповнені любов'ю – відчують радість, якщо ні – вона спустошує і приводить у стан відчаю. Взагалі любов в юнацькому віці може перетворюватися на справжнісіньке випробування, особливо, якщо вона нерозділена. У цьому випадку стан фрустрації може затягуватися і переходити в хронічний стрес.

У цьому віці відбувається вибір шлюбного партнера на основі своїх уявлень про нього. Часто як зразок партнера обираються мати чи батько, а основою сімейного життя стає модель батьківської сім'ї.

Афективний центр юнацького життя – це побудова планів на майбутнє, спроба реалізувати ще не зовсім зрозумілий сенс власного

життя. У цьому віці, як правило, остаточно обирається професія. Рівень соціального життя такий, що без спеціальної підготовки, без освіти дуже складно побудувати гідне в матеріальному відношенні життя. Також у цьому віці вже досить яскраво проявляються потреби в престижі, повазі і самоповазі. Юнак відчуває фрустрацію, якщо щось на цьому шляху не виходить. Наприклад, неможливість через різні причини отримати обрану спеціальність призводить до негативних переживань. Фрустрація в методиці Г. Айзенка виступає синонімом психічного стану нереалізованих спонукань. При наявності мотивів зовнішньої або внутрішньої активності, особистість через різні причини не може їх здійснити. У зв'язку з цим, виникає особливий стан емоційної напруги.

Постійно фрустровані особистості характеризуються, перш за все, станом стресу [5]. Фактично фрустрація і є однією з форм стресу. Фрустраційна реакція породжує цілу гаму негативних емоцій: роздратування, гнів, почуття провини.

Фрустрація – психічний стан людини, що викликається об'єктивно чи суб'єктивно непереборними труднощами, які виникають на шляху до досягнення мети або до вирішення завдання; переживання невдачі. Фрустрацію можна розглядати як одну з форм психологічного стресу.

#### Література

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – Режим доступу: [www.ihtik.lib.ru](http://www.ihtik.lib.ru)
2. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Психология подростка. Хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. – М., 1997.
3. Галузьяк В. М. Психолого-педагогичні характеристики процесу самовизначення в ранньому юнацькому віці / В. М. Галузьяк, А. О. Давідчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наук. пр. – Випуск 52. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2018. – С. 129-133.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. – М., 1997.
5. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. Психология мотивации и эмоций. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. – М., 2002.
6. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной – М., 1997.
7. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1990.

## ВАЛІДНІСТЬ І НАДІЙНІСТЬ ЯК КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕСТІВ

Томчук М.,  
студентка 1 курсу ННІППФВК  
Науковий керівник – доц. Губіна С. І.

Тести – це система підібраних завдань певного змісту і специфічної форми, які дозволяють кількісно оцінити навчальні досягнення. Тестування – це метод педагогічної діагностики, за допомогою якого вибір

поведінки, що презентує передумови чи результати навчального процесу. Оцінюються певні критерії якості педагогічних тестів. На мою думку, валідність та надійність є одними з найважливіших критеріїв, які допомагають при оцінюванні тесту. Для отримання високоякісного тесту необхідна висока надійність та валідність тесту.

Валідність методу – це комплексна характеристика, яка визначається як параметрами засобів і процедури вимірювання, так і властивостями ознаки, яка досліджується. Отже, валідність методу – це відповідність того, що вимірюється даним методом, тому, що він повинен вимірювати. Цей критерій установлює сферу дійсності, для якої метод дає статистично ймовірні результати. Якщо мова йде про тестування діяльності певного рівня, то кваліфікаційні завдання, що пропонуються в тесті, повинні відповідати саме такому рівню складності, тобто їх не можна виконати засобами діяльності більш низького рівня. При цьому говорять про функціональну валідність тесту [1, с. 100].

Для оцінки валідності тесту зазвичай використовують кореляцію між показниками тесту і деяким зовнішнім критерієм. За такої оцінки дуже важливо вибрати значущий зовнішній критерій. Процес валідації у цьому випадку ускладнюється необхідністю встановлення міри узгодженості оцінок експертів, котрих зазвичай буває не менше трьох чоловік. Для педагогічних тестів я критерій звичайно беруться оцінки, що були виставлені під час традиційної перевірки знань студентів без застосування тестів, або на підставі поточної успішності [2, с. 98].

У педагогічній діагностиці валідність є обов'язковою частиною інформації про тест, що містять дані про ступінь узгодженості результатів тестування з іншими відомостями про досліджувану особистість, отриманими з різних джерел (теоретичні очікування, спостереження, експертні оцінки, результати інших достовірних методик), судження про обґрунтованість прогнозу розвитку досліджуваної якості, зв'язок досліджуваної поведінки чи особливості особистості з певними психологічними конструктами. Валідність також описує спрямованість методики і обґрунтованість висновків у конкретних умовах використання тесту. Перевірка валідності застосовується на етапі розроблення й адаптації тесту, під час опрацювання отриманих з його допомогою даних [3, с. 112].

Валідність методу при вимірюванні успішності можна диференціювати за такими критеріями: валідність змісту; валідність відповідності; валідність прогнозу.

*Валідність за Л. Долінером:*

*Очевидна (внутрішня)* – тест є валідним, якщо про нього складається враження, що він вимірює саме те, що необхідно. Очевидна валідність не має жодного відношення до справжньої валідності і тільки допомагає створити атмосферу співпраці з випробуванним.

*Змістовна* – цей термін визначає, чи завдання тесту відповідає всім аспектам досліджуваного питання (тема, розділ та ін.).



*Функціональна* – відповідність контрольного завдання тій пізнавальній дії, яка перевіряється [ 4, с. 115].

*Валідність за П. Клайном:*

*Очевидна* – тест є валідним, якщо про нього в опитуваних складається враження, що він вимірює саме те, що необхідно.

*Конкурентна* – оцінюється за кореляцією результатів даного тесту з результатами інших тестів.

*Прогностична* – вивчаються кореляції між показниками тесту та деяким критерієм, що характеризує вимірювану властивість, але через певний час.

*Змістовна* – якщо можна показати, що завдання відображають усі аспекти досліджуваної сфери, при умові, що інструкція до нього чітко сформульована.

*Конструктивна* – включає в себе всі підходи до визначення валідності, перераховані вище [5, с. 283].

*Надійність методу вимірювання* – це міра стійкості результатів, що впливає на точність, з якою можна виміряти ту чи іншу конкретну ознаку. Перевірка надійності методу стосується насамперед відновлення результатів при повторних вимірюваннях. Ступінь надійності методу залежить від: об'єктивності методу; параметрів засобу вимірювання; стабільності характеристики, яку вимірюють [6, с. 352].

Під надійністю контрольного завдання розуміють ступінь точності, з якою може бути визначена та чи інша ознака. Тобто визначено, наскільки можна довіряти результатам даного тесту. Про надійність тестів іноді роблять висновки за такою ознакою: якщо в усіх випадках перевірки тесту чи його варіантів виявиться, що учні в розподілі за показниками успішності займуть ті самі місця, то такий тест можна вважати надійним.

Надійність тесту залежить від кількості тестових завдань. Тому для достатньої надійності підсумкового контролю достатньо великих розділів курсу навчання, тест має містити не менше ніж 40 завдань [7, с. 528].

Відомий дослідник П. Клайн вважає, що у психометрії термін «надійність» має два значення. Тест називається надійним, якщо він є внутрішньо узгодженим. Тест також називається надійним, якщо він дає одні й ті ж показники для кожного випробуваного (при умові, що випробуваний не змінився) при повторному тестуванні. Надійність при повторному тестуванні через певний час називають ретестовою надійністю [ 8, с. 294]. Вона може визначатися шляхом повторного тестування через визначений відрізок часу і завдяки обчисленню коефіцієнта кореляції між результатами першого та повторного тестування. При цьому важливо враховувати, що надійність результатів тестування залежить не лише від якості самого тіста, але і від процедури проведення тестування персоналу (вона повинна бути однаковою в першому і наступних випадках) і соціально-психологічної однорідності вибірки. Надійність тесту може бути різною, наприклад, для підлітків, чоловіків, жінок, представників різних соціальних груп. Таким чином,

зважаючи на ступінь неточності, можливість помилки, що виникає при будь-якому тестуванні, необхідно шукати шляхи зменшення цієї помилки, більш конкретного, цілеспрямованого застосування тесту. Надійність кращих тестів становить 0,8-0,9. В цілому, для того щоб методи тестування персоналу виявилися результативними, вони повинні бути досить надійними, достовірними. Достовірність методу відбору характеризує його несхильність до систематичних помилок при вимірах, тобто спроможність при змінних умовах [9, с. 134].

Отже, валідність – це поняття, яке визначається як параметрами засобів і процедури вимірювання, так і властивостями ознаки, яка досліджується. Цей критерій установлює сферу дійсності, що забезпечує помітні результати. Надійність – це ступінь стійкості результатів тесту при його багаторазовому застосуванні. Надійність залежить від параметрів засобу вимірювання, об'єктивності методу та кількості тестових завдань. Валідність і надійність є важливими інструментами оцінювання тестів. Якщо надійність і валідність невідомі, тест вважається недопустимим для застосування.

### Література

1. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений: лекции // М. : Центр тестирования, 2005. – 98 с.
2. Методичні рекомендації з організації тестового контролю освітньо-професійної підготовки вчителя. – Тернопіль, 2004. – 100 с.
3. Галян І. М. Психодіагностика / І.М. Галян. – 2011.- 112 с.
4. Долинер Л.И. Компьютерные тесты успеваемости как средство оптимизации учебного процесса / Л.И. Долинер // Вестник Московского университета. – 2004. – № 1. – 115 с.
5. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов. Перевод Е. П. Савченко / П. Клайн. – М.: «ПАН Лтд.», 1994. – 283 с.
6. Безпалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика III тысячелетия). – М.: Воронеж: Изд. Московского психолого-социального института, 2002. – 352 с.
7. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь- справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб.: Питер, 1999. – 528 с.
8. Короткий психологический словарь / Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М. Г. Ярошевський. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». 1998. – 134 с.

## СТРАТЕГІЇ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

**Труш А.,**  
**студентка магістратури ННІПШІФВК**  
**Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.**

З початку ХХІ ст. у вітчизняній психології спостерігається підвищення інтересу до проблем подолання складних життєвих ситуацій (копінгу). Суспільно-політична ситуація, що радикально змінилася, спричинила виникнення кризових явищ у багатьох сферах життя: скрутні соціально-

економічні умови, нестабільність, пандемія, підвищення загрози фізичного насильства. Все це призводить до зниження почуття безпеки й захищеності підлітків, що може спричинювати виникнення відхилень у їх поведінці [1; 2]. Сучасні умови життя пред'являють підвищені вимоги до адаптивних можливостей підлітків. Одним із психологічних механізмів адаптації особистості до складних умов існування є копінг-поведінка, що полягає у подоланні важких життєвих ситуацій.

Ми провели дослідження, спрямоване на визначення особливостей і способів реагування підлітків на кризові ситуації залежно від сфери їх виникнення. З цією метою використали опитувальник «Копінг-стратегій у кризових ситуаціях» [3], який дає змогу з'ясувати способи копінг-поведінки підлітків у різних життєвих ситуаціях.

У дослідженні взяли участь 110 школярів віком від 13 до 16 років (58 учнів 6 класів, 52 учні 8-9 класів). Підліткам пропонувалося вказати на найбільш часто використовувані ними (але не більше чотирьох) форми реагування в складних ситуаціях, що виникають у таких життєвих сферах, як: 1) сім'я («конфлікт в сім'ї»); 2) взаємини з однолітками («конфлікт з другом»); 3) взаємини із значущим дорослим («конфлікт з учителем»); 4) навчальна діяльність («невдача на контрольній»); 5) здоров'я («хвороби, травми»). Для оцінки форм реагування пропонувалися думки, що стосуються тієї або іншої стратегії подолання проблеми.

1. *Поведінкові стратегії* – адаптивні (активне подолання); частково адаптивні (пошук соціальної підтримки, відволікання уваги); неадаптивні (ізоляція, компенсація з використанням допінгових засобів, втеча від реальності).

2. *Когнітивні стратегії* – адаптивні (пошук розв'язку проблеми, переосмислення ситуації); частково адаптивні (пошук соціальної підтримки, збереження обличчя); неадаптивні (заперечення проблеми).

3. *Емоційні стратегії* – адаптивні (емоційно-вольове зосередження); частково адаптивні (пошук емоційної підтримки, емоційна розрядка); неадаптивні (придушення почуттів, переживання почуття провини, конфронтація, покірність).

Аналіз отриманих даних дозволив визначити тенденції, характерні для різних вікових підгруп підлітків. З'ясувалося, зокрема, що частка адаптивних стратегій подолання кризових ситуацій залишається незмінною для молодшої і старшої вікових підгруп підлітків – 25,8%. Неадаптивні ж форми реагування мають тенденцію з віком зменшуватися, поступаючись проявам частково адаптивних стратегій (табл. 1).

Таблиця 1

Частка адаптивних і неадаптивних стратегій копінг-поведінки підлітків в усіх типах стресових ситуаціях

Вікова підгрупа	Копінг-стратегії,%		
	адаптивні	частково адаптивні	неадаптивні
13 років	25,8	33,8	40,4
15-16 років	25,8	40	34,2

У молодшому підлітковому віці переважають неадаптивні способи подолання стресових ситуацій. У старшому підлітковому віці провідними стають частково адаптивні способи реагування. Найбільш часто адаптивні стратегії копінг-поведінки як молодшими, так і старшими підлітками застосовуються у сфері сімейних відносин (табл. 2). Така тенденція з віком зберігається. Це дає підстави стверджувати, що найбільш адаптованими підлітками виявляються до кризових ситуацій, які виникають у сімейних стосунках. На тлі загального підвищення адаптивності поведінки в складних життєвих ситуаціях у старшому підлітковому віці зростає вразливість до проблем із здоров'ям. Найменш часто адаптивні стратегії подолання стресових ситуацій застосовуються старшими підлітками саме у сфері проблем зі здоров'ям. Ймовірно, це пов'язано з підвищенням рівня усвідомлення підлітками цінності здоров'я на етапі їх життєвого і професійного самовизначення. Ситуація фізичної травми або захворювання, як правило, сприймається старшим підлітком як нестерпна, така, що перекреслює його життєві плани і професійні наміри.

Таблиця 2

Частка адаптивних стратегій копінг-поведінки в різних стресогенних ситуаціях

Вікова підгрупа	Частка адаптивних стратегій реагування, %				
	у ситуації сімейної кризи	у ситуації конфлікту з другом	у ситуації конфлікту з учителем	у ситуації отримання «поганої» оцінки	у ситуації проблеми із здоров'ям
13 років	34,5	22	22,5	24,3	24,7
15-16 років	33,1	28,8	26,4	20,7	17

Як бачимо, з віком помітно зменшується кількість неадаптивних способів реагування підлітків, перш за все, у ситуаціях конфлікту з другом і в ситуаціях отримання «поганої» оцінки (табл. 3).

Таблиця 3

Частка неадаптивних стратегій копінг-поведінки в різних стресових ситуаціях

Вікова підгрупа	Частка неадаптивних стратегій реагування				
	у ситуації сімейної кризи	у ситуації конфлікту з другом	у ситуації конфлікту з учителем	у ситуації отримання «поганої» оцінки	у ситуації проблеми із здоров'ям
13 років	33,5	45,5	36,5	43,5	42
15-16 років	29	31,8	33	34,1	45

Підвищення значущості спілкування з ровесниками в молодшому підлітковому віці далеко не завжди зумовлює використання адаптивних

способів поведінки, спрямованих на розв'язання міжособистісних конфліктів. «Погана» оцінка викликає у молодших підлітків хворобливу реакцію на тлі загального зниження їх самооцінки і нестійкості ще неформованої Я-концепції. Загострене реагування на проблеми в старшому підлітковому віці змінюється більш зрілим баченням ситуації.

Проаналізувавши і узагальнивши отримані дані, ми виділили найбільш часто використовувані підлітками способи подолання кризових ситуацій у різних життєвих сферах (табл. 4). Найменш варіативними є способи подолання як молодшими, так і старшими підлітками проблем, пов'язаних із здоров'ям. Такі життєві ситуації викликають у багатьох підлітків емоційний шок, гальмування активності, когнітивних і емоційних процесів. Найчастіше в кризових ситуаціях, що стосуються здоров'я, підлітки використовують такі копінг-стратегії, як втеча від реальності за допомогою теле-, відео-, аудіотехніки і комп'ютерних ігор (23% молодших і 45% старших підлітків).

Таблиця 4

Частота використання підлітками способів копінг-поведінки в різних кризових ситуаціях

Тип ситуації	Стратегії копінг-поведінки (в порядку зменшення частоти використання)	
	13 років	15-16 років
Ситуація сімейного кризи	1) пошук розв'язку проблеми (27%) 2) відволікання уваги (20,8%) 3) ізоляція (19%)	1) пошук розв'язку проблеми (50%) 2) збереження обличчя (45%) 3) відволікання уваги (37,5%), емоційно-вольове зосередження (37,5%) 4) втеча від реальності (25%)
Ситуація конфлікту з другом	1) пошук розв'язку проблеми (27%) 2) почуття провини (21%) 3) ізоляція (19%) 4) конфронтація (15%)	1) пошук розв'язку проблеми (42,5%) 2) пошук соціальної підтримки (40%) 3) емоційно-вольове зосередження (37,5%) 4) втеча від реальності (27,5%) 5) заперечення проблеми (25%) 6) збереження обличчя (22,5%)
Ситуація конфлікту з учителем	1) відволікання уваги (19%) 2) заперечення проблеми (17%) 3) конфронтація, збереження обличчя (по 14%)	1) пошук розв'язку проблеми (35%) 2) пошук соціальної підтримки (30%), заперечення проблеми (30%) 3) заперечення проблеми (27,5%) 4) відволікання уваги (25%)
Ситуація отримання «поганої» оці-	1) пошук розв'язку проблеми (31%) 2) почуття провини (23%)	1) збереження обличчя (42,5%) 2) заперечення проблеми (32,5%) 3) пошук розв'язку проблеми (27,5%), заперечення проблеми (27,5%)

нки	3) збереження обличчя (19%) 4) конфронтація (17%)	4) емоційно-вольове зосередження (22,5%), відволікання уваги (22,5%)
Ситуація проблеми із здоров'ям	1) втеча від реальності (23%) 2) заперечення проблеми (19%) 3) активне подолання (14,5%)	1) втеча від реальності (45%) 2) відволікання уваги (42,5%)

Загальне зниження життєвої активності спостерігається і в ситуації конфлікту молодших підлітків з учителем. Для значної частини підлітків конфлікт з учителем є однією з найсильніших стресових ситуацій, що приводять до своєрідного «паралічу» активності. Молодші підлітки почуваються безпорадними в такій ситуації. Деякі з них (20%) намагаються забути конфлікт з учителем, занурюючись в улюблену справу, інші – заперечують значущість цієї події (18%). Окремі підлітки відзначають, що в такій ситуації вони «відчують злість, агресію, звинувачують в усьому інших». Старші підлітки в ситуаціях конфлікту з учителем демонструють дещо інші способи реагування: пошук розв'язку проблеми (35%), пошук соціальної підтримки (30%), заперечення проблеми (28%), конфронтація (27%).

У сфері сімейних стосунків старші підлітки найчастіше демонструють зовнішню відособленість від конфліктів і намагаються поводитися так, щоб інші подумали, ніби у них все гаразд (збереження обличчя). Очевидно, з віком сімейні проблеми стають все більш табуованими, і активність підлітків витрачається не стільки на розв'язання виникаючих проблем, скільки на їх ретельне маскування. Збереження обличчя для старших підлітків стає провідною стратегією реагування не тільки в ситуаціях сімейного конфлікту, але й у ситуації отримання «поганої» оцінки. Молодші підлітки порівняно з старшими сприймають стресові ситуації у взаєминах з однолітками як важчі. Найчастіше в таких ситуаціях вони обирають стратегію ізоляції (19% молодших підлітків і лише 10% старших) і переживання почуття провини (21% молодших підлітків і 12% старших).

Загалом, ґрунтуючись на результатах проведеного дослідження, можна констатувати збіднений репертуар способів поведінкового, емоційного і когнітивного реагування підлітків на кризові ситуації, а також недостатнє володіння способами конструктивного виходу з них. Спостереження свідчать, що нездатність підлітків до використання продуктивних стратегій реагування на кризові ситуації призводить до посилення внутрішньо-особистісних конфліктів, активізації дезадаптивних механізмів психологічного захисту і формування відхилень у поведінці. З цієї позиції девіантну поведінку підлітків можна розглядати як захисно-компенсаторне утворення – неусвідомлюваний і неадекватний спосіб подолання кризових ситуацій.

## Література

1. Бекетова И.И. Формирование психологической устойчивости подростков к кризисным ситуациям / И.И. Бекетова // Практическая психология на рубеже веков: итоги и перспективы. – Пенза: ПГЛУ, 2000. – С.28-30.
2. Галузьяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдруккарня», 2001. – С.142-146.
3. Туманова Е.Н. Помощь подростку в кризисной ситуации жизни / Е.Н.Туманова. – Саратов, 2002. – 156 с.

## ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

**Удоденко В. Ю.,**  
**студентки 4 курсу Ф МФКНіТ**  
**Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.**

На сьогоднішній день в нашій країні професія вчителя не є досить шанованою та популярною. До вчителів ставляться як до чогось належного. Насамперед, учитель – це не просто фахівець, який має володіти лише знаннями зі свого предмета, а той, хто є прикладом, наставником, другом для своїх учнів. Саме вчитель дає нам квиток у майбутнє і завдяки йому ми набуваємо дуже важливих навичок, які в подальшому житті будуть просто незамінними. Скільки терпіння і сил він витрачає на те, щоб виховати з недбалих і неслухняних дітей – буває і таке! – розумних і вдячних. Бути справжнім і самовідданим педагогічним працівником – це величезний талант. Справжній учитель з теплою любов'ю ставиться до своєї роботи, до учнів і з неймовірним почуттям гордості передає їм свої знання та набутий досвід. Адже кожному викладачеві приємно знати, що саме його учень досяг грандіозних висот у майбутньому [3].

Образ учителя у з давніх часів становив собою інтерес для письменників, скульпторів, філософів. Чимало образів різних учителів і вихователів акумулює в собі світова культура – від поетичного опису наставника еддуби епохи Перших Царств (3 тис. років до н.е.) до головних героїв серіалу «Школа» (Україна, 2018-2019 рр.). Особливо зворушливі, поетичні, з багатьма філософськими підтекстами образи вчителів було створено у вітчизняній художній літературі в XIX-XX століттях.

Мета статті – проаналізувати найбільш типові образи літературних героїв-учителів, представлені у творах українських письменників.

