

**Громадська організація  
«Львівська педагогічна спільнота»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ**

**УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«Психологія та педагогіка:  
необхідність впливу науки  
на розвиток практики в Україні»**

**21–22 лютого 2020 р.**

**Частина I**

**Львів  
2020**

УДК 159.9+37.01(477)(063)

П86

**П86 Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні:** Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 21–22 лютого 2020 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. – Ч. 1. – 136 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01(477)(063)

© Автори статей, 2020

© Львівська педагогічна спільнота, 2020

## ЗМІСТ

### НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

**Гнатюк О. В.**

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ..... 7

**Жарікова С. Б.**

ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ  
ТА ПРОАКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ  
У СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ..... 11

**Кравцова О. К.**

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ/СТРЕСОВРАЗЛИВІСТЬ ПІДЛІТКІВ,  
ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В ЗОНІ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ ..... 15

**Михайлошина І. О.**

ПСИХОСОМАТИКА: ВЧОРА, СЬОГОДНІ, ЗАВТРА ..... 19

**Терлецька Ю. М.**

ПСИХОМОТОРНА ДЕПРИВАЦІЯ ЛЮДИНИ  
ТА ЇЇ ЖИТТЄВА ЕНЕРГІЯ ..... 23

### НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.)

**Беспалько Л. А., Білик О. В.**

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ  
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ..... 27

**Білик О. В., Король Н. В.**

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ  
КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА ..... 30

**Білик О. В., Куцик О. Г.**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ  
ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ  
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 33

**Верютіна О. О., Роменкова Л. М.**

ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ,  
ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ ..... 36

<b>Гмітер Г. О., Феньов Я. І.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	40
<b>Кірсанова С. С.</b> МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ .....	43
<b>Ковальчук Ю. О., Сільвейстр А. М.</b> КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	46
<b>Матвеева А. В.</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.). ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗА ІДЕЯМИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ .....	50
<b>Мухіна Г. В.</b> РОЛЬОВА Й КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ .....	54
<b>Олійник Г. С., Волошина А. Л., Сичевська Л. Є., Олійник Л. Г.</b> ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НАШИХ СПІВВІТЧИЗНИКІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КОЗАЦЬКОЇ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ .....	58
<b>Росоха О. Б.</b> ВИХОВНИЙ АСПЕКТ УРОКУ БІОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	61
<b>Рудюк О. В.</b> ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ ВИКЛАДАЧІВ І ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ЇХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ЕГО-СТАНІВ .....	64
<b>Рудюк О. В.</b> СТРУКТУРА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....	69
<b>Чайка І. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	73

### **НАПРЯМ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ**

**Лисенко Д. П.**

ОПИС ПРОЦЕДУРИ СТВОРЕННЯ  
АВТОРСЬКОЇ АНКЕТИ «ОЦІНКА РІВНЯ ДОВІРИ  
ДО КОМАНДИРА (НАЧАЛЬНИКА)» ..... 78

**Пилипенко Н. Г.**

ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ УПРАВЛІННЯ  
МЕДИЧНИМ ПЕРСОНАЛОМ В КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ  
ЯКОСТІ МЕДИЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ ..... 82

**Пустовий О. М.**

ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ  
У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ..... 84

### **НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Васильчук Г. В.**

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ  
НАСИЛЬНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ  
У НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ ..... 89

**Лигоміна Т. А.**

АНАЛІЗ МОТИВІВ ФОРМУВАННЯ  
ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПРАКТИЧНИХ  
ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ ..... 93

### **НАПРЯМ 5. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ**

**Васянович Г. М.**

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ  
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ..... 98

**Водяна О. В.**

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД БЛАГОДІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ..... 102

**Дербак О. А.**

ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ  
ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ  
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ..... 107

<b>Ковальчук І. С., Колодій-Загільська О. А.</b> ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО КУРСУ «SOCIAL ENGLISH STUDIES» .....	109
---	-----

<b>Марчук І. М.</b> ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ XX СТОЛІТТЯ: ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДИК .....	114
---	-----

<b>Осичко Т. Л.</b> ВПРОВАДЖЕННЯ САМОСТІЙНОЇ, ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВОГО ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ .....	120
---	-----

<b>Pivkach I. O.</b> DIRECTIONS AND METHODS OF WORK OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS WITH DELINQUENT TEENAGE GIRLS.....	124
---	-----

<b>Pivkach I. O.</b> COMMUNICATIVE-COGNITIVE APPROACH AS AN INNOVATIVE WAY OF TEACHING CADETS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE IN A FOREIGN LANGUAGE.....	126
---	-----

## **НАПРЯМ 6. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

<b>Колеснік М. А.</b> ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ.....	130
--	-----

# НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

**Гнатюк О. В.**

*кандидат психологічних наук,  
провідний науковий співробітник*

Інститут психології імені Г. С. Костюка  
НАПН України  
м. Київ, Україна

## **ПРОБЛЕМА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

В умовах інформаційного суспільства відбуваються кардинальні зміни в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті, тому суспільство висуває нові вимоги до розвитку особистості, зокрема до мотиваційної сфери. Пріоритетні напрямки розвитку освіти визначено в нормативно-правових документах: Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про загальну середню освіту», національній програмі «Діти України», Державному стандарті початкової загальної освіти (2018 р.) та інших. Головні державні нормативні документи спрямовані на виховання всебічно розвиненої, активної, творчої та гармонійної особистості. А це, в свою чергу, вимагає вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних систем та психологічних підходів до розвитку школярів, що вимагає нових психолого-педагогічних досліджень.