Видатний український поет Павло Грабовський у своєму вірші «Трудівниця» створив зворушливий образ сільської вчительки. Поет дуже тепло говорить про свою героїню, яка працювала для народу, «рук і на час не складала, щиро кохала діток...» [1]. П. Грабовський підносить в образі скромної трудівниці-вчительки людину, яка не тільки сумлінно

виконувала свій службовий обов'язок, не тільки навчала дітей у школі, а була кращим другом, порадиником селян [5]:

*В непогідь, стужу злиденну*

*(Певно, сама сирота!)*

*Зайде в хатину нужденну,*

*Словом усіх повіта.*

Ще один відомий український письменник – Архип Тесленко – у своїй повісті «Страчене життя» показав нелегку долю вчительки Оленки Панасенко. Повість побудовано на конкретному життєвому матеріалі. В основу сюжету покладено трагічну історію двоюрідної сестри автора Зінаїди Строй [2]. Доля героїні повісті Оленки Панасенко показується на широкому тлі суспільного життя. Події, що відбуваються в родині Панасенків — Михайла, його дружини Палажки та дочки Оленки – розкривають становище селян-бідняків. У сім'ї Панасенків панують нестатки — нічого їсти, навіть солі немає. Живуть вони у старій, похилій хаті. «Їство: борщ, хоч видивись, картопелька, цибуля, часник, що аж хата провонялась цим. А хата така кривобока, старенька, і так тісно, поночі в їй». Різко протилежними бідноті виступають у творі багаті, гнобителі, «хазяї» [2].

Благородні риси характеру письменник розкриває в образі справжнього друга Оленки, її двоюрідного брата Сергія, також учителя. Це чесна, передова людина, яка не хоче плазувати перед панами і йти проти власного сумління. Не могла жити, пристосовуючись до підлості, й Оленка. Вона не стерпіла лицемірства священника, його поблажливого ставлення до «рабів божих» і жорстокості до непокірних. Злодіяння чужого і ненависного табору довели її до самогубства. Чесна і нескорена трудова людина — безправна вчителька у світі хижаків — кинула своїм убивцям останній виклик стратою життя [2].

Чимало художніх образів педагогів, народних вчителів було створено Степаном Васильченком. Працюючи в школах, він зібрав багатий матеріал про життя сільської інтелігенції, зокрема вчителів. Його серце обкипало кров'ю, коли він бачив, як учитель поневіряється, але замість протесту іноді ламає шапку перед начальством, згинається в три погібелі перед попом та жандармом, запобігає ласки в багатіїв, пристосовується до підлоти. Таким вивів письменник героя оповідання «Вова». У нього «русаяві кучері, сірі соромливі, повні темного огню очі, юнацьке лице та ніжний на губах пух». Всього кілька портретних барв, але вони дають читачеві змогу чітко уявити зовнішність юнака, сповненого світлих надій і поривань до прекрасного і благородного життя [6]. Приїхавши в село працювати вчителем, Антін Вова хоче познайомитися з місцевою інтелігенцією. Але після того, як пани «інтелігенти» з погордою і зневагою відвернулись від нього, селюка, Антін Вова опиняється в гурті п'яниць і розпусників. Письменник не виправдовує свого героя [6].

Учитель мусить бути борцем, подвижником, іти до трудового народу, до своїх братів по класу, з ними єднатися, їм, темним і зневаженим, нести



«розумне, добре, вічне». Вова тільки на якийсь час знехтував своїми обов'язками справді народного вчителя і жорстоко поплатився за це. Правда, поки що він ступив тільки перший крок по слизькій стежці. Новела не викликає безнадійно-песимістичних почуттів. Людина здібна, чесна й правдива, Вова, може, видряпається з прірви, в яку почав сповзати [6].

Дечим схожий урок панської погорди і зневаги дістав також молодий, енергійний і роботящий учитель Яків Малинка (новела «З самого початку»). Про нього відразу полинули добрі чутки: «За тиждень усе село знало вже нового вчителя». Але своєю зовнішністю та невмінням поводитися межи панами він не сподобався попечительці школи, сільській багатійці Олександрі Андріївні [6].

Вірний служака власті імущих, «підстаркуватий, сухий інспектор з гостреньким носом і з обличчям старого лиса» переводить учителя в інше село, «як можна далі з вишнівської школи». Що далі чекає на Малинку? Чи він розділить долю завжди напівголодних злидарів Недбая та Петльованого, які навіть у різдвяне свято не мають чого їсти і збирають дитячі недоїдки в класі під партами (новела «Вечеря»), чи, може, Малинка піде шляхом непокірного протестанта, невтомного шукача правди, як старий учитель Райко з новели «Над Россю»? [6]

Про Феодосія Райка змолоду «слава гуляла по всьому повіту» – слава непокірного правдолюба. Усі прикрощі учительського життя випали на його долю. Вісімнадцять разів перегонили його з місця на місце: «там з квартирою зле приходилося, там піп був лихий чоловік, там урядник чіплявся, там з голоду пропадав, звідтіля вигнали... а радощів, ясних днів – як не було...» [6].

Художньою удачею автора був образ другого вчителя – хитрого кар'єриста Воблого. На фоні образу Воблого стає очевиднішим благородство Райка. Образ Райка стверджує думку, що в антагоністичному суспільстві шлях чесної людини устелений тернами [6].

Нарешті, третя дійова особа оповідання «Над Россю» – автор, молодий учитель, що тільки розпочинає свою нелегку працю. Саме в світлі його сприймання постають образи Райка і Воблого, як дві долі, два життя. І він запитує себе: «Яким же шляхом я маю йти? Чи мені піти слідом за Воблим і починати будувати собі тепленьке місце в житті; чи, кинувшись назустріч молодим пориванням, піти тернистим шляхом, по якому йшов Райко; чи, може, поки не пізно, лишити зрадливу, обшарпану вчительську долю іншим, самому ж помандрувати світами шукати собі кращої...» [6].

Оповідання «Над Россю» посідає центральне місце серед творів Васильченка про вчителів. Це визначається насамперед тим, що авторові вдалося на конкретних образах показати широку картину «обшарпаної вчительської долі» в дореволюційний час, – картину, що набуває узагальненого значення. Васильченко осуджує вчителів, які по-казенному ставляться до праці в школі (оповідання «Роман»), карає кар'єристів (Воблий в оповіданні «Над Россю»), розвінчує мерзенну роль душителів

живої думки – церковників (оповідання «Божественная Галя», повість «Талант») [6].

Правдиво зобразив працю сільських вчителів Степан Васильченко в повісті «Талант». У центрі повісті — трагедія молодої талановитої дівчини з народу, людини, яка шукала життя світлого, справжнього, щасливого, яка хотіла віддавати свій талант людям. Коли вже не мала змоги грати в театрі, здавалося їй, що знайде себе в коханні, та коханий одурич її. Не дали дівчині й співати. А останньою краплею страждань Тетяни стало прилюдне її осоромлення в церкві. Чутлива душа не могла витримати наруги [4]. Тема повісті «Талант» — зображення життя сільської інтелігенції, трагічної долі талановитих людей з народу, зокрема вчителів [4].

Про нелегку працю сільських учителів розповідає і Борис Грінченко у своєму оповіданні «Брат на брата». Головним героєм цього твору є учитель Євген Корецький. Разом із дружиною Наталею дев'ять років пропрацював він у школі села Ладинка. Напевно, щось глибоко особисте вклав Грінченко у рядки оповідання, що розповідають про невтомну духовну працю подружжя Корецьких: «Спершу сам, тоді вдвох — вони вихохали кілька поколінь молодіжі, осяяної хоч невеликим світом знання й громадянської самосвідомості. Вони власним своїм прикладом, своїм життям завсігди силкувалися не різнитися з тим, чого навчали людей; ішли завсігди, де тільки могли, на поміч усім, кому того треба було, ішли не через те тільки, що так веліла їм ідейна повинність, але й того, що їм любо було пірнати в народне море, заспокоювати болі; того, що вони любили цих темних, пригнічених тяжкою долею людей і силкувалися виявити ту любов, як могли...» [1].

За свої політичні переконання Корецький потрапляє до в'язниці. Несподівано швидко його звільняють: злякавшись народного гніву, жандарми підкоряються вимогам учасників мітингу, що відбувається на захист учителя. Проте радість представників демократичних сил виявилася передчасною. У селі починається чорносотенний погром, під час якого Корецькому лише дивом пощастило врятуватися від смерті. Найжахливішим було те, що в погромі брали участь селяни, яким він віддавав кращі роки свого життя [1].

Герой оповідання Грінченка, проте, не втрачає оптимізму. Він із надією дивиться в майбутнє, бо переконаний: «ніщо не зможе знищити ту національну й політичну свідомість, яку дали вони вдвох своїм учням» [1].

Одним з найбільш яскравих прикладів психологічно вмотивованого показу людини з сильним характером є оповідання українського письменника Григора Тютюнника «На згарищі» [1].

Федор Нестерович – головний герой твору – повернувся у село з війни на милицях, з протезом. Оскільки рідних не залишилось, він зупинився у Одарки, «чепурної жінки з чорними від землі руками». Згодом став учителювати в школі. Зворушує рішення Федора Нестеровича відвідати спалене батьківське дворище, проїнятися близькими й далекими

спогадами. Цей факт красномовно говорить про те, що вчитель – духовно багата людина, обдарована. Бо туга за батьківською хатою, пам'ять про предків може зберігати тільки людина, сповнена вдячністю й пошаною до своїх предків [1].

На сторінках творів українських письменників вчитель постає як духовно багата особистість, інтелектуал, найбільш освічена в своєму оточенні людина, яка має активну громадянську позицію, є поборником справедливості, працює на благо свого народу, не боїться висловлювати власні переконання, патріотичні почуття, має національну свідомість і гідність. Здебільшого – це Людина Слова і Честі, суто українська версія Лицаря духу, і разом із тим – чуйний Вихователь людських душ, талановитий вчений, дослідник і першовідкривач. Знайомство з творами української літератури, в яких змальовано образи вчителів є цікавим і корисним для вивчення в курсі «Історія педагогіки» студентам закладів вищої педагогічної освіти, і дуже корисним – для сучасних учнів, які часто через технологічну доступність знань вважають, що професія вчителя вже не є затребуваною в сучасному світі.

### **Література**

1. ALLREF. Образ вчителя в українській художній літературі [Електронний ресурс] / ALLREF – Режим доступу до ресурсу: [https://allref.com.ua/uk/skachaty/Obraz\\_vchitelya\\_v\\_ukrayins-kiiv\\_hudojnih\\_literaturi](https://allref.com.ua/uk/skachaty/Obraz_vchitelya_v_ukrayins-kiiv_hudojnih_literaturi).
2. Бібліотека української літератури. Повесть "Страчене життя" — найвидатніший твір Архипа Тесленка [Електронний ресурс] / Бібліотека української літератури – Режим доступу до ресурсу: <https://www.ukrlib.com.ua/tvory/printit.php?tid=9230>.
3. Будугай О. Вчитель [Електронний ресурс] / О. Будугай – Режим доступу до ресурсу: <https://tvory.info/index.php/ukrajinska-mova/163-vchitel>.
4. Вікіпедія. Талант (повість) [Електронний ресурс] / Вікіпедія – Режим доступу до ресурсу: <https://uk.wikipedia.org/wiki>
5. Є. М. П. Характеристика лірики П.А. Грабовського [Електронний ресурс] / М. Присовський Є. – Режим доступу до ресурсу: [https://md-eksperiment.org/etv\\_page.php?page\\_id=3773&album\\_id=120&category=STATJI](https://md-eksperiment.org/etv_page.php?page_id=3773&album_id=120&category=STATJI).
6. Хропко П. Творчість українського новеліста С. В. Васильченко. [Електронний ресурс] / П. Хропко – Режим доступу до ресурсу: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/biograf/24089/>.

## **НАУЧІННЯ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ МЕХАНІЗМ НАБУТТЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ДОСВІДУ**

**Узвенчук К.,**  
**студентка 3 курсу ННІППІФВК**  
**Науковий керівник – проф. Галуз'язк В. М.**

У психологічній науці для аналізу набуття досвіду використовуються два поняття: учіння і научіння. Термін «научіння» застосовується переважно в психології поведінки. На відміну від педагогічних понять

навчання, освіти і виховання, він охоплює широке коло процесів формування індивідуального досвіду (звикання, утворення найпростіших умовних рефлексів, складних рухових і мовленнєвих навичок, реакцій сенсорного розрізнення тощо). У радянський період розвитку вітчизняної психології поняття научіння було прийнято використовувати в основному стосовно тварин. На цю особливість звертала увагу Н. Ф. Талізін: «У зарубіжній психології термін "научіння" вживається як еквівалент учіння. У вітчизняній психології його прийнято вживати стосовно тварин. Аналог тієї діяльності, яку ми називаємо учінням у людини, у тварин називається научінням» [6, с. 25].

Сьогодні існує низка різних трактувань научіння в психологічній науці. Л. Б. Ітельсон розуміє научіння як «стійку доцільну зміну фізичної та психічної діяльності (поведінки), яка виникає завдяки попередній діяльності (поведінки) і не викликається безпосередньо вродженими фізіологічними реакціями організму» [3, с. 5]. В. Д. Шадріков визначає научіння як «систематичну модифікацію поведінки при повторенні ситуації і (або) під впливом минулого досвіду на основі утворення зв'язків, збереження слідів і їх реорганізації» [7]. К. К. Платонов пише, що научіння – «це результат навчання, що залежить як від методів навчання, так і від особливостей навченої особистості» [5, с. 75].

І. А. Зимня зазначає, що научіння «є найбільш загальним поняттям, що позначає процес і результат набуття індивідуального досвіду біологічною системою (від найпростіших до людини як вищої форми її організації в умовах Землі)» [2, с. 120]. Інакше трактує це поняття Р. С. Немов, розглядаючи його через поняття вчення: «Коли ж хочуть підкреслити результат вчення, то користуються поняттям "научіння". Воно характеризує факт набуття людиною нових психологічних якостей і властивостей у навчальній діяльності. Етимологічно це поняття походить від слова "навчитися" і включає все те, чого дійсно може навчитися індивід в результаті навчання і научіння. Зауважимо, що навчання і научіння, навчальна діяльність в цілому можуть не мати видимого результату, який виступає у формі навчання.

Шляхом научіння може набуватися будь-який досвід – знання, вміння, навички (у людини) і нові форми поведінки (у тварин). Научіння відрізняється від учіння як набуття досвіду в діяльності, що спрямовується пізнавальними мотивами або мотивами і цілями. Як будь-яке набуття досвіду, научіння включає процеси несвідомого з'ясування змісту матеріалу і його закріплення (мимовільне запам'ятовування). У тварин научіння – основна форма набуття досвіду. Спрямоване научіння у тварин існує лише в зародковій формі (обстеження нової ситуації, наслідування). Здатність до научіння мають, в основному, види, що далеко просунулися в еволюційному розвитку.

Здатність до научіння розвивається під час просування еволюційними сходами. Його зачатки виявляються вже у дощових черв'яків. У вищих форм життя – шимпанзе і людини – практично немає форм поведінки, що

дозволяють з моменту народження без тренування адекватно пристосовуватися до середовища. У людини єдині форми поведінки, яким вона не повинна навчатися, – це вроджені рефлексії (смоктальний, ковтальний, мигальний), що дають можливість вижити після появи на світ. Значення навчіння змінюється в ході онтогенезу. Якщо в дошкільному віці навчіння – основний спосіб набуття досвіду, то потім воно відсувається на другий план, поступаючись місцем навчанню – навчальній діяльності, хоча і не втрачає свого значення повністю.

У людини зустрічаються особливі, вищі форми навчіння: вікарне і вербальне. Вікарне навчіння здійснюється через пряме спостереження за поведінкою інших людей. В результаті людина відразу переймає і засвоює побачені форми поведінки. Найбільш суттєво на ранніх стадіях онтогенезу. Послідовно проаналізував це навчіння А. Бандура.

Вербальне навчіння – набуття нового досвіду через мовлення, коли нові знання передаються в символічній формі через різноманітні знакові системи. Стає основним з моменту засвоєння мовлення.

У процесі розвитку людини все більш і більш важливими стають види когнітивного навчіння, яке відбувається тоді, коли оцінюється ситуація, використовується минулий досвід, аналізуються наявні можливості. Форми когнітивного навчання:

- латентне навчання на основі вироблення когнітивних карт, які відображають значення суб'єктів і існуючі між ними зв'язки (Е. Толмен);

- вироблення рухових сенсо-моторних навичок на основі когнітивних стратегій, що включає наступні стадії: когнітивну (вироблення когнітивних стратегій послідовності дій, рухів, їх програмування в залежності від бажаного результату); асоціативну (поступове поліпшення координації та інтеграції різних елементів навичок); автономну (автоматизація навички);

- інсайт – форма навчання, при якій певна інформація, наявна в пам'яті, як би об'єднується і використовується в новій ситуації, синтезуючи з інформацією, що розташовується індивідом при вирішенні проблеми. Рішення проблеми відбувається раптово, без проб і помилок, без логічних міркувань (В. Келлер);

- міркування – форма навчання, що характеризується знаходженням рішення на основі розумових процесів аналізу, синтезу, порівняння, логічних побудов;

- перцептивне навчіння, для якого характерна зміна сприйняття якогось об'єкта в результаті попередніх сприйнять цього ж об'єкта. При цьому висувуються гіпотези, що визначають, до якої категорії можна віднести сприйняття з найбільшою ймовірністю;

- концептуальне навчіння, при якому відбувається формування понять на основі абстрагування (пошуку рис подібності між об'єктами) і узагальнення (підведення під поняття нових предметів, що мають спільну властивість).

На думку Б. Манделя [4], поняття «навчання» тільки останнім часом починає використовуватися в психології як найбільш широке, що відображає процес і результат набуття людиною індивідуального досвіду. В. Шадриков [7] на основі робіт Л. Ітельсона представив класифікацію типів навчання людини. Всі типи навчання можна розділити на два види: асоціативне та інтелектуальне. Сенса асоціативного навчання полягає в утворенні зв'язків між певними елементами реальності, поведінки або психічної діяльності на основі суміжності цих елементів (фізичної, психічної або функціональної). Інтелектуальне навчання є відображенням і засвоєнням істотних зв'язків, структур і відносин об'єктивної дійсності.

Кожен вид навчання ділиться на два підтипи: рефлексорний і когнітивний. Коли навчання виражається в засвоєнні певних стимулів і реакцій, його відносять до рефлексорного; при засвоєнні певних знань і дій кажуть про когнітивне навчання. На рефлексорному рівні процес навчання має несвідомий, автоматичний характер. Таким шляхом дитина навчається, наприклад, розрізняти кольори, звуки мовлення, ходити, діставати і переміщати предмети. Зберігається рефлексорний рівень навчання і у дорослої людини, коли вона ненавмисно запам'ятовує відмінні риси предметів, засвоює нові види рухів.

Батьки часто спостерігають, як стихійне, ненавмисне навчання в низці випадків може виявитися досить ефективним. Наприклад, дитина краще запам'ятовує те, що пов'язане з її активною діяльністю, необхідно для її виконання або має для неї інтерес, ніж те, що вона вчить спеціально, на вимогу. Так, діти важко і з великими витратами часу заучують короткі чотиривірші на вимогу педагогів, але вірші або пісеньки (іноді досить довгі), почуті у дворі від однолітків, запам'ятовують миттєво.

Для людини набагато більш характерним є вищий, когнітивний рівень навчання, який будується на засвоєнні нових знань і нових способів дії за допомогою свідомого спостереження, експериментування, осмислення і міркування, вправи і самоконтролю. Саме наявність когнітивного рівня відрізняє навчання людини від навчання тварин. Однак не тільки рефлексорний, а й когнітивний рівень навчання не перетворюється у вчення, якщо він керується будь-якою іншою метою, крім мети засвоїти певні знання і дії.

Таким чином, навчання є набуттям досвіду (знань, умінь, навичок, форм поведінки), що містить процеси, що відбуваються свідомо, проходять стадії з'ясування змісту матеріалу і його закріплення. У цьому сенсі воно відрізняється від вчення як набуття досвіду в діяльності, що спрямована пізнавальними мотивами і цілями. Сьогодні дослідники продовжують вивчати питання навчання в різних контекстах.

### **Література**

1. Галуз'як В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галуз'як. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. Зимняя. – М., 2004.

3. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения / Л.Б. Ительсон. – Владимир : Изд-во Владим. гос. пед. ин-та, 1972.
4. Мандель Б. Р. Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы / Б.Р. Мандель. – Ростов н/Д : Феникс, 2007.
5. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М. : МГУ, 1984.
6. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М., 1998.
7. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М., 1996.

## **ПСИХОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ**

**Федченко Л.,  
студентка 4 курсу ННППФВК  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Важливою ланкою в системі соціалізації дитини з церебральним паралічем є психологічна корекція. Вона, як правило, спрямована на корекцію відхилень у розвитку вищих психічних функцій хворої дитини. Відчуття власної неповноцінності, яке накладають множинні ураження, зокрема порушення рухів та мовлення, зумовлюють ізольованість дитини з ДЦП, психотравмуюче діючи на становлення та формування особистості [2, с. 67].

Ефективність психологічної корекції значною мірою залежить від аналізу психологічної структури порушень та його причин. Складність та своєрідність порушень розвитку дитини вимагають ретельного методологічного диференційованого підходу до його аналізу та психокорекційних впливів. Це визначає основні завдання психологічної корекції сенсорних процесів, а саме: навчання засвоєнню сенсорних еталонів та формування перцептивних операцій, розвиток константності, предметності та узагальненості сприйняття.

Особлива увага повинна приділятися конструктивній діяльності, у результаті якої вдосконалюються сприйняття форми, величини предметів та їх просторових співвідношень. Більша частина дітей, хворих на церебральний параліч, має збережені потенційні можливості розвитку вищих форм пізнавальної діяльності, які є найсуттєвішими для пізнання властивостей предметів і явищ навколишнього світу й подальшого розвитку дитини через сенсорні та кінестетичні сприймання [3, с. 12-13].

Недоліки формування сенсорних функцій зумовлюють серйозні перепони для конкретно-чуттєвого пізнання світу, що виявляється в запізнілому та недостатньому розвитку предметних дій. Затримується формування уявлення про ознаки навколишніх предметів, здатність орієнтуватися у їх взаємному розташуванні. Це обмежує уяву дитини, робить навколишній світ менш диференційованим. На неповноцінній

конкретно-чуттєвій основі та в умовах обмеженого специфічного спілкування страждає загальна обізнаність дітей, обсяг словникового запасу. Слово не виражає конкретного змісту, а це негативно відображається на формуванні уявлень, просторовому орієнтуванні, нерозумінні дитиною деяких образних висловлювань. Отже, інтелектуальний розвиток дітей з церебральним паралічем характеризується недорозвитком перцептивних функцій, збідненістю досвіду, недостатнім словесно-логічним мисленням та мовленням, які можуть бути відносно збереженими [1, с. 121].

Психокорекційні заняття з дітьми з розвитку пізнавальних процесів можуть проводитися як індивідуально, так і в групі. Важливим є єдність вимог до дитини з боку педагога, психолога та інших фахівців, особливого значення під час корекції набуває здатність контролювати свої дії. Це успішно досягається при дотриманні режиму дня, чіткій організації повсякденного життя дитини, виключення можливостей незавершення початих дитиною дій.

Виховання дітей з ДЦП передбачає їх розподіл за інтелектуальними можливостями. Ідея продуктивності ранньої корекції стала загально визнаною в педагогіці та підтверджена практикою навчання та виховання даного контингенту дітей, але рання корекція повинна містити всі складові реабілітаційних програм, а отже, кожна дитина потребуватиме індивідуальної корекційно-розвиваючої системи занять та лікування. Кожний індивідуальний план повинен містити заходи щодо усунення інформаційної та емоційної депривації, заходи навчально-розвивального спрямування, корекційно-розвивальні заняття з формування цілеспрямованої діяльності, соціальної взаємодії й загальної здатності до навчання [4, с. 422].

Необхідно не забувати, що в організацію роботи з дитиною повинні бути включені медико-лікувальні та відновлювальні процедури з урахуванням стану здоров'я дитини, її рухових функцій, вікових особливостей, оточуючого її середовища, характерологічних особливостей.

Основними цілями корекційної роботи при ДЦП є: надання дітьми медичної, психологічної, педагогічної, логопедичної і соціальної допомоги, забезпечення максимально повної і ранньої соціальної адаптації, загального і професійного навчання. Ефективність лікувально-педагогічних заходів визначається своєчасністю, неперервністю, комплексністю всіх ланок. Існує декілька основних принципів корекційно-педагогічної роботи з дітьми, які страждають церебральним паралічем.

1. Комплексний характер корекційно-педагогічної роботи. Це означає постійний контроль взаємовпливу рухових, мовних і психічних порушень в динаміці розвитку дитини.

2. Ранній початок онтогенетичної послідовності впливу, який спирається на збережені функції. Корекційна робота будується не з розрахунку віку дитини, а враховується, на якому етапі психомовного розвитку знаходиться дитина.



3. Організація роботи в межах ведучої діяльності. В дошкільному віці ведучою є ігрова діяльність.

4. Спостереження за дитиною в динаміці психомовного розвитку.

5. Тісний взаємозв'язок з батьками і всім оточуючим дитину [3, с. 20].

Враховуючи дані дослідження, в результаті якого було виокремлено дві підгрупи дітей з різним інтелектуальним рівнем, будуються напрями корекційної роботи.

Рекомендації: 1 підгрупа – корекційно-виховне навчання за програмою підготовчої групи до школи, спеціально адаптованої з урахуванням фізичних та психічних можливостей дітей з церебральними паралічами:

1. Формування початкових математичних знань за методикою М.В.Богдановича: поняття про колір; кількість уявлень; форма предметів; часові поняття; просторові поняття; геометричні фігури; лічба в межах.

2. Формування зв'язного мовлення та фонематичних уявлень: самостійно складати оповідання за сюжетними малюнками; вміти складати речення за опорними словами; розгорнуто відповідати на запитання; вміти виділяти в почутому слові голосні та приголосні звуки; самостійно придумати слова на заданий звук.

3. Підготовка руки до письма за методикою М. Хаджибея.

4. Продовжувати виховну роботу: розширення пізнання навколишнього світу; прищеплення елементарних санітарно-гігієнічних навичок, простих навичок самообслуговування; прищеплення навичок особистої і колективної організованості.

5. Індивідуальні та групові заняття з логопедом, психологом, інструктором ЛФК, музичним керівником.

6. Проведення спільних з батьками занять, батьківських всеобучів.

Рекомендації: II підгрупа – корекційно-виховне навчання за варіативними програмами центра.

1. Формування елементарних математичних понять.

2. Формування елементів грамоти, розвиток фонематичних уявлень, зв'язного мовлення; знайомство з алфавітом; підготовка руки до письма.

3. Знайомство з навколишнім середовищем.

4. Формування дій самоконтролю при дотриманні правил особистої гігієни.

5. Індивідуальні та групові заняття з логопедом, психологом, інструктором ЛФК, музичним керівником [1, с. 122-123].

Крім загального складаються індивідуальні плани роботи з кожною дитиною із застосуванням різних методик корекційного впливу. Кожна підгрупа ділиться ще на дві для проведення підгрупових занять з метою формування колективної організованості, само- і взаємодопомоги.

План корекційно-виховної роботи складається на навчальний рік, але можуть вноситися зміни як після другого обстеження, так і протягом навчального року. Також звертають увагу на саму слабку ланку пізнавальної діяльності [2, с. 69]. В даному випадку, це низький рівень розвитку мисленнєвої діяльності та дрібної моторики. Тому в

індивідуальному плануванні всі фахівці найбільше акцентують увагу саме на цих видах діяльності. Вся робота з реабілітаційних заходів визначається досягненнями дитини в оволодінні знаннями, здатністю їх здобувати, формуванням бази для повноцінного розвитку інтелекту та особистості.

Підсумовуючи, варто зазначити, що системна робота з реабілітації дає можливість використання узагальненого підходу до становлення дитини з ДЦП, до її соціальної реабілітації та інтеграції. І чим раніше розпочато корекційно-розвивальну роботу, тим ефективнішими будуть її результати.

Особливо доцільно використовувати психорегулювальні тренування з дітьми, в яких емоційні проблеми проявляються в основному у сфері міжособистісних конфліктів. Окрім психорегулювальних тренувань для корекції емоційної напруги у дітей з руховими порушеннями доцільно використовувати психом'язові тренування.

### **Література**

1. Альошина А. Фізична реабілітація дітей, хворих на ДЦП / А. Альошина // Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – 2014. – № 16. – С. 120-126.
2. Симонова Т.Н. Потенціал розвитку дітей с тяжелыми двигательными нарушениями как ресурс компенсации ограниченной жизнедеятельности / Т.Н. Симонова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2012. – № 4 (52). – С.67-70.
3. Чеботарьова О. В. Дитина із церебральним паралічем / О.В. Чеботарьова. – Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгур», 2018. – 40 с.
4. Яковлева С. Д. Системний підхід до питань реабілітації дітей з дитячим церебральним паралічем. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць / С.Д. Яковлева. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 23. – С. 421-424.
5. Холковська І.Л. Спеціальна педагогіка: навчальний посібник. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 216 с.

## **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ТА КОРЕКЦІЯ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ**

**Фріауф Н. К.,**  
**студентка 3 курсу ННППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Суїцид неповнолітніх є актуальною проблемою в Україні. За даними Державного комітету статистики, на 100 тис. осіб загалом припадає близько 22 самогубств, і більшість з них вчиняються дітьми до 14 років [2].

У період з 2001 по 2016 рік статистику самогубств серед неповнолітніх в Україні можна вважати досить високою – 2 936 осіб. У той же час з 2001 по 2004 кожного року кількість самогубств неповнолітніх у віці до 17 років постійно перевищувала 200 осіб. При цьому найбільше суїцидів

вчинено в Одеській, Донецькій та Дніпропетровській областях. І тенденція серед неповнолітніх до суїциду до цих пір є зростаючою [3].

Відмітною особливістю дитячого віку є відсутність страху смерті через несформованість самого поняття смерті. На думку більшості вчених, концепція смерті у дитини наближається до концепції смерті дорослого ближче до 11–14 років. Смерть для дитини є поняттям абстрактним, вона ніяк не пов'язує її ні з своєю особистістю, ні з особистістю близьких. Через незрілість та відсутність життєвого досвіду навіть незначна конфліктна ситуація здається дітям безвихідною, а тому стає надзвичайно суїцидонебезпечною. Велике значення у цьому віці має втрата довіри у стосунках із батьками, що може виступати одним з сильних мотивів суїцидальної поведінки у дітей та підлітків. Думки про самогубство мучать підлітка частіше, якщо він не довіряє своїм батькам. Але ще більш болючіше діти сприймають навіть не конфлікти з батьками, а їхню байдужість.

Серед підлітків спроби самогубства зустрічаються істотно частіше, ніж у дітей, причому лише дехто з них досягає своєї мети. Суїцидальна поведінка в цьому віці частіше має демонстративний характер, у тому числі – шантажу. А. Личко зазначає, що лише у 10% підлітків є справжнє бажання накласти на себе руки (замах на самогубство), в 90% – це крик по допомогу [4].

Проблему корекції та профілактики суїцидальної поведінки серед неповнолітніх досліджували такі науковці, як Н. Алімова, А. Личко, В. Тихоненко, Д. Романовська, С. Собкова та інші.

Мета статті: визначити мотиви вчинення самогубств підлітків та проаналізувати основні аспекти соціально-педагогічної профілактики та корекції суїцидальної поведінки неповнолітніх.

Серед основних мотивів суїцидальної поведінки дітей можна відзначити такі [1]: 38 % – самотність, сором, невдоволення собою; 32 % – образа; 30 % – протест.

1. Пошук допомоги – більшість людей, які думають про самогубство, не хочуть помирати. Самогубство розглядається як засіб отримати щонебудь (наприклад, увагу, любов, позбавлення від проблем, почуття безнадійності).

2. Безнадійність – життя не має сенсу, а на майбутнє розраховувати не доводиться. Змарновані всі надії змінити життя на краще.

3. Численні проблеми – усі проблеми настільки глобальні й здаються безнадійно невіршуваними, що людина не може сконцентруватися, щоб розв'язати їх поодиночі.

4. Спроба зробити боляче іншій людині.

5. Засіб розв'язати проблему.

6. Наслідування приятелів, героїв книг та фільмів, зірок Інтернету.

Щодо до цього мотиву, то виявлена пряма залежність між кількістю самогубств, які демонструють телебачення та інші засоби масової інформації, й реальною кількістю самогубств у суспільстві. У дітей значно

частіше, ніж серед дорослих, спостерігається так званий «ефект Вертера» – самогубство під впливом прикладу.

Основою профілактики суїцидальної поведінки є запобігання суїциду, тобто здатність визначати небезпеку реалізації суїцидальних дій на ранніх стадіях.

1. Робота з підвищення самооцінки, допомога в розвитку адекватного ставлення до себе.

2. Необхідно розмовляти з дитиною, задавати питання про її стан, вести бесіди про майбутнє, будувати плани. Ці бесіди обов'язково повинні бути позитивними. Не треба порівнювати свою дитину з іншими дітьми – більш успішними, бадьорими, добродушними.

3. Зайнятися з дитиною новими справами. Кожен день дізнаватися щось нове, робити те, що ніколи раніше не робили. Внести різноманітність у повсякденне життя.

4. Якщо спостерігається депресія у підлітків, то необхідно звернутися за консультацією до фахівця-психолога, психотерапевта.

Напередодні самогубства підлітки можуть кидатися у вир діяльності. Вони просять вибачення у всіх, кого скривдили, дарують свої улюблені речі. Але ці вчинки можуть свідчити про остаточне бажання покінчити з собою. Самогубства рідко виникають раптово, імпульсивно, непередбачувано або неминуче. Вони є останньою краплею в поступово погіршуваній адаптації дитини. Серед тих, хто має намір вчинити суїцид, більше половини тим чи іншим чином розкривають свої прагнення. Іноді це ледь вловимі натяки; часто ж загрози легко впізнаються. Половина суїцидентів здійснює самогубство не пізніше, ніж через три місяці після початку психологічної кризи [1].

Батьки звинувачують школу, школа сім'ю, усі разом соціально-психологічний та економічний клімат у суспільстві, але явище це так і залишається, і всі заходи щодо запобігання суїцидальній поведінці сучасних підлітків не вирішують проблеми, ситуація не поліпшується, а навпаки, з кожним роком погіршується.

Першим компонентом профілактичної роботи є психологічна просвіта педагогів, батьків та учнів. Вона включає в себе створення у школі інформаційного куточка з методичною літературою, інформацією про телефон довіри, даними про адреси і режими роботи спеціалізованих лікарень, психологічних центрів допомоги, інших фахівців.

Також у школах повинні проводитися психолого-педагогічні семінари, консиліуми, майстер-класи запрошених фахівців на теми: «Емоційні розлади у дітей та підлітків», «Фактори, що впливають на суїцидальну поведінку підлітка», «Як підняти соціальний статус учня в групі», «Цінність особистості», «Як допомогти дитині при загрозі суїциду?», «Конфлікти між учителями і підлітками», «Вибір адекватних методів педагогічної дії» [5].

Під час підготовки до педрад повинно проводитися вивчення психологічного клімату в учнівських колективах, виявлення соціального

статусу учнів: лідерів чи відкинутих. Важливим аспектом просвітницької роботи є проведення індивідуальних консультацій з вчителями і батьками дітей із групи суїцидального ризику та організація роботи груп зустрічей для батьків проблемних учнів (за потреби) [6].

З учнями має проводитися цикл бесід про цінність особистості й сенс життя; диспутів «Я – це Я», «Я маю право відчувати і висловлювати свої почуття», «Невпевненість у собі», «Конфлікти», «Підліток і дорослий», «Спілкування з дорослими», «Спілкування з однолітками протилежної статі», «Підліткові ініціації», «Основні проблеми підліткового віку», «Стрес і депресія».

Другим елементом профілактичної роботи є створення позитивного психологічного клімату в навчальному закладі й сім'ї – залучення учнів до громадської діяльності (спортивні змагання, клуби, товариства тощо), культурно-виховних заходів, які сприяють формуванню позитивних громадянських, естетичних почуттів, духовності учнів і педагогів [7].

Соціально-педагогічна корекція суїцидальних тенденцій спрямована на навчання технік керування емоціями, навчання конструктивних поведінкових реакцій у проблемних ситуаціях, розвиток позитивної самооцінки цінності особистості, її соціального статусу в групі. Ця робота здійснюється під час тренінгів особистісного зростання; консультативної роботи з батьками, педагогами, учнями [6].

Систематичний контроль і врахування динаміки змін в особистості та поведінці учнів передбачають постійний моніторинг ознак, тенденцій, ризиків суїцидальної поведінки на всіх етапах роботи педагогічного колективу.

Отже, у статті ми визначили мотиви вчинення самогубства підлітками та проаналізували основні аспекти соціально-педагогічної профілактики та корекції суїцидальної поведінки неповнолітніх. Таким чином, для зменшення кількості самогубств неповнолітніх має бути здійснена кваліфікована профілактична діяльність. Профілактична діяльність може бути поділена на два рівні: первинна та вторинна (третинна профілактика передбачає реабілітаційні заходи вже після спроби самогубства). Первинна профілактика спрямована на попередження проблеми. Основне завдання – не допустити, щоб проблема виникла. Тут найважливішою є дозвілєва діяльність. Вторинна профілактика дозволяє засвідчити наявність проблеми в індивіда, її ідентифікувати на початковій стадії, ще до того, як проблема стане серйозною. Основне завдання – зменшення тривалості існування проблеми та її інтенсивності. З метою профілактики самогубства у школах рекомендуються заходи, що включають обидві форми профілактики.

### Література

1. Алимova М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция / М.А. Алимova. – Барнаул, 2014. – 100 с.
2. Утров С. Украина стала рекордсменом Европы по количеству суицидов. Ежедневная Интернет-газета «Утро». 2018. Режим доступа:

[http://www.utro.ua/ru/proisshestviya/ukraina\\_stala\\_rekordsmenom\\_evropy\\_po\\_koliches\\_tvu\\_suitsidov\\_4a07d9281ba27](http://www.utro.ua/ru/proisshestviya/ukraina_stala_rekordsmenom_evropy_po_koliches_tvu_suitsidov_4a07d9281ba27).

3. Державна служба статистики України. Відповідь на запит від 13.11. 2017 про статистичну інформацію щодо кількості померлих від самогубств у віці 0-17 років у 2001-2004 роках та кількості померлих від навмисних само ушкоджень у віці 0-17 років у 2005-2016 роках за регіонами. 17.11.2017.

4. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л., 1983.

5. Тихоненко В. А. Морально-этические аспекты суицида и вопросы реабилитации / В. А. Тихоненко // Проблемы профилактики и реабилитации в суицидологии: Сб. научн. тр. – М.: Моск. НИИ психиатрии МЗ РСФСР, 1984. – С. 47 – 62.

6. Романовська Д. Робота з підлітками, схильними до суїциду [Текст] / Д. Романовська, С. Собкова // Психолог. – 2006. – № 15 (207). – С. 26-29.

7. Как нам уменьшить число самоубийств в Украине: Проект национального плана действий (общественная инициатива) [Текст]. – Одесса : Интерпринт, 2007. – 50 с.

6. Холковська І.Л. Спеціальна педагогіка: навчальний посібник. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 216 с.

## **ЗМІСТ І СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ**

**Фрицюк А. В.,  
студент магістратури ННІШПФВК  
Науковий керівник – проф. Герасимова І. Г.**

Нині досить поширеними є уявлення готовності до професійної педагогічної діяльності як результату професійної педагогічної підготовки; процесу перебування особистості в особливому психічному стані, наявності у неї моделі щодо структури відповідної дії, системи відношень, мотивації, емоційно-вольових та розумових якостей, професійної компетентності, навичок і вмінь щодо їх практичного втілення та спрямованості на її виконання; цілеспрямованої установки, поглядів, переконань особистості. Беручи до уваги таку різноманітність підходів у дослідженнях, присвячених готовності, вважаємо за доцільне розглянути більш детально теоретичні позиції деяких авторів з метою визначення змістовного аспекту готовності в нашій дипломній роботі.

Так, досліджуючи психологічний аспект феномена готовності, М. Дьяченко і Л. Кандилович визначають його як психологічний настрій, стан особистості з її переконаннями, інтелектуальними й вольовими якостями, поглядами й установками, знаннями й уміннями, мотивацією й налаштованістю на виконання певного виду діяльності. Автори пропонують трактувати саме поняття у двох аспектах: готовність як психологічний стан (тимчасова, ситуативна готовність) і як характеристика особистості (стійка, тривала готовність) [1]. У дослідженні визначаємо готовність майбутніх учителів до професійної самореалізації як стійку, тривалу характеристику особистості.

Вважаємо за необхідне відзначити досить глибоке дослідження проблеми готовності до педагогічної діяльності в роботах В. Сластьоніна. До суттєвих показників готовності автор відносить перцептивні здібності особистості, розглядає готовність як «... психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність тощо. Вона включає також емоційну стійкість, що забезпечує витримку і самовладання; професійно-педагогічне мислення, тобто таке мислення, яке дозволяє проникати в причиново-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, відшукувати науково обґрунтовані пояснення успіхів і невдач, передбачати результати роботи» [5, с. 79]. Цілком погоджуємося з думкою автора про те, що змістовна сторона цього складного особистісного утворення повинна визначатися вимогами, які ставить перед педагогом сучасне суспільство. У контексті дослідження це стосується професійної самореалізації педагога.

Аналіз результатів психолого-педагогічних досліджень [8] дає змогу зробити висновок, що не існує єдиного загальноприйнятого трактування поняття готовності. Вчені виділяють такі характеристики готовності, як: позитивний настрій, достатній рівень оволодіння теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, здатність до їх продуктивної реалізації під час практичної діяльності, інтелектуальні, моральні й вольові якості особистості, установку і мотиви, спрямовані на успішне виконання професійної діяльності.

Проаналізувавши погляди різних науковців на сутність готовності, ми прийшли до висновку, що досліджуване нами складне особистісне утворення не може бути прирівняне лише до наявності чи відсутності відповідних знань, властивостей чи якостей особистості, до її стану чи здатності до продуктивної діяльності. Ці показники є, безумовно, важливими, але, на наш погляд, вони не є вичерпними і достатніми для того, щоб розкрити і зрозуміти сутність готовності в нашому дослідженні.

Готовність до професійної самореалізації – це не просто здатність особистості чи її стан, наявність у неї достатніх знань, умінь і навичок у сфері професійної самореалізації, без яких, безперечно, не буде ефективною професійна діяльність. Це поняття є значно ширшим. З одного боку, воно містить у собі усвідомлене розуміння ролі професійної самореалізації для професійної діяльності майбутнього вчителя, застосування студентами знань, умінь і навичок для професійної самореалізації; а з іншого боку – практичні вміння професійної самореалізації й підготовки до неї.

Узагальнення результатів наукових розвідок учених уможливило висновок про наявність значних розбіжностей у підходах до визначення структури готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації.

Так, наприклад, компонентами готовності до професійної самореалізації майбутніх учителів І. Лебедик вважає професійну активність, професійну працездатність, професійні здібності. Науковцем розроблено основні критерії готовності до професійної самореалізації

майбутніх учителів: професійне самовизначення, активність у професійному зростанні, професійна компетентність, професійні та комунікативні уміння, педагогічні та комунікативні здібності [3].

Такі компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації визначає Л. Служинська: ціле-мотиваційний; змістовий; предметно-практичний; особистісний; рефлексивний. Критеріями готовності є: самостійність у професійній діяльності; інтереси професійної діяльності; готовність до самонавчання і саморегуляції; сформованість операцій мислення; усвідомлення цілей підготовки; показниками: сформованість професійної усталеності та вміння опрацювання ділових документів; сформованість спеціально-практичних, комунікативних та організаційних умінь та навичок; рівень самооцінки та професійної підготовки; рівень засвоєння професійних знань; рівень сформованості установок «професійної самореалізації» [6].

Натомість М. Ярославцева визначає такі процесуальні компоненти професійної самореалізації: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, рефлексивно-регулятивний та творчий. Критерієм сформованості мотиваційно-ціннісного компонента було визначено професійні мотиви (стійка спрямованість інтересів і потреб), що виражаються в усвідомленні суспільної значущості своєї діяльності та розумінні професійних цінностей, спрямованих на самореалізацію в процесі діяльності; когнітивного – наявність науково-теоретичних (загально-культурна підготовка), оперативних знань і педагогічних здібностей до організації професійної діяльності; рефлексивно-регулятивного – наявність здатності до саморегуляції та рефлексії; творчого – фахову творчість та інтуїцію [8].

Структурний зміст професійної самореалізації педагога З. Крижановською визначено через такі компоненти: професійний досвід, який репрезентований такими характеристиками як професійні знання, вміння, навички, способи орієнтації в сфері професійних вимог, що пов'язані з фаховою спрямованістю педагога; професійна самосвідомість, що представлена характеристиками самооцінки педагога, які відображають рівень його усвідомлення норм та вимог професії й відповідність професійним еталонам і нормам; професійне самовдосконалення, яке передбачає спрямованість педагога на збалансований та гармонійний розвиток різноманітних аспектів його особистості [2].

Нам імпонує структура готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації, запропонована І. Сірак, яка поєднує взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, пізнавальний, операційний, рефлексивний (й відповідні критерії готовності майбутніх фахівців до професійної самореалізації: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-особистісний, творчодіяльнісний, рефлексивно-регулятивний) [4].

Спираючись на ідеї науковців, чії праці проаналізовані вище, у контексті дослідження визначаємо в структурі готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації компоненти (мотиваційний;



когнітивний; операційний). Визначаючи критерії готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації, ми враховували вимоги, що ставляться до вибору критеріїв взагалі, а саме: інформативність, об'єктивність, валідність, нейтральність, можливість якісного опису; основною ознакою вибрали ту, яка дозволить через порівняння виявити ступінь розвитку готовності студентів до професійної самореалізації.

Керуючись наявними в літературі напрацюваннями і з огляду на сутність досліджуваної готовності, ми виділили критерії, у яких була б відображена: позитивна мотивація і спрямованість студентів на професійну самореалізацію (ціннісно-мотиваційний); знання студентів про професійну самореалізацію і її роль у професійній діяльності вчителя (інформаційно-когнітивний); уміння студентів, пов'язані з підготовкою до професійної самореалізації (діяльнісно-практичний).

Показниками ціннісно-мотиваційного критерію є: наявність мотивів, цілей, інтересу до самореалізації у професійній діяльності; потреби в професійній самореалізації, ціннісні орієнтації щодо професійної самореалізації тощо.

Показниками інформаційно-когнітивного компонента визначено: повнота й глибина засвоєння студентами психолого-педагогічних і фахових знань; сформованість особистісних якостей (наполегливість, відповідальність, самостійність, ініціативність тощо), позитивна професійна «Я-концепція»; знання прийомів, способів формування власної готовності до професійної самореалізації.

Показниками діяльнісно-практичного компонента готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації визначено: творчу активність студентів, вміння творчо вирішувати професійні завдання; сформованість практичних професійних умінь та навичок; самостійність у практичній професійній діяльності; здатність до самопроєктування професійно важливих якостей; рефлексивні уміння; вміння оцінювати й коригувати результати власної професійної підготовки. Залежно від ступеня сформованості того чи іншого показника, вважаємо за доцільне визначити такі рівні: високий, середній, низький.

Визначені критерії, їхні показники та рівні готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації забезпечують можливість з науковою достовірністю провести моніторингові дослідження з визначення реального стану готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації з метою пошуку шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів у ЗВО в контексті досліджуваної проблеми.

Для проведення констатувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на визначення стану сформованості готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації необхідно визначити й схарактеризувати рівні готовності. Так, простеживши ступінь вияву визначених показників готовності за виділеними нами критеріями, ми маємо можливість виявити динаміку формування готовності студентів до професійної самореалізації і подати характеристику рівнів її розвитку.

Зміст готовності студентів до професійної самореалізації передбачає поєднання і взаємозв'язок названих вище структурних компонентів. Виокремлення трьох компонентів у змісті цього складного цілісного утворення особистості певною мірою умовне. Однак ступінь прояву в студентів якостей, що характеризують специфіку структурних компонентів їхньої готовності до професійної самореалізації, відображає вірогідність судження про наявність певного рівня сформованості досліджуваного феномена серед студентів.

Таким чином, компонентно-структурний та рівневий аналіз готовності студентів до професійної самореалізації дозволив нам чіткіше уявити сутність досліджуваного поняття, конкретизувати зміст готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації. Визначені критерії й показники готовності майбутніх учителів до професійної самореалізації дають змогу здійснити початкову діагностику досліджуваної якості; визначити, обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування цієї якості та провести підсумкове діагностичне дослідження з метою визначення ефективності педагогічного експерименту.

### Література

1. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1976. – 173с.
2. Крижановська З. Ю. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / З.Ю. Крижановська ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2011. – 20 с.
3. Лебедик І. В. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.В. Лебедик ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград. 2007. – 18 с.
4. Сірак І. П. Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інна Петрівна Сірак. – Вінниця, 2016. – 20 с.
5. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В.А. Слостенин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1982. – С.120-167.
6. Служинська Л. Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Служинська; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2012. – 20 с.
7. Фрицок В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / Валентина Анатоліївна Фрицок. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 368 с.
8. Ярославцева М. Структурні компоненти професійної самореалізації майбутнього фахівця з дошкільної освіти. [Електронний ресурс] / Мілена Ярославцева – Режим доступу: [http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/29\\_ch1\\_2014/26.pdf](http://ddpu.drohobych.net/pedagogics/arhiv/29_ch1_2014/26.pdf)

## ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ СПОТВОРЕНИМ ПСИХІЧНИМ РОЗВИТКОМ

**Хмара В.,  
студентка 4 курсу ННІППФВК  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Спотворений психічний розвиток — це тип дизонтогенезу, при якому спостерігаються складні поєднання загального психічного недорозвинення, затриманого, пошкодженого і прискореного розвитку окремих психічних функцій, що призводить до низки якісно нових патологічних утворень.

Одним з клінічних варіантів спотвореного психічного розвитку є ранній дитячий аутизм. Серед важливих питань, якими займається корекційна педагогіка, є розробка ефективних шляхів подолання порушень, що належать до спектру аутичних розладів у дітей. Труднощі, які зустрічаються в роботі з аутичними дітьми, обумовлені первинними ознаками дизонтогенезу психічної сфери та екстраполюються на соціальний, особистісний та комунікативний аспекти її виховання.

Спотворений психічний розвиток дитини детермінував невизначеність підходів до розробки шляхів подолання спектру аутистичних порушень у дітей, підлітків та дорослих, тим самим мобілізуючи науково-практичну думку суспільства до дискусії, щодо можливостей дітей з діагнозом "аутизм" до критеріїв соціальної компетентності, когнітивної інтеграції, професійної реалізації, особистісної орієнтації, якості життя тощо.

*Клініко-психологічна структура раннього аутизму як особливої форми недорозвитку характеризується такими ознаками:*

- самотність дитини, що формує порушення її соціального розвитку поза зв'язком з рівнем інтелектуального розвитку;
- прагнення до постійності, що проявляється у вигляді стереотипних знань, надмірної пристрасті до різних об'єктів, протидії змінам в оточенні;
- особлива характерна затримка і порушення розвитку мовлення, також поза зв'язком з рівнем інтелектуального розвитку дитини;
- ранній прояв (до 2,5 років) патології психічного розвитку, в більшому ступені пов'язаний з особливим порушенням психічного розвитку, ніж з його регресом.

Нікольська визначає чотири типові групи раннього дитячого аутизму, в кожній з яких афективна адаптація дитини визначається механізмами одного з чотирьох рівнів.

*Діти I групи* з аутичною відчуженістю від оточуючого світу характеризуються глибокою агресивною патологією, важкими порушеннями психічного тону і довільної діяльності. Їх поведінка має польовий характер і виявляється в постійній міграції від одного предмету до іншого. Ці діти мутичні. Нерідко використовують нечленороздільні, афективно акцентуовані словосполучення. Не мають потреби в

контактах, не оволодівають навичками соціальної поведінки. Немає і активних форм афектного захисту від оточуючого.

*Діти II групи* з аутичним відхиленням характеризуються певною можливістю активної боротьби з тривогою і численними страхами за рахунок стимуляції позитивних відчуттів за допомогою численних стереотипів: рухових (стрибки, помаху рук, перебігання і т. п.), сенсорних (стимулювання зору, слуху, дотику) тощо. Такі афективно насичені дії, доставляють емоційно позитивно забарвлені відчуття і підвищують психологічний тонус, притупляючи непрямий вплив ззовні.

*Діти III групи* з аутичним заміщенням навколишнього світу характеризуються більшою довільністю в протистоянні своїй афектній патології, перш за все страхам. Ці діти мають складніші форми афектного захисту, що виявляються у формуванні патологічних потягів, у виникненні компенсаторних фантазій, часто з агресивною фабулою, яка в процесі розіграної психодрами зіме переживання і страхи. Зовнішній малюнок їх поведінки ближчий до психопатоподібного. Характерні: розгорнене мовлення, вищий рівень когнітивного розвитку. Ці діти менш афективно залежні від матері, не потребують надмірної опіки, їх емоційні зв'язки з близькими слабкі, проявляється низька здатність до співпереживання. Такі діти при активній медико-психолого-педагогічній корекції можуть бути підготовлені до навчання в масовій школі.

*Діти IV групи* характеризуються надмірним гальмуванням. У них не глибокий аутичний бар'єр, менше виражена патологія афективної і сенсорної сфери. У статусі цих дітей на першому плані – неврозоподібні розлади: надзвичайне гальмування, боязкість, лякливість, особливо в контактах, відчуття власної неспроможності, яке підсилює соціальну дезадаптацію. Значна частина захисних утворень цих дітей має не гіперкомпенсаторний, а адекватний, компенсаторний характер – при поганому контакті з однолітками вони активно шукають захисту у близьких; зберігають постійність середовища за рахунок активного засвоєння поведінкових штампів, що формують зразки правильної соціальної поведінки, прагнуть бути "хорошими", виконувати вимоги близьких. У них є велика залежність від матері, але це не вітальний, а емоційний симбіоз з постійним афективним "зараженням" від неї.

*Основні критерії хвороби:* відсутність у дитини прагнення до контактів з оточуючими; відгородженість від зовнішнього світу; слабкість емоційних реакцій; недостатня здатність диференціювати людей, тварин, неживі предмети; недостатня реакція на зорові і слухові подразники; фобії (зокрема, неофобія – страх всього нового); одноманітна поведінка, наявність постійних стереотипних регресивних рухів (постукування, лякання руками, біг по колу, розривання предметів).

Психологічна корекція спрямована, перш за все, на подолання негативізму і встановлення контакту з аутичними дітьми, подолання у них сенсорного і емоційного дискомфорту, тривоги, занепокоєння, страхів, а також негативних афективних форм поведінки: потягів, агресії. При

цьому, одним з головних завдань психологічної корекції є переважна орієнтація на підлягаючі зберіганню резерви афективної сфери з метою досягнення загального розслаблення, зняття патологічної напруги, зменшення тривоги і страхів з одночасним збільшенням довільної активності дитини. З цією метою використовуються різні прийоми аутотренінгу і оперантної регуляції поведінки.

Діти з аутизмом мають вкрай низьку довільну психічну активність, що ускладнює проведення з ними педагогічних корекційних занять. Тому необхідне використання низки психолого-педагогічних коректувальних прийомів, спрямованих на стимуляцію довільної психічної активності дитини (К. Лебедінська, О. Нікольська та ін.). Для посилення психічної активності в ситуацію ігрових занять корисно вводити додаткові яскраві враження у вигляді музики, ритміки, співу (К. Лебедінська, О. Нікольська, Р. Ульянова та ін.).

Важливим завданням психокорекційної роботи є розвиток у дитини доступних їй способів афективної адаптації до свого оточення, використовуючи комплексний підхід до організації її емоційного життя і нормалізуючи її взаємодію, перш за все, з близькими для неї людьми. Вся коректувальна робота проводиться поетапно, при цьому першочерговим завданням є встановлення емоційного контакту з дитиною, розвиток її емоційної взаємодії із зовнішнім світом. При встановленні контакту особливо важливо уникати навіть мінімального тиску на неї, а в деяких випадках навіть прямого звернення до неї. Контакт, перш за все, встановлюється і підтримується і підтримується в межах інтересу і активності самої дитини, цей контакт повинен викликати у неї позитивні емоції, важливо, щоб дитина відчула, що з партнером їй краще і цікавіше, ніж самій. Специфіка роботи зі встановлення контакту диференціюється залежно від стану дитини. Важливо дуже поступово збільшувати тривалість афектних контактів. На першому етапі терапії дитини з розладами спектру аутизму основним завданням є усунення наслідків впливу психопатологічних розладів на психомоторний розвиток дитини. Цієї мети можна досягти за допомогою таких форм втручання: нав'язування контакту з дитиною; подолання нейрофізіологічних порушень перцепції методами сенсорної стимуляції та інтеграції; вироблення вміння привертати увагу до елементів навколишнього середовища, особливо до соціальних стимулів, що є необхідним елементом процесу навчання; елімінація патологічних, насамперед агресивних, форм поведінки за допомогою дитячо-батьківської поведінкової терапії; робота з експресивним мовленням; напрацювання вміння наслідувати інших; навчання грі іграшками відповідно до їх призначення; формування комунікативних навичок.

На другому етапі роботи з дитиною з розладами спектру аутизму метою терапії має бути досягнення максимального рівня когнітивного й соціального функціонування, забезпечення можливості самостійного існування. На цьому етапі психосоціальне втручання передбачає: діагностику рівня пізнавального функціонування і послідовне ускладнення

навчання від секвенцій із окремими когнітивними вправами через додаткові реабілітаційно-педагогічні тренінги до індивідуальних навчальних програм; вироблення комунікативних навичок; трансформацію навичок використання допомоги в самостійну діяльність; вироблення альтернативних форм взаєморозуміння за відсутності експресивної мови;

*Арт-терапія.* З дітьми, які страждають на аутизм, проводять арт – терапію, тобто лікування малюнками, малюванням. Психолог спочатку просить дитину що-небудь намалювати, потім, якщо вона це робить, не настійно просить дитину розповісти про її малюнок. Тим самим аутична дитина залучається до діяльності, розвивається її рухова і мовленнєва активність, і захворювання потроху відступає.

*Розвивальні ігри.* Велике значення в житті кожної дитини відіграють ігри. Під час гри з дитиною, яка хвора на аутизм, варто пам'ятати, що їй весь матеріал дається складніше, ніж звичайній дитині. Тому треба давати їй час, щоб подумати.

Працюючи з дитиною та людьми з її оточення, виникає переконання щодо нелегкості даної роботи, яка потребує професійного такту, комунікабельності, емпатійності, а основне, володіння теоретичним матеріалом з дефектології, діагностичними критеріями РДА.

Розглядаючи людину як цілісне біосоціальне утворення, автори визнають, що на всіх етапах найбільш продуктивною є комплексна робота з біологічної, психологічної та соціальної корекції. Запропонована методика – лише один з можливих варіантів використання психотерапії в системі лікування дітей з раннім дитячим аутизмом.

### **Література**

1. Петрова В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. – 104 с.
2. Железняк Л.С., Карвасарская И.Б. Опыт включения детей с проблемами развития в состав психотерапевтических групп / Л.С. Железняк, И.Б. Карвасарская // Обзорные психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева – 1993 – № 1 – С. 102-104.
3. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособ. для студентов средних педагогич. учеб. заведений / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Е.Е. Данилова, Т.В. Вохмянина; Под ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр "Академия", 2001. – 160 с.
4. Шаповал Т. Допомога дітям з особливими потребами / Т. Шаповал // Психолог. – липень, 2003. – 48 с.
5. Клиническая психология: Учебник / Под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб: Питер, 2004. – 960 с. (Серия «Национальная медицинская библиотека»). – с. 959.
6. Корсакова К.К., Московичюте Л.И. Клиническая нейропсихология / К.К. Корсакова, Л.И. Московичюте. – М., 1988. – 253 с.
7. Башина В.М. О синдроме раннего детского аутизма Каннера / В.М. Башина // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1974. – № 10. – С.7-14.
8. Холковська І.Л. Спеціальна педагогіка: навчальний посібник. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 216 с.

# **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ РУХЛИВИХ ІГОР В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ШКОЛЯРІВ**

**Хомеренчук Р. П.,  
студент магістратури ННППФВК  
Науковий керівник – проф. Герасимова І. Г.**

Сучасне суспільство вимагає від системи вищої освіти підготовки фахівця, який володіє фундаментальними знаннями, здатний творчо підходити до розв'язання різних проблем, почуватися конкурентоспроможним на ринку праці, а також бути морально й фізично здоровим. В останні роки стан здоров'я молоді викликає тривогу у фахівців-медиків. Здоровий образ життя, який пропагується серед населення, не став обов'язковим компонентом життєдіяльності людей, оскільки здоров'я окремої людини поки ще традиційно розглядається як її особиста проблема, а не як складова загального здоров'я нації; мотивація здорового способу життя не стала потребою особистості. Формувати культуру здоров'я необхідно з дитячого віку, і займатися цим повинні вчителі, а у вищих навчальних закладах педагогічного профілю студентів варто готувати до такої діяльності.

Учителі фізкультури повинні бути зразком для учнів, володіти сучасними технологіями і методами їх реалізації для формування у вихованців ціннісного ставлення до здоров'я, здорового способу життя. В останні роки активно розвиваються наукові дослідження, що стосуються проблеми здоров'я людей у системі освіти (Р. Айзман, Г. Апанасенко, С. Бондаревський, О. Дубогай, В. Новосельський, В. Оржеховська, В. Платонов, М. Колеснікова, та ін.), яка є предметом професійного інтересу фахівців, що працюють не тільки в галузі медицини, але і психології, педагогіки, інших соціальних наук. Важлива роль у цьому належить висококваліфікованим фахівцям з фізичної культури, котрі володіють знанням здоров'язберігаючих технологій, різноманітних засобів і форм рухової активності, здатні не тільки залучити дітей до занять фізичною культурою, але й організувати їхнє здорове дозвілля. Традиційні засоби фізичної культури дають можливість формувати у школярів насамперед інтерес до доступних видів фізичних вправ, організувати педагогічно цілеспрямований вплив не тільки в школі, але і в сім'ї, за місцем проживання, в середовищі однолітків.

Одним з найбільш значущих і дієвих засобів формування здорового способу життя школярів виступають рухливі і спортивні ігри. Психолого-педагогічні основи рухливих і спортивних ігор обґрунтовано свого часу Н. Андрощук, Ю. Залізняком, М. Жуковим, І. Коротковим, О.Кругляком, О.Шевченком і ін. [1; 4; 5]. Проте підготовка вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах все ще орієнтована, в

основному, на вирішення завдань розвитку фізичних якостей школярів. При цьому недооцінюється роль формування здорового способу життя дітей і необхідність підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до такої діяльності. Це негативно позначається на забезпеченні цілісності підготовки вчителів фізичної культури, їх націленості на формування в учнів усвідомленої потреби у фізичному вдосконаленні, виховання в школярів навичок здорового способу життя. Звідси випливає висновок про необхідність спеціальної підготовки вчителя фізичної культури до формування здорового способу життя школярів засобами рухливих і спортивних ігор.

Мета статті – розкрити виховний потенціал рухливих спортивних ігор як засобу формування здорового способу життя сучасних школярів і окреслити напрями підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до такого виду діяльності.

Справедливою вважаємо думку вчених, які стверджують, що заняття рухливими і спортивними іграми формують і вдосконалюють навички дотримання здорового способу життя, сприяють повноцінному фізичному розвитку дітей. Тому ми солідарні з думкою Н. Андрощук, яка підкреслює, що в дитячому віці до гри штовхає природна потреба в русі, потреба випробувати свої сили, задоволення від боротьби.

За всю історію суспільства фізична культура не була настільки необхідною, як у наші дні, коли масова гіпокінезія, погіршуючи стан здоров'я населення України, підвищує потребу в рухах і в той же час обмежує можливості їх виконання. Тому виняткового значення сьогодні набуває з'ясування ефективності засобів фізичної культури як найбільш дієвих і недостатньо використовуваних для збереження, зміцнення і формування здоров'я.

До недавнього часу під «здоров'ям» у більшості випадків розумілося здоров'я в біологічному сенсі. З цього погляду, здоров'я можна розглядати як універсальну здатність до різнобічної адаптації у відповідь на вплив зовнішнього середовища і зміни стану внутрішнього середовища. У цьому випадку йдеться про фізіологічні адаптаційні можливості людини. Це лише частина поняття «здоровий спосіб життя», яке потрібно розглядати в комплексі усіх складових, а саме в нерозривному зв'язку фізичного й психічного, а також морального гармонійного розвитку особистості [3].

Фізична культура – одна зі складових здорового способу життя. Вона представлена в ньому у вигляді щоденної ранкової гімнастики, регулярних фізкультурно-оздоровчих занять, систематичних процедур, що загартовують, а також інших видів рухової активності, спрямованих на збереження здоров'я. Саме фізичній культурі відводиться важлива роль у формуванні здорового способу життя молодого покоління. Одним з найвагоміших і дієвих засобів формування здорового способу життя школярів можуть бути рухливі народні та спортивні ігри.

Ігри існують різні: рухливі, сюжетні, наслідувальні, музичні, дидактичні, пізнавальні, спортивні та ін. Всі вони потрібні і по-своєму



корисні дітям, всі повинні бути використані вчителем у роботі. Але особливе місце серед них посідають рухливі і спортивні ігри. Як показали спеціальні дослідження, 85% часу неспання школярі проводять у сидячому положенні (робота за комп'ютером, ігри в планшеті та телефоні), а це згубно позначається на їхньому здоров'ї. Рухливі ігри завжди пов'язані з ініціативою учасників, вони проходять емоційно на тлі підвищеної рухової активності, що ґрунтується на природних рухах, з «м'якими» правилами, з урахуванням особливостей дитячого організму. Відзначається оздоровчий ефект рухливих ігор, позитивний їх вплив на серцево-судинну, дихальну, нервову системи, на зміцнення м'язів, поліпшення обміну речовин, тобто рухливі ігри справляють комплексний різнобічний вплив на дитину [5]. Рухливі ігри як один із засобів фізичного виховання сприяють переключенню з розумової діяльності на фізичну, підвищують загальну працездатність, заповнюють дефіцит рухів, забезпечують правильний перебіг фізіологічних функцій.

Багато з ігор існують з незапам'ятних часів і передаються з покоління в покоління. Час вносить зміни у сюжети деяких з них, наповнює їх новим змістом, що відображає сучасне життя. Ігри по-новому інтерпретуються дітьми, весь час удосконалюються, створюється безліч ускладнених варіантів, але їх рухова основа залишається незмінною. Найважливіші переваги рухливих ігор полягають в тому, що вони:

- доступні (не потрібний вартісний інвентар, особливі місця для заняття і тривала, попередня підготовка для участі у грі);
- вирізняються особливою привабливістю (переможцем часто стає не той, хто сильніший фізично, а той, хто знайшов найбільш раціональний і ефективний шлях до успіху при рівності сил або навіть за чисельної переваги суперника);
- видовищні і емоційні (непередбачуваність результатів, високий накал пристрастей дають задоволення як гравцям, так і глядачам);
- не мають суворої регламентації навантаження і правил;
- мають колективний характер ігрової взаємодії; включають всі види властивих людині природних рухів (ходіння, біг, стрибки, боротьбу, лазання, метання, кидання і ловлю, вправи з предметами).

В енциклопедичному Вікі-словнику гра трактується як вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає не в її результатах, а в самому процесі. Для спортивних ігор таке формулювання не завжди підходить, оскільки тут головне – результат (особливо в масовому і великому спорті), що досягається з допомогою спеціально організованого процесу гри. Специфіку спортивної гри визначають її основні засоби – фізичні вправи. Класифікація фізичних вправ є найбільш компактною, системною і диференційованою формою відображення властивих сторін, властивостей, зв'язків, відносин, що використовуються у процесі формування здорового способу життя

молодого покоління.

У практиці формування здорового способу життя школярів використовують класифікації, у яких фізичні вправи діляться на групи за такими ознаками: за відмінністю педагогічних завдань (освітні, виховні, оздоровчі, реабілітаційні); за впливом на організм (розвиток скелетної мускулатури, опорно-рухового апарату, органів дихання, кровообігу); за умовами їх здійснення (природні, в залі, на місцевості, на воді); за спрямованістю на виховання фізичних якостей (сила, швидкість, витривалість, гнучкість, спритність); за ступенем активності (пасивні, малої рухливості, активні [2, с.25].

Сьогодні практично всі можливі варіанти рухової діяльності охоплені рухливими і спортивними іграми. Оптимізація рухового режиму школярів практично неможлива, якщо не використовувати рухливі спортивні ігри. Їх об'єднання дозволяє доповнювати і посилювати вплив окремих засобів і фізичних вправ. Саме тому залучення дітей до занять фізичною культурою часто відбувається через рухливі і спортивні ігри.

Таким чином, здійснений нами аналіз науково-методичної літератури, практики проведення уроків фізичної культури в школі свідчить про необхідність використання рухливих і спортивних ігор для формування здорового способу життя школярів. Відповідно підвищуються і вимоги до підготовки вчителів фізичної культури, які повинні бути спроможними мотивувати дітей до дотримання здорового способу життя, в тому числі власним прикладом, а також через зацікавлення їх рухливими іграми як на уроці фізкультури, так і в позанавчальний час. По-друге, майбутній учитель фізичної культури ще під час навчання в університеті і проходження педагогічної практики повинен опанувати певний репертуар спортивних і народних рухливих ігор, з розумінням того, як конкретна гра і конкретні групи вправ, що використані в ній, можуть позитивно вплинути на розвиток фізичних і морально-вольових якостей окремої дитини чи групи дітей (зокрема дітей з особливими освітніми потребами чи дітей з девіантною поведінкою). Тому нам видається доцільним рекомендувати впровадження спеціальних курсів, факультативів, гуртків чи вибіркових дисциплін, зміст яких розкриватиме специфіку використання рухливих ігор у практиці професійної підготовки майбутніх учителів. Розробка такого роду курсу, а також вивчення стану готовності майбутнього вчителя фізичної культури до використання у власній практиці рухливих ігор є напрямом наших подальших досліджень.

### **Література**

1. Андрощук Н. В. Рухливі ігри та естафети у фізичному вихованні школярів / Надія Володимирівна Андрощук. – Тернопіль, 2001. – 144 с.
2. Єжова О. О. Спортивна фізіологія у схемах і таблицях: посібник для студентів інститутів фізичної культури / О.О. Єжова. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – 164 с.
3. Здоровий спосіб життя : Електронний ресурс : Режим доступу : <https://moz.gov.ua/article/health/jak-rozpochati-zdorovij-sposib-zhittja>.

4. Кругляк О. Я. Рухливі ігри та естафети в школі / Олег Ярославович Кругляк. – Тернопіль, 2003. – 80 с.
5. Шевченко О. В. Рухливі ігри та забави. Навчально-методичний посібник для студентів факультетів фізичного виховання. / Олег Вікторович Шевченко. – Кіровоград: РВВ КДГТУ імені Володимира Винниченка, 2005. – 108 с.

## **ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

**Цимбалюк О. О.,  
студентка магістратури ННПППФВК  
Науковий керівник – проф. Столяренко О. В.**

Усім своїм життям, практикою педагогічної діяльності, науковими пошуками В. Сухомлинський доводив, що основою роботи має бути любов до дитини. З усією впевненістю його можна назвати великим гуманістом сучасності. Він твердо вірив, що виховати дитину можна насамперед ласкою, довірою, добром. Спрямовуючи її сходинокми комфортності від немовляти в сім'ї до високодуховної людини, великий педагог підкреслював, що влада над дитиною – це її здатність реагувати на слово учителя, яке може бути теплим і ніжним, ласкавим і тривожним, суворим і вимогливим, але завжди – правдивим і доброзичливим.

В. Сухомлинський визначав і намагався розв'язати на практиці різні педагогічні проблеми: трудового виховання молоді, виховання всебічно розвиненої особистості, визначення і передача цінностей через освітньо-виховний процес. Будь-яка діяльність Учителя – і наукова, і практична – була освячена іскрою духовності, а це допомагало олюднити, наповнити її добром. Перед заняттями, ранком, навіть в негоду Василь Олександрович зустрічав і учнів, і педагогів, щоб подивитись кожному у вічі, дізнатись, з яким настроєм вони йдуть до школи, що їх турбує.

Спираючись на традиції української народної педагогіки, загальнолюдські і національні цінності учений створив унікальну гуманістичну, педагогічну систему, в центрі якої – дитяча особистість [2; 3; 4]. В умовах демократизації, гуманізації й гуманітаризації суспільства особливої актуальності набувають ідеї гуманної педагогіки, які мають історичне підґрунтя. За різних епох, у різних народів ідеї плекання, піднесення дитини сповідували Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський, Л. Толстой, М. Монтессорі, Р. Штайнер, С. Френе. К. Вентцель. У «Декларації прав дитини» зазначено, що потрібно ставитися до дитини як до особистості, визнавати її права на рівні дорослих на свободу, розвиток власних здібностей, участь у дитячих клубах.

Першим у ХХ столітті піднесенням національної гуманістичної школи Україна зобов'язана діяльності С. Русової, Б. Грінченка, Я. Чепіги. На такій багатющій спадщині визрівали ідеали В. Сухомлинського, які він зміг втілити в життя Павлиської школи. Теорія В. Сухомлинського є

цілісною системою, яка ґрунтується на глибокому, всебічному знанні щоденної власної практики, аналізі досвіду вчителів, тисяч конкретних дитячих характерів. Уся його творчість пронизана гуманістичними ідеями [2]. В. Сухомлинський так організував освітній процес, що кожний учень відчував повагу до себе, доброзичливе ставлення педагога і оточуючих. Василь Олександрович культивував виховання в дитини почуття цінності іншої людини. Опрацьовуючи матеріали наукової спадщини великого гуманіста, вчений секретар Асоціації імені Василя Сухомлинського М. Антоненць відзначав цілісність його педагогічних поглядів.

Досліджуючи питання гуманізації освіти у спадщині педагога-гуманіста, директор Інституту проблем виховання, академік НАПН України І. Бех зазначає, що В. Сухомлинським була створена відповідна соціокультурна ситуація, яка працювала на формування ціннісного ставлення до людини як якості, що є невід'ємною складовою сутності високоморальної людини. Не маючи можливості повністю гармонізувати навчально-виховний процес через тоталітарний характер макросоціуму, від якого значною мірою залежить успіх у вихованні, великий педагог втілював свої тривоги у власних педагогічних творах. В. Сухомлинський гостро переживав з цього приводу. І. Бех зазначає, що з цих же причин В. Сухомлинським не здійснено необхідного філософсько-соціологічного аналізу процесів, які призводять до відчуження людини від світу і власної сутності [1]. Він пропонує власне бачення шляхів розв'язання цієї проблеми. Нині вона набуває особливої актуальності, адже в суспільстві спостерігається ситуація, коли людина, зростаючи розумово, інтелектуально, втрачає інші цінності – гідність, людяність, доброзичливість, а духовність витісняється корисністю.

Проблема духовного розвитку, виховання ціннісних ставлень (в першу чергу стосовно оточуючих) у школярів є досить складною і багатопланою. Її моральні аспекти розглядалися у сучасній філософській, етичній, та психолого-педагогічній літературі. Філософи /Р. Апресян, П. Гуревич, А. Москаленко, В. Сержантов, П. Симонов, О. Крутова, Г. Ковадло, І. Фролов та ін./ вважають формування духовно-моральних ціннісних ставлень важливою передумовою активності особистості в соціальній та культурній творчості. З позицій пріоритету гуманістичних цінностей розглядають духовне оновлення сучасного суспільства І. Герашенко, Д. Донцов, І. Кравченко. Проблеми формування духовно-моральних цінностей та ціннісних орієнтацій молоді висвітлені у працях В. Алексєєвої, В. Анненкової, І. Беґа, Т. Бутківської, О. Вишневого, Н. Гусякової, О. Завгородньої, П. Ігнатенка, О. Коберника, Л. Крицької, І. Симоненка.

Педагогічна діяльність спрямована на формування системи духовних цінностей учнів, на виховання моральної, творчої особистості [1]. Сучасні педагоги орієнтують свій пошук на створення парадигм виховання, в основі яких провідним є розгляд особистості як суб'єкта діяльності і відносин, здатної до моральної саморегуляції та саморозвитку /М.

Боришевський, С. Гончаренко, Н. Щуркова, О. Бондаревська/. Дослідження психологів, педагогів /О. Бодальов, О. Любінська О., Л. Канішевська/ підтверджують, що джерелом розвитку особистості є діяльність, а також відносини, які складаються на її основі. У ході виховання ціннісних ставлень дуже важливо, щоб набуті знання підкріплювались реальною поведінкою в різних видах позаурочної діяльності / А. Бойко, В. Киричок, В. Потаніна, А. Щербо/.

Проте аналіз відповідної літератури, шкільної практики свідчить про те, що недостатньо досліджений процес формування гуманістичного світогляду, механізми виховання оцінних ставлень, ціннісних орієнтацій і переконань у школярів, не повною мірою вивчений вплив на їх становлення такого важливого фактора, як емоційна сфера [2; 3]. Аналіз стану справ у закладах загальної середньої освіти показує, що проблемам розвитку духовності сучасної молоді людини, формування ціннісних ставлень і самої моральної поведінки не приділяється належної уваги. Відсутня цілеспрямованість і системність у роботі класних керівників з формування моральних рис особистості, часто переважають вербальні методи і форми виховання, які не цікаві учням і не стимулюють їх до активності, не виступають стимулом самовдосконалення.

Таким чином, мова йде про провідні стратегічні підходи і тактичні способи, спрямовані на ефективне виховання духовно-моральних ціннісних ставлень школярів на основі системи загальнолюдських гуманістичних цінностей, розвиток у вихованців потреби у самовизначенні й самореалізації, як головного чинника самоактивності особистості, визнання ціннісного ставлення до кожної людини. Про це неодноразово наголошував В. Сухомлинський у праці «Людина – найвища цінність» [5]. Його ідеями пронизана вся наша дослідницька діяльність.

### Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання /І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204с.
2. Столяренко О. В. Розвиток гуманістичних ідей В. О. Сухомлинського і виховання/ О. В. Столяренко, О. В. Столяренко // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 56 / Редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018.– 172 с. – С. 38–44.
3. Столяренко О. В. Ціннісна детермінація морального розвитку особистості сучасного школяра/ О. В. Столяренко, О. В. Столяренко // The 4th International scientific and practical conference “Perspectives of world science and education” (December 25-27, 2019) CPN Publishing Group, Osaka, Japan. 2019. 1021 p. – P. 775–783.
4. Столяренко О. В. Ціннісна детермінація особистісної саморегуляції в гуманістичній парадигмі виховання. Ціннісне ставлення до людини в загальній стратегії виховання особистості/ О. В. Столяренко, О. В. Столяренко // Виховання зростаючої особистості: ціннісний вимір: [Колективна монографія]/ за ред. О. М. Коберника. – Умань: Візаві, 2019. – 222 с. – С. 5–24, 75–93. – 3 авт. арк.
5. Сухомлинський В. О. Людина – найвища цінність / Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.5.Статті.-К.: «Рад.школа», 1977. – С.446-472.

# ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЦІННІСНОЇ УСТАНОВКИ НА ТВОРЧУ САМОРЕАЛІЗАЦІЮ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Чеперната М. І.,  
студентка магістратури ННПППФВК  
Науковий керівник – проф. Галузьяк В. М.

У повноцінно функціонуючому закладі вищої освіти студент є не лише суб'єктом «чистої» навчальної діяльності, але і суб'єктом різних перехідних до професійної діяльності. Це означає, що постановка питання про створення умов для формування у студента – майбутнього педагога ціннісних установок на творчу самореалізацію в педагогічній діяльності є правомірною. Формування ціннісних установок студентів є процесом їх ціннісно-сміслового самовизначення у формах і умовах діяльності, що пропонуються для їх вибору [9, с. 47]

Базовою ціннісною установкою педагога на творчу самореалізацію в професійній діяльності нами була визнана установка на педагогічну позицію, тобто оволодіння професією. Тому найважливішою умовою формування цієї базової ціннісної установки у майбутніх педагогів є, на наш погляд, організація «зустрічі» студентів з професійною позицією педагога в її реальному або ідеальному вигляді. «Зустріч» – філософський термін, що використовується для позначення особливого процесу і акту взаєморозуміння і взаємодії суб'єктів під час глибинного спілкування [12]. В даному випадку ми скористалися ним, щоб підкреслити, що для ознайомлення студентів з ідеалом педагогічної позиції недостатньо традиційного інформаційно-ситуативного спілкування. Непродуктивно розповідати студентові про професійну позицію на лекції, а потім перевіряти його знання з цього питання на семінарі та іспиті.

Розглянемо шляхи організації «зустрічі» студента з професійною педагогічною позицією.

По-перше, така «зустріч» повинна відбуватися в процесі реального спілкування і діалогічної взаємодії з викладачем, що має таку позицію [1]. Такий викладач буде взаємодію з студентами на основі принципів діалогу, відкритості і автономії, довіри і переконання у можливості існування альтернативних поглядів, суб'єкт-суб'єктних відносин [7].

По-друге, ця «зустріч» може статися в процесі спілкування і взаємодії студента зі шкільним педагогом, що живе своєю професійною справою, є Особистістю і Майстром. Основи цієї співпраці можуть бути закладені під час педагогічної практики. Викладачі ЗВО можуть спеціально організувати такі зустрічі у вигляді «круглих столів», прес-конференцій, майстер-класів [8].

Третя можливість «зустрічі» з розвиненою особистісно-професійною позицією – з її ідеальною представленістю в авторських текстах великих педагогів минулого і сьогодення. На нашу думку, потрібна організація

спеціального прочитання, усвідомлення наріжних положень і обговорення їх разом з викладачем [6, с. 56].

Структура моделі взаємодії студентів один з одним і викладачем з приводу педагогічного тексту виглядає таким чином. Спочатку викладач за допомогою внесення педагогічного тексту в сферу взаємодії з групою студентів створює ситуацію, що має проблемно-ціннісний характер і вимагає від кожного учасника розуміння її сенсу. Студент вибудовує початкове розуміння-нерозуміння сенсу ситуації (тексту). Педагог проблематизує його розуміння з метою виходу останнього в позицію рефлексії по відношенню до власного розуміння, а також стимулює прояв цієї позиції. Змістовний конфлікт позицій різних студентів, що виникає, використовується педагогом як основа організації позиційного спілкування. В процесі порівняння і обміну позиціями студенти доходять необхідності кооперації або конкуренції з іншими позиціями, розуміння всіх і прийняття близьких позицій. Рефлексія учасниками спілкування його об'єктивних і суб'єктивних підсумків завершує процес їх взаємодії один з одним [6]. Очевидно величезну роль у тому, чи складеться в студента ціннісна установка на професійну позицію, відіграє його власна мотивація. Зрозуміло, що її потрібно стимулювати. Тому другою умовою формування ціннісних установок майбутніх педагогів на творчу професійну самореалізацію, на наш погляд, є насичення освітнього процесу формами і засобами самовизначення студентів у цінностях педагогічної професії як професійного буття.

З метою реалізації цієї педагогічної умови на основі розробленої нами процедури розуміючого прочитання і обговорення педагогічного тексту можна проводити семінарські заняття. Тобто використати оновлений варіант традиційної форми організації освітнього процесу. До числа таких оновлених форм можна віднести лекції-діалоги, лекції-полілоги, лекції з елементами дискусії, практикуми з вирішення творчих педагогічних завдань. Ефективніше самовизначення студентів у цінностях педагогічного буття відбувається в порівняно нових формах організації освітнього процесу: ділових іграх, психологічних і соціально-психологічних тренінгах, ролігранських «групах зустрічей» тощо.

Спираючись на спеціальну літературу [4; 6; 13], можна стверджувати, що ситуація ділової гри, як правило, виявляється дуже значущою для її учасників, що безпосередньо викликає переживання в особистості, що актуалізує відповідні смислові і ціннісні установки. Більше того, це така ситуація, яка сприймається і виступає для учасників не як експериментальна, а як продовження їх звичайного життя, як реальна життєва ситуація. Важливий і той факт, що разом з близькістю цієї ситуації до реального життя учасників, вона залишається його моделлю, а тому процес прояву особистості суб'єкта виступає як відносно керований, як результат дій, що враховуються викладачем. Тривалість ділової гри дозволяє її організаторові спостерігати справжні, а не уявні ціннісні і смислові установки учасників. Таким чином, «ділова гра дозволяє

реалізувати принцип діяльнісного опосередкування смислових утворень, їх прояву і зміни під час вирішення задач» [4, с.23].

На відміну від ділових ігор, які дозволяють студентів доволіно опанувати роль (і тим самим дещо наблизитися до професійної позиції), тренінг забезпечує набір засобів, що дозволяють доволіно ставати самим собою, а не виконувати яку-небудь роль. До таких засобів належать способи комунікації, рефлексія, розуміння. Сучасні тренінгові програми, адресовані студентам педагогічних ЗВО, розробляються за різними напрямками: це і оволодіння різними педагогічними техніками, і оволодіння основами акторської майстерності, і цілеспрямований розвиток окремих комунікативних здібностей і навичок (емпатії, сензитивності, діалогічності) і активізація мотиваційних ресурсів, їх прояву і зміни [8].

Групи «зустрічей» як особливий вид групової роботи, фокусуються не на груповому процесі (ділова гра) або на процесі розвитку навичок міжособистісної взаємодії (тренінг), а на пошуку автентичності і відкритості у взаємовідносинах з іншими. У них створюється і розвивається атмосфера довіри, яка сприяє свободі вираження членами групи особистісно значущих думок і почуттів. Як правило, відсутні заплановані процедури і вправи для того, щоб подолати опір учасників розкриттю особистісних установок і включити в груповий процес усіх членів групи. Повноцінне саморозкриття у взаємовідносинах членів групи можливе тільки після того, як група набуде певного досвіду і пройде основні етапи: знайомство учасників групи; перші спроби саморозкриття, особистісний опір цьому; вираження негативних переживань; вираження будь-яких переживань, що виникають «тут і тепер»; прояви самоприйняття; основна «зустріч» [9].

Судячи з експериментальних даних, отриманих дослідниками, окрім названих інноваційних форм формування ціннісних установок майбутніх педагогів, творча самореалізація ефективно відбувається завдяки театральним, діагностичним рефлексивним технологіям підготовки вчителя [13]. Проте самовизначення майбутнього педагога в цінностях професійної позиції потребує не лише забезпечення формами і засобами, але і створення відповідного підтримувального середовища. Таким середовищем, на наш погляд, може виступати колектив. Тому ще однією важливою педагогічною умовою формування у студентів ціннісних установок на педагогічну самореалізацію є стимулювання і підтримка процесу колективоутворення на базі як постійних (курс, навчальна група), так і тимчасових організацій (клуби, наукові товариства, педагогічні загони) студентів. За словами А. Мудрика, «в найбільш загальному вигляді колектив можна визначити як формалізовану соціально-психологічну контактну групу людей, що функціонує у межах тієї або іншої організації» [10, с.85].

Життєдіяльність колективу можна розглядати як відкриту і автономну систему. Колектив функціонує в певному середовищі у взаємодії з іншими об'єднаннями, в які входять його члени, що визначає його відкритість по



відношенню до навколишньої дійсності. В той же час, колектив, будучи організаційно оформленою спільнотою людей, до певної міри функціонує незалежно від довкілля, що робить його відносно автономним.

Колектив як автономна система має комплекс тих або інших норм і цінностей. За джерелами, враховуючи, що колектив в той же час є відкритою системою, вони поділяються на три прошарки. Перший шар – індивідуальні норми і цінності, що схвалюються і культивуються суспільством, цілеспрямовано вносяться в колектив його керівниками. Другий шар – норми і цінності, що не співпадають з першими, специфічні для суспільства, соціальних, професійних, вікових груп. Третій – індивідуальні норми і цінності, носіями яких є діти, підлітки, юнацтво, що входять у колектив [10].

У процесі функціонування колективу всі три шари норм і цінностей перетворюються на своєрідний сплав, що характеризує поле його інтелектуально-моральної напруги (термін А. Куракіна). Це поле, специфічне для конкретного колективу, визначає його автономність і вплив на своїх членів. Поле інтелектуально-моральної напруги колективу не є однорідним сплавом. Воно розпадається, як мінімум, на два сектори. Один – цінності і норми, обов'язкові для всіх членів колективу, що регламентують колективно-значущу поведінку особистості. Інший – ті норми і цінності, що, в принципі, не суперечать першим, забезпечують для окремих мікрогруп і членів колективу можливості для деякої самобутності в поведінці. Характер норм і цінностей визначає спрямованість впливу колективу на ті або інші аспекти розвитку особистості.

Навчальним планом кожного педагогічного ЗВО передбачена унікальна можливість «входження» студентів у професійну діяльність – педагогічна практика на базі загальноосвітньої установи. У зв'язку з цим, ми вважаємо важливою і самостійною умовою формування ціннісних установок майбутніх педагогів на творчу самореалізацію створення в процесі педагогічної практики навчально-професійної спільноти студентів, викладачів ЗВО і педагогів школи як простору самовизначення студентів у професійній позиції і апробації творчої самореалізації.

Створюючи на педагогічній практиці нову форму спільноти – навчально-професійну – з новими способами взаємодії, позиціями партнерів, ми сприяємо здійсненню переходу майбутнього педагога від пізнавального до діяльнісного ставлення до дійсності, становленню його суб'єктності в професійній діяльності, відкриттю нової для студента предметності професійної діяльності. Варто зазначити, що до самостійного здійснення цієї професійної діяльності він ще не готовий. Для цього будуються адекватні для особливостей входження конкретного студента в цю предметність форми взаємодії, що дозволяють йому вирішити ці специфічні завдання.

Підводячи підсумки, ми маємо можливість визначити сукупність педагогічних умов, що сприяють формуванню ціннісних установок майбутніх педагогів на творчу самореалізацію в педагогічній діяльності:

- 1) організація «зустрічі» студентів з професійною позицією педагога в її реальному або ідеальному вигляді;
- 2) насичення освітнього процесу формами і засобами самовизначення студентів у цінностях педагогічної професії як професійного буття;
- 3) стимулювання і підтримка процесу колективоутворення на базі як постійних (курс, навчальна група), так і тимчасових організацій (клуби, наукові товариства, педагогічні загони) студентів;
- 4) створення в процесі педагогічної практики навчально-професійної спільноти студентів, викладачів ЗВО і педагогів школи як простору самовизначення студентів у професійній позиції і апробації творчої самореалізації.

### Література

1. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.
2. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
3. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
4. Ділова гра як метод активного навчання педагога: навч.-метод. посіб / Т.М. Хлебнікова. – Х: Основа, 2002. – 80 с.
5. Дубасенюк О.А. Технологічний підхід до професійно- педагогічної підготовки: пошуки та перспективи // Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч. посібник / За ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Житомир. Держ. пед. ун-тет, 2001. – С.4-12.
6. Катеруша О.П. Ділові ігри як засіб пізнавальної діяльності студентів / О.П. Катеруша // Вища школа. – 2009. – №12. – С.53-60.
7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования игры и дискуссии /М.В.Кларин.– Рига, «Эксперимент», 2007.– 327 с.
8. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія/ С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик та ін.; За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
9. Слободчиков В.И. Психология человека. Введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Наука. – 357 с.
10. Социальная педагогика: учебник для педагогических вузов / А.В. Мудрик; ред. В.А. Слостенин. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Академия. – 2000. – 192 с.
11. Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика: монографія / І.Г. Осадчий. – К.: Інформавтодор, 2013. – 436 с.
12. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум . – 2-е изд., доп. и перераб./ Л.Б. Шнейдер. – . – М.: Юрайт, 2019. – 328 с.
13. Яворська Ж. Ділова гра та їх роль у підготовці сучасних фахівців / Ж. Яворська // Вісник Львівського Університету. – 2005. – Вип. 19. – С. 241-246.

## ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ НАРОДНИХ ТРАДИЦІЙ

**Чернецька Ж. І.,  
студентка магістратури ННІППФВК  
Науковий керівник – доц. Бурлака Н. І.**

Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою.

Важливість естетико-педагогічної підготовки майбутнього педагога неодноразово наголошувалась науковцями. Особливого значення набувають філософсько-методологічні засади підготовки вчителя до освітньо-виховної діяльності (В. Андрущенко, С. Гончаренко, О. Гукаленко, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Лутай, Н. Ничкало, І. Підласий, С. Сисоєва, О. Сухомлинська та ін.); основні положення психології про особливості праці вчителя (Г. Балл, І. Бех, В. Лазарєв, О. Леонтьєв, В. Рибалка, В. Семиченко та ін.); особливості професійної підготовки вчителя у вищому навчальному закладі (О. Абдулліна, Р. Гуревич, Н. Мойсеюк, О. Пехота, М. Сметанський, Г. Філонов, О. Шестопалюк, В. Шахов, Н. Щуркова та ін.); теоретичні і методичні основи підготовки педагогів школи I ступеня (Н. Бібік, В. Бондар, П. Гусак, О. Кучерявий, С. Литвиненко, Д. Пащенко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.); формування готовності студентів до естетичної діяльності (Б. Брилін, Г. Локарева, С. Мельничук, Н. Миропольська, В. Орлов, О. Отич, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Г. Шевченко, А. Щербо, О. Щолокова та ін.).

У наукових працях, присвячених реалізації основних напрямів модернізації системи освіти, підкреслюється ключова роль особистості вчителя. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини.

На сучасному етапі реформування діяльності закладів вищої освіти в центрі уваги постає реалізація завдань гуманізації освіти та формування засад культури молодшої людини. Особливої значущості з огляду на це набуває завдання підготовки майбутніх педагогів до естетичного розвитку вихованців засобами народних традицій. Сучасні заклади вищої освіти мають актуалізувати роль естетичного виховання як важливого засобу формування ціннісного ставлення до дійсності, культурологічного світогляду, особистісного та професійного зростання студентів. Особливо актуальною постає проблема формування естетичної культури в підготовці фахівців соціальної та освітньої сфер, оскільки вони є координаторами системи соціальних впливів на особистість в соціокультурному та освітньому середовищі.

Педагогічний університет є закладом освіти, діяльність якого спрямована на розвиток науки і культури, здійснення фундаменталізації знань молоді, організацію досліджень та навчання за всіма рівнями широкого спектру природничо-наукових, гуманітарних та інших галузей науки, техніки і культури та сприяє здійсненню освітньої та культурно-просвітницької діяльності серед населення.

Суспільство покладає значні надії на виховну місію педагога, який має сформувати у молодих поколінь культурно-ціннісні координати суспільно затребуваної життєдіяльності. Це набуває особливої ваги у часи стрімких соціальних змін. Особлива відповідальність покладається на вчителя, оскільки він закладає основи світоглядної культури вихованців, йому належить узагальнити і збагатити досвід учнів як усю сукупність чуттєвих сприймань, основу їхніх знань про народні традиції.

Важливими завданнями в руслі інтеграції України до європейської спільноти, орієнтації на загальноєвропейські рекомендації та вимоги є реформування вищої освіти, формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців, у першу чергу, вчителів. На розвиток освіти впливають різноманітні чинники та педагогічні умови. Цей процес зумовлюється багатьма принципами, головним з-поміж яких є принцип культуровідповідності, що передбачає організацію освітнього процесу з урахуванням особливостей багатьох культур і насамперед досконале вивчення специфіки української народної культури (етнокультури), засвоєння закорінених у ній цінностей і морально-етичних настанов. У наш час Україна володіє неоціненним багатством, яким є українська історія, мова, культурна автентика, звичаї і традиції, народне мистецтво. Наступним поколінням належить зберігати й примножувати, популяризувати це багатство у своїй та інших країнах. І найперше педагоги повинні усвідомити важливість цієї справи та переконати в цьому своїх учнів [2].

Головне завдання закладів освіти – так побудувати виховну діяльність, щоб сама її організація, приклади авторитетних наставників-вчителів, шкільне середовище виховували дітей у дусі патріотизму, глибокого розуміння історії свого народу, національної ідентичності, самобутності.

Саме люди є найціннішим капіталом, невичерпним джерелом інтелектуального ресурсу, творчих ідей та інновацій. Говорячи про трансформацію суспільних пріоритетів, дослідники наголошують, що сучасне суспільство – суспільство творчих знань [4].

Поняття «традиції» походить від латинського *traditio*, що в перекладі означає – передача. Кожне покоління входить у життя через освіту, виховання, соціалізацію, самопізнання і самотворення індивідууму як особистості. Передусім, саме шляхом передачі соціального досвіду від старших до прийдешніх поколінь традиції забезпечують засвоєння найвищих національних, культурних і матеріальних, нагромаджених віками цінностей, норм, правил, ідеалів, відображають наступність соціального досвіду. Традиції, спрямовані на розширення знань про свій

народ, уможлижують реальний особистий вибір у житті, праці, моралі, у сучасному естетичнотворчому, побутовому відродженні національного менталітету. Традиції поєднують способом передачі найцінніші моральні й матеріальні здобутки українського народу минулих епох і теперішнього часу [7].

Мета традиції полягає в тому, щоб закріплювати й відтворювати в нових поколіннях усталені способи життєдіяльності, типи мислення і поведінки. Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони виступають водночас і як результат виховних зусиль народу протягом багатьох віків і як незамінний виховний засіб. Через систему традицій кожен народ відтворює себе, свою духовну культуру, свій характер і психологію [3].

Тоді логічним буде виокремлення в структурі культурологічної компетентності такого складника, як етнокультурна компетентність, яка передбачає володіння національно-культурними знаннями (про традиції, реалії, звичаї, духовні цінності свого народу); усвідомлення себе справжнім носієм української етнокультури; знання мови своєї нації, володіння багатством її виражальних засобів; усвідомлення феномену України та її культури у світі; вміння знаходити зафіксовані у мові, етнотекстах і текстах світової літератури компоненти духовної та матеріальної культури українців.

Отже, зважаючи на всі нові освітні документи, особливо на Концепцію Нової української школи, можна стверджувати, що одним з важливих складників професійної компетентності майбутнього вчителя є культурологічний, що означає оволодіння особливостями національної та загальнолюдської культури, духовно-моральними основами життя людини й людства, а також культурологічними основами сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій [2].

Таким чином, виховання засобами народних традицій – це передусім виховання дітей на культурно-історичному досвіді свого народу, в основі якого – його традиції, звичаї, обряди, ритуали, свята.

Педагогічне значення народних традицій полягає в тому, що вони є результатом виховних зусиль протягом багатьох поколінь і виступають завжди важливим засобом виховання. Через систему традицій та звичаїв український народ творить себе, свою духовну, народну культуру, свій характер, національну психологію своїх дітей.

### **Література**

1. Богущ А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі. Навчальний посібник /А.М. Богущ, Н.В. Лисенко. – К.: Вища школа. 1992. – 398 с.
2. Гончарук В.А. Формування культурологічної компетентності майбутніх учителів у контексті освітніх викликів. Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матеріали III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. / В.А. Гончарук. – Бердянськ, 18 верес. 2019 р. – С. 103-108.
3. Кононко О.Л. Стратегічна мета виховання – життєва компетентність дитини / О.Л. Кононко // Дошкільне виховання. – 2002. – № 5. – С. 11-13.

4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
5. Про стратегію національно-патріотичного виховання: Указ Президента України від 18.05.2019 р. № 286/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286/2019>
6. Українське народознавство: підручн. / С.П. Павлюк, Г.Й. Горинь, Р.Ф. Кирчів [та ін.]. Київ, 2004. – 570 с.
7. Хоменко Л. Виховують народні традиції / Л. Хоменко // Рідна школа. – 1999. – № 10. – С. 12–15.

## **ПРОЯВИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ІЗ ДЕСТРУКТИВНИХ СІМЕЙ**

**Чернова Я. С.,**  
**студентка 4 курсу ННПППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Перехід України в умови якісно нових економічних відносин вплинув на морально-психологічний клімат багатьох родин, породивши зміни, що призвели до підвищення конфліктності в сімейних відносинах, зростання кількості розлучень, зниження рівня народжуваності тощо. У зв'язку з цим, актуальність дослідження проявів девіантної поведінки підлітків із деструктивних сімей різко зростає. Сім'я як основний осередок суспільства виконує важливі соціальні функції, відіграє особливу роль у житті людини, її захищеності, формуванні її як особистості, задоволенні духовних потреб.

Нині в Україні спостерігається значне збільшення проблемних сімей, що призводить до соціально-психологічної та педагогічної дезадаптації дітей. Рівень моральної культури батьків, їх життєві плани і прагнення, досвід соціального спілкування старших, сімейні традиції, вся атмосфера у рідному домі має вирішальне значення в розвитку особистості дитини.

Взаємини батьків і дітей є однією з найбільш актуальних проблем, яка досліджується сучасною психолого-педагогічною наукою. Саме завдяки взаємодії з дорослим дитина входить в оточуючий світ, оволодіває цінностями, нормами і правилами, прийнятими в суспільстві. Враховуючи те, що саме у підлітковому віці закладаються основи подальшого соціального життя у зрілі роки, виникає необхідність у дослідженні індивідуального середовища дитини. Компонентом такого індивідуального середовища і найважливішою детермінантою розвитку дитини, у тому числі і підлітка, є сімейне виховання (Д. Берко, О. Лібін, А. Личко, О. Понькіна, А. Співаковська, Е. Ейдемільлер та ін.).

Особливої уваги нині потребує дослідження відхилення у соціалізації дітей під впливом різноманітних чинників, зокрема сімейного виховання у деструктивній сім'ї. Загальновідомо, що деструктивні сім'ї – це родини, які через об'єктивні або суб'єктивні причини втратили свої виховні можливості, унаслідок чого в них панує несприятлива ситуація для

виховання дитини. До деструктивних належать сім'ї: де батьки мають наркотичну або алкогольну залежність, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт із морально-правовими нормами суспільства; неповні; зовні благополучні, котрі систематично припускаються серйозних помилок у вихованні через низьку педагогічну та культурну неосвіченість.

Негативно впливають на процес соціалізації дитини особистісні особливості батьків: тривожність у стосунках із дітьми через власні внутрішні конфлікти; домінантність та владність, категоричність і директивність думок і поведінки, прагнення підпорядкувати собі дітей і досягти беззаперечної слухняності; батьківське марнославство, що призводить до завищеного рівня вимог стосовно можливостей дітей; шкідливі звички.

А. Адлер описав тип тривожної матері, що надміру опікується дитиною, тим же паралізуючи її активність і самостійність [7, с. 34].

К. Ігошев і Г. Міньковський, класифікуючи сім'ї за різним виховним потенціалом, виокремлюють 2 типи сімей, що негативно впливають на процес соціалізації: виховально нестійкі, для яких характерна неправильна виховна позиція батьків (наприклад, надмірна опіка) за достатньо високого виховного потенціалу сім'ї; зі слабким виховним потенціалом, з втратою контакту з дітьми і контролю над ними, коли батьки з різних причин (через поганий стан здоров'я, перевантаженість роботою, низький рівень освіти та психолого-педагогічної компетентності) не здатні правильно виховувати дітей, поступившись у своєму впливі групі однолітків [11].

Сьогодні увагу науковців дедалі частіше привертає саме психологічна деформація сім'ї. Передумовою цього є те, що її зміст і наслідки впливають на негативний розвиток особистості дитини, породжуючи різні особистісні деформації, – від соціального інфантилізму до асоціальної і делінквентної поведінки [11]. Є такі стилі родинних стосунків, що призводять до порушення соціалізації дитини: 1) дисгармонійний стиль виховних і внутрішньосімейних стосунків (гіперопіка, конфліктні ситуації, подвійна – «для інших» і «для себе» – мораль тощо); 2) нестабільний стиль виховних впливів у неповній сім'ї (ситуація розлучення, роздільне мешкання дітей і батьків); 3) асоціальний стиль стосунків у дезорганізованій сім'ї (систематичне вживання алкоголю, наркотиків, аморальний спосіб життя, кримінальна поведінка батьків, родинна жорстокість, насильство) [1].

Важливим чинником відхилень у психосоціальному розвитку дитини є неблагополучна сім'я, яка не виконує такі найважливіші функції, як формування у дітей відчуття психологічного комфорту, захищеності. Негативний мікроклімат у багатьох сім'ях обумовлює виникнення відчуження, грубості, неприязні, соціального дистанціювання, прагнення робити все на зло, всупереч волі інших, що створює об'єктивні передумови для появи асоціальної поведінки. Деколи навіть зовні благополучні сім'ї (матеріально забезпечені, з хорошими житловими умовами, з

високим соціальним статусом, рівнем освіти і культури батьків), якщо в них спостерігаються порушення в міжособистісних і внутрішньосімейних стосунках, неблагополучні, оскільки ці порушення, як правило, призводять до деформації особистості в процесі соціалізації дітей.

Чимало дослідників (А. Захаров, А. Співаковська, Е. Ейдеміллер і ін.) підтверджують, що однією з причин порушення соціалізації дитини в сім'ї є дисгармонійні стосунки, що виявляються у холодності між батьком і матір'ю, батьками і дітьми, розриві теплих емоційних зв'язків між ними [5]. Учені А. Венгер і В. Сухомлинський вважають, що причиною дисгармонії в батьківсько-дитячих стосунках може бути недостатність спілкування між батьками [2].

А. Венгер ідентифікує чотири види сім'ї з порушенням спілкування батьків і дітей. До першого належать сім'ї «із травматизацією дітей». Люди, що зазнали насильства в дитячому віці, можуть потім ідентифікувати себе або з агресором, або з жертвою. У тому й іншому випадку почуття болі, сорому, жаху, безпорадності після насильства, особливо з боку батьків, можуть стати причинами негативних проявів у підлітковому й дорослому віці.

Другий різновид сім'ї – «нав'язлива». У ній батьки нав'язують себе дитині, постійно контролюють її поведінку, що викликає в неї сором і злість. У батьків у такій сім'ї часто виникають грандіозні, нереалістичні очікування. У подібних умовах можуть виникнути маски фальшивої ідентичності, лицемірні ролі, які діти використовують для захисту.

Третій різновид сім'ї – «брехлива». У результаті постійної неправди, що культивується у такій сім'ї, домінуючою емоцією в дитині стає сором, відбувається деперсоналізація, втрачається почуття реальності.

Четвертий різновид сім'ї – «непослідовна, ненадійна». У ній те, що сьогодні схвалюється, завтра засуджується, що вихваляє батько, те критикує мати. У результаті порушується стабільність «Супер-Его» дитини, що може стати однією із причин порушення її соціалізації [2].

Коротко опишемо варіанти неправильного виховання в сім'ї. У літературі запропоновано різноманітні класифікації та типи неправильного виховання. Так, В. Гарбузов пропонує таку класифікацію типів неправильного виховання:

Виховання за типом А (неприйняття, емоційне відторгнення) – це авторитарне й сурове або байдуже, емоційно холодне ставлення, яке часто ігнорує індивідуальні особливості дитини.

Виховання за типом Б (гіперсоціалізуюче) – тривожно-недовірлива концентрація батьків на стані здоров'я дитини, її соціальному статусі серед товаришів, очікуванні успіхів у навчанні з недооцінюванням індивідуальних психологічних якостей дитини.

Виховання за типом В (егоцентричне) – виражається у тому, що дитині нав'язується уявлення про «Я» як надцінність («кумир родини»). Інтереси інших ігноруються, приносяться їй у жертву [11, с. 489].



Описують також типи дисгармонійного виховання, пов'язуючи їх з порушенням ролі, яку виконує дитина в сім'ї. До найбільш типових належать: «цап відбувайло» – ця дитяча роль виникає в сім'ї, коли конфлікти та проблеми між батьками переходять на дитину. Вона проєктує на себе ті емоції батьків, що насправді вони відчувають один до одного; «улюбленець» – ця роль виникає тоді, коли батьки нічого не відчувають один до одного, а емоційний вакуум заповнюється перебільшеною турботою про дитину; «бебі» – дитина віддалена від батьків, витісняється з сімейних відносин, їй раз і назавжди приписано бути дитиною, від якої нічого не залежить; «миротворець» – дитина рано входить у складності сімейного життя, регулює та усуває батьківські конфлікти [7].

Нинішні сімейні труднощі в соціалізації дитини великою мірою зумовлені тим, що батьки, які виховувалися в умовах тоталітарної системи, з-поміж виховних настанов перевагу надають послуху і підпорядкуванню. Проблема відносин між батьками і дітьми, які є фактором побудови дитиною картини соціального світу, часто ускладнюється загальною ситуацією, в якій опиняється сім'я. Так, за високого темпу соціального розвитку сім'я часто «не встигає» за його перебігом.

Отже, сім'я є першою і важливою соціальною групою, в якій дитина опановує культуру, суспільні норми, моральні правила, навички індивідуальної, спільної й колективної діяльності. Провідним чинником у формуванні особистості дитини є сімейне виховання, яке найповніше реалізується через батьківсько-дитячі стосунки. Допомога в розвитку дитини означає створення таких умов, за яких її фізіологічні, емоційні та інтелектуальні потреби задовольнятимуться достатньою мірою і на необхідному якісному рівні. Головну мету виховання дітей у сім'ї становить усебічний розвиток особистості, що поєднає духовне багатство, моральну чистоту, фізичну досконалість і успішний процес соціалізації.

Психолого-педагогічні дослідження доводять, що первинний інститут соціалізації – сім'я – часто негативно впливає на процес соціалізації дитини. Деструктивний вплив сім'ї, який виявляється у порушенні міжособистісних стосунків між батьками та дітьми, використанням дисгармонійних типів виховання дітей, психологічно-педагогічній неграмотності батьків, призводить до порушення процесу соціалізації дітей у сім'ї, яке проявляється у пасивності, замкнутості, агресивності, асоціальній поведінці, зниженні інтересу до культури, спорту. Діти не в змозі обрати для себе адекватний стиль соціальної поведінки, що породжує різні особистісні розлади: від соціального інфантилізму – до асоціальної та деліквентної поведінки. Тобто у такій сім'ї дитина стає жертвою негативної соціалізації, а не суб'єктом і об'єктом успішної соціалізації.

## Література

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К.: МАУП, 2001. – 96 с.
2. Венгер А. Л. На что жалуетесь? Выявления и коррекция неблагополучных вариантов развития личности детей и подростков / А. Л. Венгер. – М.: Рига: Эксперимент, 2000. – 184 с.
3. Галузьяк В. М. Психологічні засади виховної роботи з важковиховуваними підлітками / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 4. – Вінниця: ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. – С.142-146.
4. Деніжна С. О. Етика і психологія сімейного життя: навчальний посібник / С. О. Деніжна, М. О. Сова. – К.: Вид. центр НУБіП України, 2010. – 212 с.
5. Дружинин В. Н. Психология семьи. – 3-е изд. / В. Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2008. – 176 с.: ил.
6. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект / А. Й. Капська. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
7. Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О. А. Карабанова. – М., 2005. – 320 с.
8. Кравченко Т. В. Допомога батькам у вихованні дітей: методичні ре-комендації для соціальних працівників / Т. В. Кравченко, І. М. Трубавіна. – К.: Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді Мін-ва України у спра-вах молоді та спорту, Ін-т проблем виховання АПН України, 2005. – 99 с.
9. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: навч. посібник / С. Б. Кузікова. – Суми: Університетська книга, 2006. – 384 с.
10. Холковська Л.І. Взаємодія класного керівника з сім'єю у процесі профілактики девіантної поведінки підлітків // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 45. – Вінниця, 2016. – С. 49-54.
11. Шнейдер Л. Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. – 2-е изд. / Л. Б. Шнейдер.–М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006.– 768с.
12. Шнейдер Л. Б. Семья и истоки девиантного поведения детей и подростков / Л. Б. Шнейдер // Девиантное поведение детей и подростков. – М.: Академический проект; Трикета, 2005. – 360 с.
13. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия: учеб. пособие для врачей и психологов / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб.: Речь, 2003. – 332 с.

## ПОРТФОЛІО УЧНЯ, ЙОГО ВИДИ ТА СТРУКТУРА

**Шевчук І.,**  
**студент 1 курсу ННПППФВК**  
**Науковий керівник – доц. Губіна С. І.**

Сучасним нововведенням, що відображає всебічний розвиток дітей у початковій ланці школи, стало портфоліо учня. У ньому відображаються успіхи, досягнення дитини, позитивні емоції, виражені в творчих роботах,

та в цілому ставлення особистості до навколишнього світу. Більше того, створення такої презентації допоможе вчителеві більше дізнатися про вашу дитину, адже сторінки портфоліо міститимуть інформацію про характер, захоплення, різні досягнення в спорті.

Портфоліо – це інструмент, який демонструє досягнення учня. Портфоліо не є інструментом планування роботи з дитиною. Проте вчитель використовує інформацію з портфоліо для подальшого планування – адже потрібно спочатку знати, що вже вміє робити дитина, перед тим, як планувати наступні кроки. Користуючись інформацією з портфоліо, педагог також дізнається про сильні і слабкі сторони дитини, про хід її мислення, про прогрес в опануванні навичками тощо [1]. У сфері освіти портфоліо почали використовувати з середини 80-х років у Сполучених Штатах Америки. На початку 2000-х років портфоліо почали запроваджувати на освітніх просторах пострадянських країн [2].

Як же виглядає портфоліо учня початкової школи? В першу чергу, воно має бути яскравим, барвистим, можливо пов'язане з улюбленими мультиплікаційними героями вашої дитини.

Структура презентації досягнень дитини може містити такі пункти.

На титульному аркуші повинна знаходитись найкрасивіша фотографія «власника» портфоліо, що супроводжується прізвищем, ім'ям, по батькові.

Наступні сторінки можна присвятити найріднішим, ближчим людям, а саме батькам, братам, сестрам, бабусям і дідусям. Про них бажано надати коротку інформацію, доповнити альбом відповідними фотографіями.

Якщо у дитини вже є друзі, важливо присвятити їм цілу сторіночку. Тут описується історія знайомства, прикріплюються фото з коментарями.

У розділі «мої захоплення» повинні бути відображені хобі дитини. Буде прекрасно, якщо ці захоплення мають практичну основу і представлені оригінальними виробами, аплікаціями, які прикріплюються у вигляді фото.

Ваша дитина займається спортом? Прекрасно. Створіть для цього окрему сторіночку, де описується вид спорту, дані про тренера, приклейте фотографії з тренувань, змагань.

У вкладці «моя улюблена їжа» буде дуже цікаво написати не лише про смакові переваги малюка, але також розкрити секрети парочки рецептів.

На сторіночці «мої досягнення» записуються всі результати досягнень дитини (що, де і коли відбулося). Не забувайте вкладати сюди подяки, грамоти, якщо такі є.

Дітям завжди цікаво читати відгуки, побажання, тому варто порадувати дитину і відвести на це цілий розділ «побажання для мене».

Можна зробити сторіночку з фотографіями й іменами вчителів, з переліком шкільних предметів. Не зайвою буде і сторіночка з оцінками, яку можна заповнювати у кінці навчального року.

Якщо говорити про систему освіти, то портфоліо школяра – це деякий спосіб накопичення і подальшої оцінки досягнень учнів в період їх навчання. Найчастіше цей документ представляє з себе підбірку робіт і

результатів учня, яка демонструє його прагнення, потенціал і результати, досягнуті в різних сферах (як у рамках освітньої програми, так і поза стінами школи) [3].

Мета створення учнівського портфоліо, яке є своєрідним звітом щодо досягнень і захоплень учня. У процесі наповнення портфоліо легко відстежити прогрес у різних сферах його розвитку, оцінити здібності в умінні застосувати набуті знання на практиці. Портфоліо дає можливість учневі розвинути здатність самостійного оцінювання своїх досягнень, підвищує самомотивацію, дає змогу досягти кращих результатів у процесі навчання, розвиває навички планування і постановки цілей, допомагає вчителям побачити приховані здібності учня, що необхідно для подальшого їх розвитку [1].

Портфоліо дозволяє учневі розвинути здатність самостійної оцінки своїх досягнень, підвищує самомотивацію, дозволяє досягти кращих результатів в процесі здобуття освіти, прищеплює навички планування і постановки цілей, допомагає педагогам побачити приховані здібності учня, що необхідно для подальшого їх розвитку [2].

Структура демонстраційного портфоліо.

На сьогодні яких-небудь жорстко встановлених правил і вимог, що регламентують структуру портфоліо учня початкової школи, не існує. Тому рекомендується використати зазначені нижче розділи, оскільки, на нашу думку, вони не містять нічого зайвого і дозволяють повною мірою досягти цілей, які покладені на портфоліо.

Титульний лист «Це Я» . Містить інформацію про адресу і найменування навчального закладу, прізвище, ім'я, по-батькові учня і клас. За бажанням можна розмістити на титульному аркуші фотографію учня.

«Мої фотографії». На цій сторінці портфоліо можна опублікувати як сімейні фотографії, так і фотографії самого учня.

«Моя сім'я» Тут вказується інформація про склад сім'ї учня. Ці сторінки можна присвятити найріднішим, близьким людям, а саме батькам, братам, сестрам, бабусям і дідусям, доповнити альбом відповідними фотографіями.

«Що я вмію і люблю робити». Цей розділ дозволяє проілюструвати навички і захоплення учня. У розділі «Я вмію \_\_\_\_\_» рекомендується вказати найбільш значимі досягнення учня. Це не обов'язково має стосуватися навчального процесу. Наприклад, якщо дитина навчилася плавати цього літа, то для першого класу – це також є досягненням. У розділі «Я люблю робити» рекомендується вказати відомості про інтереси і захоплення учня. У розділі «Мої захоплення» відображено улюблені заняття дитини. Буде прекрасно, якщо ці захоплення мають практичну основу і представлені оригінальними виробами, аплікаціями, які додаються. У процесі навчання ця інформація може допомогти педагогам розвинути наявні у дитини здібності, а також знайти серед однокласників однодумців і друзів.

«Мій режим дня». Цей розділ портфоліо сприяє розвитку навичок з планування. Буде корисно, якщо цей розділ учень заповнить самостійно, а вчитель потім допоможе звести інформацію за часом тих або інших справ. Рекомендуємо роздрукувати цей лист портфоліо і повісити його вдома поряд з робочим місцем учня. У вкладці «Моя улюблена їжа» буде дуже цікаво написати не лише про смакові уподобання учня, але також розкрити секрети деяких рецептів.

«Мої досягнення і плани». Інформація у цьому розділі дає змогу вчителям зорієнтуватися в сильних сторонах учня, зрозуміти його прагнення і бажання отримати додаткові знання і навички, або ж переконатися в тому, що в учня вже існує деякий план дій, послідовне виконання якого дозволить йому зрештою досягти поставленої мети. На сторінці «Мої досягнення» записуються всі результати досягнень дитини. Не забувайте вкладати сюди подяки, грамоти, якщо такі є.

«Моя участь у гуртках, секціях і клубах». Тут необхідно вказати інформацію про назву гуртка, секції або клубу, назву установи, в якій проводяться заняття і час, впродовж якого учень брав або бере участь у діяльності гуртка або клубу.

«Моя творчість» (літературні роботи). Цей розділ не є обов'язковим. У початкових класах рівень розвитку творчих навичок у сфері літератури, як правило, ще не настільки високий, щоб учень вже міг складати які-небудь вірші або оповідання, але в той же час, бувають винятки.

На сторінці «Мої творчі роботи», можна розмістити творчі роботи, зроблені учнем.

«Мої успіхи в навчанні» (роботи, які дитина вибере самостійно) [1].

Отже, портфоліо учня початкової школи може стати своєрідним заохоченням, а заповнення кожної подальшої сторінки, а також внесення цікавого матеріалу мотивуватиме дитину на нові звершення. Батьки і педагоги початкової школи зможуть спостерігати за розумовим, фізичним і психоемоційним розвитком дитини.

### **Література**

1. Портфоліо. Тренінг для педагогів з питань впровадження проекту Державного стандарту початкової загальної освіти: Нова Українська школа. – липень 2017. – Режим доступу: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/08/portfolio-r.pdf>
2. Наговіцина Є. Портфоліо вчителя: види та структура. / Є.Наговіцина. – 2017. – Режим доступу: <https://helpinformatik.com/?id=1193>
3. Портфоліо учня: зразок оформлення / Освітній портал: Урок-ua. – Режим доступу: <https://urok-ua.com/portfolio-uchnya/>

# МОЖЛИВОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

**Широков О.,**  
студент 3 курсу ННІППФВК  
Науковий керівник – доц. Давидюк М. О.

Пріоритетним завданням розвитку освітньої системи в Україні є забезпечення функціонування ефективної інклюзивної освіти, яка передбачає врахування потреб і можливостей кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. В Україні вивчається досвід зарубіжних фахівців з проблем інклюзивної освіти (О. Віннікова, Е. Данієлс, А. Конопльова, Т. Лещинська, Дж. Лупарт, М. Малофєєв, В. Олешкевич, К. Стаффорд, В. Трофімова, Bunch, J. Deppeler, D. Harvey, Karagiannis, T. Loreman, Peck, Rioux, Stainback, Staub, Strully, Valeo та ін.), розробляються власні шляхи запровадження інклюзивного навчання (В. Бондар, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупасва, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, В. Тарасун, А. Шевцов та ін.). Але досі триває пошук підходів, технологій і форм реалізації індивідуального підходу до кожної дитини в умовах освітньої інклюзії. Активно розвивається на сьогодні практика інтерактивного навчання в інклюзивних класах.

Основне завдання, яке необхідно вирішити для реалізації інклюзивного підходу, – це включити в освітній процес різні групи дітей і створити для кожної дитини рівні умови. Тому під інклюзією, згідно з визначенням ЮНЕСКО, розуміється динамічний підхід, що передбачає заохочення відмінностей і сприйняття індивідуальних особливостей кожної дитини не як проблеми, а можливості збагачення процесу пізнання. Це означає, що освітнє середовище повинно бути єдине для всіх, але при цьому для кожної дитини педагоги та інші фахівці мають створити своєрідні «містки», за допомогою яких вона зможе спокійно існувати в цьому середовищі [1].

Для реалізації такого завдання потрібні кошти і технології, які одночасно повинні бути універсальними і, разом із тим, – індивідуальними, оскільки кожна дитина має власні освітні потреби та здібності. Саме такими можливостями володіють сучасні інтерактивні та дистанційні технології навчання, що дозволяють в повному обсязі запровадити різні практики інклюзивного навчання. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії всіх учнів. Використання інтерактивних технологій у навчанні дозволяє значно підвищити рівень взаємодії між викладачем та учнем, що сприяє посиленню пізнавальної діяльності та успішній соціалізації у сучасному світі всіх категорій дітей.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Вона передбачає цілком конкретні і прогнозовані цілі. Одна з

таких цілей – створення комфортних умов навчання, тобто таких умов, за яких учень відчуватиме себе успішним – зрештою, це зробить сам процес навчання продуктивним і захопливими для дитини. Інтерактивне навчання дозволяє залучити всіх присутніх у класній кімнаті в процес пізнання і рефлексивного осмислення власної діяльності. Інтерактивний – тобто такий, що забезпечує взаємодію між учнями або між учнем і цифровою реальністю (маємо на увазі інтерфейс комп'ютера чи інший гаджет, що використовується у навчальному процесі). Методична цінність такої форми організації навчання полягає в тому, що: дозволяє налагодити контакт дітей у групі, а також з дорослим; відкриває можливість непомітно й ненав'язливо втручатися вчителю в навчальний процес, оскільки оцінка, виставлена за допомогою комп'ютера, зрозуміла дитині і сприймається нею об'єктивно; дозволяє під час роботи в групах створити різні проблемні навчальні ситуації (при цьому враховуються індивідуальні особливості кожної дитини), для розв'язання яких апробуються різні варіанти. Крім того, такого роду технології дозволяють педагогам самостійно створювати для дитини навчальний матеріал з урахуванням її особливостей і потреб, а також максимально швидко і гнучко вносити необхідні зміни.

Інтерактивні технології полегшують розв'язання одного з чільних завдань інклюзії – навчати кожну дитину за програмою, що відповідає індивідуальним потребам. Таким чином, інтерактивне навчання – це навчання, побудоване на взаємодії учня з освітнім оточенням, освітнім середовищем, яке стає сферою засвоюваного досвіду. Освітнє середовище виступає реальністю, в якій учасники знаходять потрібну для себе частину навчального і комунікативного досвіду [3, с.90].

Інтерактивне навчання – це також і навчання дітей у групах. У педагогіці вже давно відомі різні підходи до створення навчальних груп на уроці – кооперативне навчання, індивідуально-групова форма навчання, ротатійні трійки, групування навчальних місць тощо. Навчання за допомогою ровесників є ефективною інтерактивною технологією для інклюзивного класу. Учитель об'єднує більш успішного учня з менш успішним для розв'язання певного завдання. Спостерігаючи за роботою подібних груп, педагог може коригувати їхню діяльність, змінювати методіку проведення заняття, добирати інші засоби для навчання чи оцінювання досягнень учнів.

Такі форми навчання сприяють створенню доброзичливої та оптимістичної атмосфери на занятті, придушенню внутрішньої агресії, розвитку в кожного учня самоповаги, залученню всіх без винятку дітей до різних видів діяльності на основі принципів добровільності і співробітництва. Інтерактивні методи навчання засновані на свободі вибору, на принципах зворотного зв'язку, на неперервному спілкуванні і продуктивній навчальній комунікації. Такий підхід дозволяє реалізувати ще одну функцію інклюзивної освіти – соціалізації учнів, оскільки вони в процесі інтеракцій набувають важливих соціальних навичок, соціально

значущих умінь – вести перемовини, доходити спільної думки і обстоювати свою власну, брати на себе ініціативу тощо. Таким чином дитина з особливими освітніми потребами здобуває впевненість у собі і своїх силах [2, с.114].

Сьогодні, в нестабільному і плінному світі, де людство усвідомило необхідність виживання і навчання в умовах війн, епідемій, терористичних загроз, дистанційна освіта стає не тільки доступною, але і вельми привабливою формою здобуття нових знань для все більшої кількості людей, оскільки дозволяє отримувати необхідний кожному рівень загальної та професійної підготовки в досить престижних освітніх установах, не припиняючи інших видів своєї діяльності.

Дистанційне навчання відкриває широкі можливості для освіти дітей з особливими потребами. Сучасні інформаційні технології повністю змінюють поняття дистанційної освіти. Адже тепер, не зважаючи на те, що учень знаходиться поза аудиторією, він може бачити і чути те, що відбувається в класі, і активно брати участь у навчальному процесі. За допомогою таких сервісів, як ZOOM, Webinar Jam, MyOwnConference, розширених можливостей месенджерів – Viber, WhatsApp, а також доступних безкоштовних платформ для проведення занять і контролю навчальних досягнень учнів – GoogleClassroom, OnLineTestPud та ін. – у вчителів з'явилася можливість організовувати освітнє середовище зі свого предмету для всіх категорій учнів.

Використання інтерактивних технологій в освітньому процесі розширює можливості інклюзивної освіти для всіх категорій дітей. У той же час необхідна реалізація системи підтримки всіх учасників освітнього процесу, яка може бути досягнута за допомогою багатофункціонального інтерактивного сенсорного комплексу. З його допомогою можна вирішувати такі проблеми, як психофізіологічний розвиток, корекція і розвиток функцій сенсорної інтеграції, проведення різних комплексів, спрямованих на реалізацію корекційних і розвивальних заходів. Також вкрай важливим завданням є постійний і ефективний супровід та підтримка фахівців, учителів і вихователів, адже саме від них залежить успішне навчання дітей.

### **Література**

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві; пер. з англ. – К.: СПД-ФО Парашин І. С., 2010. – 296 с.
2. Колупасва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупасва, Л.О. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛЬ», 2011. – 273 с.
3. Нигматов З.Г. Інклюзивное образование: история, теория, технологии / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова; под ред. З.Г. Нигматова. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. – 220 с.



## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У ШКОЛЯРІВ

**Щурко В. В.,**  
**студент 4 курсу ФМФКНТ**  
**Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Відродження національної школи та реформування освіти в Україні є вимогою часу. Цей процес зумовлений змінами у суспільно-політичному житті і засвідчений концепцією мовної освіти. Сучасна концепція національної освіти ставить перед кожним учителем завдання: сприяти формуванню особистості, яка характеризується свідомим ставленням до рідної мови, розвиненим мовленням, володіє вміннями й навичками вільно користуватися засобами мови, тобто забезпечує належний рівень комунікативної компетентності. Недостатня сформованість комунікативних умінь учнів, слабка мотивація навчання роблять питання формування комунікативної компетентності дуже актуальним. Саме у шкільному віці спілкування та взаємодія з навколишнім середовищем виходять на перший план. Спілкування є необхідною умовою життя людей, без якої неможливе повноцінне формування не тільки окремих психічних функцій дитини, але й її особистості в цілому.

Формування комунікативних умінь і навичок в Україні – провідна проблема сучасної методики навчання мови. Цій проблемі приділяли значну увагу такі провідні педагоги і лінгвісти XIX століття: В. Белінський, М. Бунаков, К.Ушинський та інші. На комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови вказують сучасні вітчизняні та зарубіжні науковці: А. Багмут, В. Беломорець, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, О. Хорошковська та інші. В даний час особлива увага в загальній педагогіці приділяється навчальній взаємодії як ефективному способу розвитку спілкування та формування комунікативних умінь школярів (Б. Ананьєв, Г. Бушуєва та ін.).

Для досягнення освітньої мети у школі найбільш відповідним є комунікативний та особистісно зорієнтований підходи до навчання. Тому актуальною є необхідність формування у школярів комунікативних умінь, оволодіння правилами мовленнєвої поведінки в різних умовах спілкування.

Комунікація є смисловим аспектом соціальної взаємодії, однією із найбільших загальних характеристик будь-якої діяльності. Комунікація – це нова форма політичної, наукової, організаційної та технічної сили в суспільстві, за допомогою якої людина включається у зовнішнє середовище, здійснюється обмін думками або інформацією для забезпечення взаєморозуміння. У сучасному тлумаченні поняття спілкування – складний багатогранний процес, який може виступати в один одночасно як процес взаємодії індивідів між собою, як інформаційний процес, як процес співпереживання і взаємного розуміння між людьми [1].

У своїх дослідження науковці (О. Біляєв, М. Вашуленко, Л. Варзацька, Н. Голуб та ін.) визначають наступні функції спілкування: комунікативну (обмін і передача інформації), інтерактивну (потреба впливу на інших людей) та перцептивну (сприйняття фізичних, психологічних та індивідуальних особливостей), які тісно переплітаються між собою та органічно доповнюють одна одну. Тому формування комунікативної компетентності школярів слід здійснювати комплексно, враховуючи перцептивну, комунікативну та інтерактивну сторони спілкування [1; 2; 3].

Комунікативні вміння – це структурний елемент комунікативної активності, де активність виступає видом діяльності зі встановлення зв'язків з іншою людиною як об'єктом спілкування, тому оволодіння комунікативними вміннями переводить процес спілкування зі стихійного в керований; це здатність диференційовано використовувати для різних комунікативних цілей мовленнєві навички [3]. М. Пентилюк до комунікативних умінь відносить вміння правильно визначати тему висловлювання та чітко дотримуватися її меж; будувати висловлювання відповідно до основної думки та адресата мовлення, використовувати найбільш вагомні факти для розкриття основної думки; будувати висловлювання логічно й послідовно, тобто встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами, а також обирати тип і стиль мовлення залежно від мети і ситуації спілкування; використовувати різноманітні мовні засоби відповідно до типу, стилю, жанру висловлювання тощо [4].

У педагогічній науці єдиного підходу до визначення поняття „компетентність“ ще не вироблено. Розглянувши дефініції основних понять „компетенція“ та „компетентність“, ми дотримуємося думки, що ці ключові поняття не є синонімами, хоча за значенням близькі. „Компетенція“ – це добра обізнаність із чим-небудь. „Компетентність“ – це здатність людини адекватно діяти, ефективно розв'язувати актуальні проблеми в різних сферах життєдіяльності, проявляти знання і вміння у певних практичних ситуаціях.

Попри всю різноманітність понятійних визначень, більшість науковців виділяють суттєві ознаки компетентності: 1) базується на знаннях, досвіді, системі цінностей особистості, набутих і розвинутих, завдяки навчання; 2) дозволяє адекватно діяти у життєвих ситуаціях, ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальному житті; 3) включає в себе здатність мобілізувати наявні знання, приймати обґрунтовані рішення та відповідати за результати власних дій [3].

Деякі науковці розглядають комунікативні вміння як феномен комунікативної культури дитини, яка реалізується в ситуації спілкування, як групу умінь, що характеризують особистісні якості дитини, необхідні для організації та реалізації процесу спілкування та взаємодії дитини як колективного суб'єкта навчальної діяльності [3; 4]. Н. Голуб трактує комунікативні вміння як вміння легко контактувати й налагоджувати стосунки, вести діалог та брати участь у дискусії; виступати з

повідомленням перед аудиторією, аналізувати різноманітні тексти, працювати з інформацією, готувати різні тексти тощо. Сформованість комунікативних умінь має максимальне значення до моменту вступу до загальноосвітнього закладу, оскільки відсутність елементарних комунікативних умінь ускладнює спілкування дитини з однолітками й дорослими, призводить до зростання тривожності та порушує процес соціальної адаптації в цілому. На основі аналізу праць зарубіжних та вітчизняних науковців ми розглядаємо комунікативні вміння як особистісні якості, необхідні людині для повноцінної реалізації спілкування, міжособистісної взаємодії, які проявляються в усвідомлених комунікативних діях школярів, в умінні будувати свою поведінку відповідно до завдань спілкування, вимогам ситуацій та особливостями співрозмовника. Актуальним в наш час є розуміння поняття комунікативна компетентність, яка формується в умовах безпосередньої взаємодії "вчитель-учень", "учень-учень", оскільки є результатом досвіду спілкування між людьми, який набувається не тільки в процесі безпосередньої та опосередкованої взаємодії. У процесі опанування комунікативними вміннями людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [4]. Тому тільки вчитель, неухильно висуваючи вимоги до дитини, оцінюючи її поведінку, створює умови для її соціалізації. Особливості навчальної діяльності школярів створюють умови для формування їх комунікативних умінь, тому можна сказати, що навчальна діяльність вимагає рефлексії, оцінки того, "яким я був" і "яким я став". Для успішного формування комунікативних умінь школярів необхідно враховувати ступінь володіння вчителем комунікативними вміннями та вікові особливості учнів, пов'язані з одночасною потребою в відокремленні і включення до групи. Тому необхідно формувати у школярів цілісну систему знань про механізми спілкування, вчити знаходити способи пізнання себе та розуміння інших людей. Оскільки відмінності сприйняття, розуміння й переробки інформації учасників комунікативного процесу ведуть до появи комунікативних бар'єрів – психологічних перешкод на шляху адекватної передачі інформації. І як наслідок можуть виникнути об'єктивні й суб'єктивні бар'єри, такі як: фонетичне нерозуміння (швидка мова, слова-паразити), соціально-культурні бар'єри (політичні, релігійні, професійні та ін.), семантичні і стилістичні, почуття неприязні та упередженості в процесі спілкування. Комунікативна спрямованість у методиці викладання української мови дає змогу реалізувати ціннісний, розвивальний і виховний аспекти української мови як навчального предмета Сучасний урок української мови у загальноосвітньому навчальному закладі – це урок, на якому вчитель використовує всі можливості дитини з метою активного розумового розвитку, глибокого й усвідомленого засвоєння лінгвістичних понять, формування комунікативної компетентності та моральних якостей, виховання мовної особистості)

Комунікативне спрямування сучасного навчально-виховного процесу загальноосвітнього закладу дає змогу реалізувати ціннісний, розвивальний і виховний. Тому, кожен учитель повинен урізноманітнювати традиційні навчальні форми оригінальними новаціями, створювати уроки цікавими для учнів, дарувати школярам радісне відчуття й усвідомлення власних розумових сил, творчу наснагу, розвивати в них спостережливість, уважність та уміння швидко та якісно аналізувати мовний матеріал.

### **Література**

1. Голуб Н. Б. Комунікативна компетентність сучасного учня старших класів : суть проблеми і шляхи її розв'язання / Н. Б. Голуб // Наукові записки. – Острог : Острозька академія, 2012. – Вип. 22. – С. 182–191. – (Серія "Філологічна").
2. Варзацька Л. О. Формування загальнонавчальних умінь як засіб досягнення цілей компетентнісної мовної освіти / Л. О. Варзацька // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. – Серія "Педагогічні науки". – Луцьк, 2014. – № 6. – С. 4–12.
3. Галаєвська Л. В. Діалогічна взаємодія як педагогічна і психологічна проблема / Л. В. Галаєвська // Українська мова і література в школі. – 2014. – № 6. – С. 9–12.
4. Соснова К. Розвиток комунікативних здібностей учнів на уроках української мови / К. Соснова // Дивослово. – 2012. – № 7. – С. 2–9.

## **ПЕДАГОГІКА ГУМАНІЗМУ В ПРАЦЯХ ВАСИЛЯ СУХОМЛІНСЬКОГО ТА ЇЇ МІСЦЕ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

**Ярошенко В. Е.,**  
**студентка 4 курсу ФФЖ**  
**Науковий керівник – доц. Волошина О. В.**

Педагогіка пододала довгий шлях розвитку від давніх часів до сьогодення. Протягом століть у педагогіці сформувалося чимало моделей виховання, з'явилося багато поглядів педагогів та філософів щодо того, яким має бути навчання і що у навчальній діяльності повинно бути головним об'єктом.

Мета статті: проаналізувати погляди великого педагога-гуманіста Василя Сухомлинського та їх актуальність для педагогічної практики сучасної школи.

Кожна модель виховання забезпечувала певні умови навчання і підготовки майбутніх громадян, що визначалися її метою. Спартанська система виховувала воїнів, афінська (і ці дві системи співіснували майже в один і той же час) – гармонійно розвинену особистість. Згодом з'явилась ідея природного виховання. Існував і націонал-соціалістичний ідеал. Тобто єдність у думках педагогів простежити складно, а то й неможливо: погляди відрізнялися залежно від ідеології та інших соціальних, економічних, політичних факторів тощо.

В Україні у різні періоди виникали певні проблеми з визначенням змісту, спрямування, кінцевих результатів навчання і виховання. На

переламних етапах розвитку української історії виникали люди, що силою свого інтелекту, характеру, любові до країни і її молодого покоління рухали педагогічну думку вперед.

Однією з найяскравіших і найпомітніших постатей в історії розвитку педагогічної думки став Василь Сухомлинський. Він створив чимало наукових праць: «Серце віддаю дітям»; «Народження громадянина»; «Як виховати справжню людину»; «Сто порад учителів»; «Батьківська педагогіка»; «Павлівська середня школа».

Як ми можемо бачити з назв праць, В. Сухомлинський не просто дає поради батькам та вчителям, – він пропонує методичні рекомендації, що апробовані у його багаторічній праці.

Педагогом він став у 17-річному віці, ще коли сам був дитиною, а в Полтавському педагогічному інституті навчався заочно. Захистив дисертацію на тему «Директор школи – керівник навчально-виховного процесу». У 1958 році став Заслуженим учителем УРСР.

*Основні педагогічні заслуги Василя Сухомлинського.* Педагог наприкінці 40-х — на початку 50-х рр. шукав нові підходи до підвищення грамотності і успішності учнів та вдосконалення форм навчання, досліджував взаємозв'язок умов і результатів навчання.

Елементами його педагогічної системи були природа, слово, праця, традиції та духовне життя вихованців. Кожна зі складових впливала на дитину позитивно й формувала свідомого громадянина та працювиту людину. Головна мета його педагогічної творчості — формування всебічно розвиненої особистості. Василь Олександрович створив реальний зразок особистості з живими думками і почуттями, визначив її вчинки і дії. При цьому він обґрунтував шляхи, засоби і методи формування людини відповідно до цілей суспільства з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей розвитку дитини.

В. Сухомлинський всебічно розкрив роль і значення школи як об'єктивного фактора виховання особистості. Школа — це місце, де дитина повинна відчувати щастя, повноцінність свого духовного життя, радість праці і творчості.

Василь Олександрович ставив високі вимоги до вчителя. Також він включив до числа активних педагогічних впливів на підростаюче покоління сім'ю і громадськість, школу для батьків, не забував про реальні трудові відносини дітей з виробництвом. У його педагогічній системі виховання особистості здійснюється через триаду: школа — сім'я — громадськість, які органічно взаємопов'язані.

Процес пізнання В. Сухомлинський розглядав як керовану школою і суспільством діяльність підростаючого покоління щодо оволодіння знаннями.

У багатьох працях Василь Олександрович всебічно проаналізував процес спілкування як закономірність виховання, він проаналізував усі типи педагогічного спілкування, розглядав його в тісному зв'язку з діяльністю людини.

На думку видатного педагога, головним критерієм оцінки вчителя як просвітителя є не стільки його знання навчального матеріалу, скільки вміння цікаво й ефективно подати його. За В. Сухомлинським, учителювання – це життя, покликання.

Не варто забувати й про те, що Василь Сухомлинський був не тільки педагогом, а й письменником. «Однією з найважливіших рис його творчості було тонке проникнення в душу молодого людини, яка пізнає світ і утверджує себе в ньому» [1, с.28]. «Багата спадщина В. О. Сухомлинського простими, доступними казками. Як стверджував сам автор, казка – це свіжий вітер, що роздмухує вогник дитячої думки. Дотримуючись настанов В. О. Сухомлинського, ми повинні прагнути, щоб учні не лише слухали й переказували їх, а й самі активно долучалися до казкової творчості, яка формує в дітей розуміння добра, краси під час пізнання навколишнього світу. Більшість його творів на морально-етичну тему закінчуються запитаннями, які спонукають дітей до самостійної розумової діяльності, моральних оцінок. Філософією доброти і людяності пройняті всі літературні твори талановитого педагога, звернені до дітей, спрямовані на те, щоб олюднювати дитячі почуття, думки, ставлення до людських цінностей. Так, в оповіданні «Іменини» як спонукання до роздумів звучить для читачів запитання матері до доньки: «Підлога буде чиста, а душа?»; «Хай я буду ваша, бабусю», – щиросердо звертається дівчинка до самотньої бабусі в однойменному оповіданні. «Радіє бабуся Марія. Дякує нам...», – думають діти з оповідання «Протоптали доріжку» [3, с. 22].

Як творчість у сфері дитячої літератури, так і його педагогічна діяльність була цілком зосереджена на внутрішньому світі дитини й базувалася на позитивних емоціях, гуманних почуттях. Педагог як ніхто повинен володіти емпатійними здібностями: «Найголовніше для вчителя – насамперед бачити дитяче горе, сум, страждання. Бачити і відчувати дитячу душу. В тому, як учитель ставиться до горя дитини, наскільки здатний він розуміти й відчувати дитячу душу, полягає основа педагогічної майстерності» [2, с. 193].

Головна засада гуманізму – це любов: до інших людей, до природи, до улюбленої справи, навчання тощо. «Гуманістичну основу педагогічної системи В. Сухомлинського становить визнання цінності людини, індивідуальної свободи та гідності, права на щасливе життя і творчість, створення умов для всебічного гармонійного розвитку кожної особистості. Міцним підґрунтям гуманістичного виховання особистості педагог вважав виховання у кожній дитини поваги до самої себе. На його думку, самоповага – необхідна умова існування особистості, колективу, школи у цілому» [1, с. 29]. Але не тільки школа має виховувати дітей: однією з головних умов формування гуманної людини є також атмосфера у сім'ї.

«Як справді народний учитель, він створив цілісну та ефективну систему виховання Людини і Громадянина, систему, спрямовану на всебічний розвиток особистості, показав зразки педагогічної майстерності,

запропонував низку оптимальних методик навчання і виховання, розробив численні рекомендації та поради педагогічним працівникам» [3, с.22].

Велику увагу В. Сухомлинський приділяв вихованню дитини у колективі, що також сприяло утвердженню гуманізму як в особистості дитини, так і в колективі загалом.

На жаль, у сучасному світі праця вчителя вбачається людям цієї професії не такою, якою вона була ще століття тому. Вчителювання – це покликання, це поважна робота просвітителя. Натомість зараз ми можемо спостерігати байдуже ставлення вчителів до свого прямого обов'язку, або навіть нехтування якістю своєї роботи. Недарма поширеною є думка, що якщо дитина чогось не вивчила – це провина вчителя. Хороший педагог насамперед є компетентним та любить дітей, вміє викладати матеріал максимально компактно, доступно пояснювати його. Наразі вчителі вкрай рідко проявляють здатність до емпатії, навіть не завжди наявна педагогічна компетентність; знизилось почуття відповідальності за якість знань учнів. Також більший акцент робиться на навчанні, а не на розвитку та вихованні, тобто реалізується зазвичай лише одна складова триєдиної мети будь-якого уроку.

Школа завжди була центром освіти та виховання свідомого громадянина. Саме вона є тією серединою, перехідною ланкою між дитинством та дорослим життям. У сучасному світі особливо необхідно змалечку закладати у дитині той фундамент доброти, гуманності, оскільки саме цього зараз людям постійно бракує. Варто також пам'ятати про те, що дитина часто наслідує батьків і в позитивному, і в негативному. Не варто покладати виховну роботу з дітьми лише на школу.

Ідеї В. Сухомлинського, його думки актуальні для сьогодення, адже ніколи не втратять своєї цінності такі риси як доброта, людяність. Його “Школа радості” є прикладом школи, де стрижнем діяльності педагога було гасло “Поважай учня!”. Саме такої школи нам бракує сьогодні, в час освітньої, культурної та економічної кризи. Ідеї В. Сухомлинського здатні врятувати нашу освіту та вивести її на передові рубежі світового освітнього простору.

### **Література**

1. Омельчук В. Педагогіка В.О.Сухомлинського – педагогіка гуманізму / В. Омельчук // Рідна школа. – 2013. – №8-9. – С. 28-30.
2. Сухомлинський В. Павлиська середня школа / В.О.Сухомлинський

## ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГНУЧКОСТІ В МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Яцина А. В.,  
студентка 4 курсу ННПППФВК  
Науковий керівник – доц. Холковська І. Л.**

Важливим аспектом професійної діяльності психолога є емоційна сфера. А. Поліс зазначає, що емоційні структури індивіда займають одну з провідних ролей у процесі формування особистості, вони виступають формою цілісного засвоєння світу, фактором внутрішньої детермінації поведінки [6].

О. Леонтєв підкреслює, що емоційні реакції та емоційні стани виконують роль внутрішньої регуляції діяльності [4]. Майбутнім психологам необхідно володіти не тільки теоретичними знаннями і практичними вміннями, а й набути вмінь емоційної саморегуляції.

Емоційна саморегуляція розуміється як трансформація деструктивних емоцій у конструктивні, що сприяють продуктивному здійсненню поточної або майбутньої діяльності та комунікації. Саморегуляція допомагає досягати важливих цілей, уникати життєвих проблем, зберігати психологічну рівновагу і приймати зважені рішення за будь-яких обставин [3]. Навчитися керувати емоціями майбутні психологи повинні до того моменту, як розпочнеться їх професійна діяльність, завдяки формуванню важливої якості – емоційної гнучкості. Формування та становлення психолога як висококваліфікованого фахівця здійснюється завдяки професійній підготовці. Освітня діяльність відіграє важливу роль у становленні особистості майбутнього психолога, збагачує когнітивну сферу студента професійними знаннями, вміннями і навичками, розвиваючи пізнавальні та емоційно-вольові процеси, формуючи модель професійної поведінки. Потребують вивчення питання належної організації освітньої підготовки майбутніх психологів з урахуванням необхідності їх емоційної компетентності, емоційної гнучкості зокрема.

Професійне становлення особистості психолога є складним процесом взаємодії інтелектуального й емоційного розвитку. Проблеми створення системного уявлення про особистість психолога приділяється значна увага вітчизняними (О. Бондаренко, С. Васьківська, П. Горностай, В. Панок, Т. Титаренко, О. Леонтєв та ін.) та зарубіжними (Р. Кочюнас, К. Роджерс, Р. Мей та ін.) науковцями. Дослідниками неодноразово розроблялася модель ефективного психолога (Н. Бачманова, Г. Костюк Т. Вернаєва, Б. Ананьєв, Л. Карамушка, О. Киричук, Р. Кочюнас, М. Молоканов, В. Панок, Д. Пенішкевич, О. Романова, Н. Чепелева та ін.) [3; 4; 6].

Впровадження нових технологій, методів, прийомів освітньої і професійної діяльності обумовлює виникнення нових запитів до психологів. Визначальними якостями для реалізації цих запитів є: креативність, достатній рівень інтелекту (загального, соціального й



емоційного), критичне мислення, незалежність позиції, аутентичність, оригінальність, комунікабельність, ідентичність, емоційна гнучкість, емоційна компетентність, адекватна самооцінка тощо.

Важливою якістю, яка сприятиме вирішенню професійних завдань, є емоційна гнучкість. Вона лежить в основі природи емоцій та їх регуляції. Емоційна гнучкість у психологічній науці визначається як результат розвитку емоційного інтелекту, який є інтегральною властивістю особистості розпізнавати, розуміти, контролювати, регулювати власні емоції та емоції інших людей, використовувати ці здатності для досягнення важливих цілей як у житті в цілому, так і у професійній діяльності [2; 3]. Емоційна гнучкість дозволяє майбутнім фахівцям без труднощів встановлювати контакт з людьми, легко і ефективно, без емоційної напруженості впливати на клієнтів різного віку, рівня культури, соціального статусу, віросповідання, моральних цінностей, створюючи середовище доброзичливості, взаєморозуміння і підтримки.

Реалізуючи різні цілі, психолог виконує такі основні види професійної діяльності: психологічна просвіта, психологічна профілактика, психологічне консультування, психокорекція, психологічна реабілітація та психодіагностика. Останній вид є ключовим, оскільки для виконання будь-якого виду діяльності необхідно мати відомості про суб'єкта (І. Дубровіна, Р. Овчарова, О. Романова) [7]. Метою психодіагностики є фіксація і опис в упорядкованому вигляді психологічних відмінностей між людьми і групами, які об'єднані за певними ознаками [5].

Важливе значення в роботі психолога відводиться психологічній корекції. Це діяльність психолога щодо виправлення недоліків (відхилень) особливостей психічного розвитку, які не відповідають поняттю норми [7]. Мета психологічного консультування полягає в тому, що психолог, використовуючи професійні і спеціальні теоретичні знання, створює відповідні умови для іншої людини, в яких вона знаходить нові можливості вирішення своїх проблем та труднощів психологічного характеру [5].

Психологічна просвіта становить складну інтегративну систему широкого соціального та організованого психологічного впливу на особистість, результатом якого стає формування її психологічної культури [7].

Психотерапія визначається як комплексний лікувальний вплив, що здійснюється за допомогою психологічних засобів на психіку людини, а через неї на весь організм з метою усунення хворобливих симптомів і зміни ставлення до себе, свого стану і навколишнього середовища [7].

Психологічна реабілітація – діяльність психолога, спрямована на відновлення психічних функцій і особистісного соціального статусу людини, порушених внаслідок психотравмуючих чинників [7].

Психологічна профілактика характеризується як своєчасне попередження відхилень у психофізичному розвитку та становленні особистості, міжособистісних стосунках, запобігання конфліктним ситуаціям тощо [2].

Структура діяльності психолога передбачає виокремлення таких компонентів: виявлення та постановка практичної проблеми, вибір методів вивчення, збору і обробки даних, створення теоретичної моделі особистості, надання практичних рекомендацій щодо вирішення проблеми [5; 7]. Емоційно насичене ставлення до процесу освітньої діяльності є важливим чинником розвитку здібностей майбутніх психологів (комунікативні, емоційні, перцептивні, творчі, тощо) [7].

Освітня діяльність дає змогу прояву емоційних станів на достатньому рівні. Особливо це виявляється у проходженні різних видів практики (ознайомлювальна, психодіагностична, психологічна), професійних тренінгах, семінарах, лабораторних завдань, де студент – психолог повинен адаптуватися до ситуації, людей, їх емоції, почуттів, поведінки, за допомогою емоційної гнучкості.

При формуванні емоційної гнучкості майбутніх психологів у процесі професійної підготовки важливо враховувати такий елемент комплексу педагогічних умов, як обставини (зміст, методи, технології навчання тощо) та середовище (освітнє, інформаційно-освітнє) навчального процесу. Йдеться про необхідність використання таких методів і технологій навчання, які б як найповніше дозволяли формувати у майбутніх фахівців діяльнісний компонент емоційної гнучкості. Цим вимогам на сьогодні якнайповніше відповідає контекстне навчання, за якого знання, уміння, навички подаються не як предмет, на який повинна бути спрямована активність студента, а як засіб вирішення завдань професійної діяльності [6]. Особливу увагу в процесі контекстного навчання варто приділяти поступовому, поетапному переходу студентів до базових форм діяльності більш високого рівня: від освітньої діяльності академічного типу (лекції, семінари, практичні заняття) до квазіпрофесійної діяльності (ділові та дидактичні ігри), а потім до навчально-професійної діяльності (науково-дослідницька робота, виконання курсових, бакалаврських і магістерських робіт, практики, стажування).

Велике значення при формуванні емоційної гнучкості має емоційний тренінг. Під час емоційного тренінгу студенти повинні розширити діапазон конструктивної міжособистісної взаємодії, підвищити емоційну та соціальну компетентність за допомогою тренування комунікацій на різні теми, моделювання і програвання реальних життєвих ситуацій. Основну частину заняття необхідно спрямовувати на розвиток почуттєво-особистісної сфери, зокрема на самопізнання можливостей й обмежень студентів, емоційний самоаналіз; виконувати вправи на поглиблення емоційного самоусвідомлення, формування умінь управляти емоціями. Наприклад: розминки, «мозкові штурми», міні-лекції, міні-дискусії, аналіз професійних ситуацій, рольові ігри, творчі вправи, самодіагностика, рухові вправи, рефлексія [6].

Теоретичний аналіз особливостей освітньої та професійної діяльності майбутніх психологів у контексті формування емоційної гнучкості дозволив встановити наступне: емоційна гнучкість сприяє виробленню

здатності до самоконтролю і саморегуляції власних емоцій, дає змогу усвідомлювати власні емоції, вміти їх рефлексувати, інтерпретувати, виконує функцію збереження психологічного здоров'я та запобігання «професійного вигорання», сприяє вираженню чутливості та розуміння емоційних станів інших людей, допомагає психологічно комфортному налагодженню стосунків з однокласниками, викладачами, колегами, майбутніми клієнтами; сприяє як професійному, так і особистісному розвитку майбутніх психологів; дає змогу чітко, розуміти індивідуальні властивості майбутніх клієнтів та прояви їх усвідомлених або неусвідомлених, з певних причин витіснених, емоцій.

В результаті теоретичного аналізу діяльності психолога як усвідомленого процесу, в якому відбувається формування ставлення людини до навколишньої дійсності, було виявлено, що компоненти структури діяльності динамічні і між ними виникають взаємозв'язки, а власне структура діяльності є рушійною силою професійного розвитку і його джерелом, тісно пов'язаним зі змінами навколишньої дійсності. Професійну роботу психолога можна позначити як мета-діяльність, тобто діяльність, що стимулює, організовує і орієнтує. Її предметом є безпосередньо емоційні, когнітивні і особистісні прояви людини.

Аналіз особливостей організації професійної підготовки у процесі освітньої діяльності майбутніх психологів з урахуванням необхідності їх емоційної компетентності, емоційної гнучкості зокрема, дозволив зробити такі висновки: емоційна гнучкість є регулятором освітньої та професійної діяльності, яка свідчить про емоційну готовність психолога до роботи.

### Література

1. Галузяк В. М. Психологія вищої школи: навчальний посібник / В. М. Галузяк. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – 204 с.
2. Емоційна гнучкість в житті і в професійній діяльності / Психологія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://wlife.pp.ua/emocijna-gnuchkistv-zhitti-i-v-profesijnij.html>.
3. Кириленко Т. С. Психологія: емоційна сфера особистості. / Т. С. Кириленко. – К.: Либідь, 2014. – 256 с.
4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. / В. К. Виллонас, Ю. Б. Гиппенрейтер, А. Н. Леонтьев. – М.: Гуманитарный издательский центр Владос, 2003. – 278 с.
5. Матійків І. М. Розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»: психологічний аспект / І. М. Матійків // Проблеми та перспективи розвитку економіки і підприємства та комп'ютерних технологій в Україні: збірник тез за матеріалами VIII Науково-технічної конференції науково-педагогічних працівників, 26-31 березня 2012 / нац. ун-т Львівська політехніка, Інститут підприємства та перспективи технологій. – Львів, 2012. – С. 240-243 – Бібліографія: 9 назв.
6. Психологический словарь. / Под ред. А. В. Петровского. – Ростов-на-Дону, 1999. – 364 с.
7. Психологічна служба в системі освіти: Курс лекцій. / Укладач: І. С. Загурська.- Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 166 с.

**Наукове видання**

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОШУК**

**Випуск 11**

**Частина 2**

**Збірник наукових праць студентів і молодих вчених**

Головний редактор *Холковська І.Л.*

Підписано до друку 14.05.20 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 13,4

Віддруковано з оригіналів замовника.  
ФОП Корзун Д.Ю.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.  
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>

Видавець ТОВ «Твори»  
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до  
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.  
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.  
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.