Дослідження психологічних аспектів виникнення, розвитку та формування позитивних мотивів учіння є одним з важливих завдань сучасної психолого-педагогічної науки. В даному контексті особливого значення набуває вивчення змістових та динамічних особливостей мотиваційної сфери дитини молодшого шкільного віку. На цьому етапі онтогенезу утворюється структура мотивів учіння, відбувається їх взаємне підпорядкування, визначаються провідні, домінуючі спонуки навчальної діяльності. Знання закономірностей становлення і функціонування мотивів учіння дає змогу створити

оптимальну систему психолого-педагогічних впливів, що сприятимуть формуванню адекватних даних діяльності мотивів та запобігають виникненню «мотиваційного вакууму» наприкінці молодшого шкільного віку.

Різноманітні питання проблеми мотивації до навчання вивчали як вітчизняні, так і зарубіжні вчені. Так, загальнотеоретичні положення навчальної мотивації розроблено в працях В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка та ін. Питання щодо особливостей мотивації учнівської молоді розглядали Є. Ільїн, П. Якобсон, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін., розвитку її структурних елементів та організації навчально-виховного процесу, який стимулює мотиваційну сферу особистості присвячено роботи А. Маркової, О. Орлова, С. Ніколаєва та інші. Проблема мотивації навчання школярів була досліджена у працях таких педагогів як Ю. Бабанський, М. Денисов, М. Щукіна та ін.

В низці досліджень висвітлено взаємозв'язки між мотивацією й успішністю навчально-виховної діяльності школярів (М. Дригус, Ю. Орлова, П. Якобсон та ін.). Також проблему мотивації навчання розглянуто у працях дослідників: Л. Виготський, Г. Костюк, Н. Менчинська, О. Леонтьєв, А. Лурія, К. Ушинський, В. Сухомлинський, Ж. Піаже, А. Маслоу, Л. Божович, С. Максименко, О. Скрипченко, Н. Чуприкова, Т. Ілляшенко, С. Москвичов, О. Малихіна, Л. Верещагіна, В. Шадріков, Є. Ільїн, В. Вілюнас, С. Занюк та інші.

Вивчаючи мотиваційну складову як компонент навчальної діяльності, такі науковці, як М. Алексєєва, Б. Баєв, Г. Балл, Н. Бойко, М. Боришевський, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, М. Дригус, О. Дуса-вицький, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Моргун, Н. Побірченко, В. Рибалко, В. Семиченко, І. Синиця, О. Скрипченко, Ю. Швалб визнають її провідною. Вчені вважають, що саме у молодшому шкільному віці формуються основи мотивації навчальної діяльності і саме тому цей вік має важливі резерви розвитку мотиваційної сфери учнів. Науковці наголошують, що у молодшому шкільному віці можна сформулювати новий тип ставлення до навчання, наприклад, інтерес до способу набуття знань (В. Давидов, В. Репкін), зорієнтувати учнів на спосіб пізнання, що має безпосереднє відношення до оволодіння навичками ХХІ століття, зокрема до готовності навчатися впродовж життя.

Мотивація навчання відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна учбова діяльність та



розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Саме у молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого учіння школяра і часто від бажання вчитися у початковій школі залежить і прагнення до учіння у середніх та старших класах.

Ефективність учбової діяльності безпосередньо залежить від мотивів, які спонукають учня до активності і визначають її спрямованість. Будучи невід'ємним компонентом учіння, мотивація чинить вплив як на перебіг, так і на ефективність діяльності школярів.

Взагалі, поняття «мотив» неоднозначне. Під мотивом розумілися такі феномени, як уявлення і ідеї, відчуття і переживання (Л. Божович), потреби і потяги, спонуки і схильності (Х. Хекхаузен), морально-політичні установки і помисли (А. Ковальов), психічні процеси, стани і властивості особистості (К. Платонов), предмети зовнішнього світу (О. Леонтьєв), установки (А. Маслоу) і навіть умови існування (В. Вілюнас). Мотив (від лат. moveo – рухаю) – спонукальна причина дій і вчинків людини [6, с. 71]. Є. Ільїн розглядає мотив з різних боків: як потребу, як ціль (предмет задоволення потреби), як спонуку, як намір, як стійку диспозицію особистості, як стан, як формулювання, як задоволеність [4]. Мотив – це внутрішній рушій, що спонукає людину до діяльності (С. Максименко) [3, с. 308]. Мотив – це реальне спонукування, яке змушує людину діяти у певній життєвій ситуації, за певних умов (Канюк С.) [5].

Мотиви учіння (за Л. Божович) – це спонуки, що характеризують особистість школяра, її основну спрямованість, яка виховується упродовж його життя як сім'єю, так і самою школою. Вони залежать від тих конкретних суспільних умов, в яких розвивається дитина, від того виховання, яке вона отримує [2]. Як зазначає М. Алексєєва, мотиви учбової активності школярів як свідомо здійснюваної діяльності є надзвичайно різноманітними. Вони є наслідком психологічної переробки дитиною тих впливів, які надходять від сім'ї, школи, громадських установ і зумовлюються усвідомлюваним чи недостатньо усвідомлюваним ставленням до них залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини [1]. Мотиви учіння, як і мотиви взагалі, класифікують за різними ознаками. За ступенем значимості для особистості – провідні (домінуючі), смислоутворюючі та мотиви-стимули (О. Леонтьєв); за емоційним забарвленням модальності – позитивні та негативні (П. Якобсон) тощо. За А. Марковою, мотиви навчання можна розділити на дві великі групи:

пізнавальні мотиви, пов'язані із змістом учбової діяльності і процесом її виконання; соціальні мотиви, пов'язані з різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми [7].

Для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів особливо важливо забезпечити такі умови:

- збагачувати зміст особистісно-орієнтованим цікавим матеріалом;
- утверджувати справді гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість;
- задовольняти потреби в спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання;
- збагачувати мислення інтелектуальними почуттями;
- формувати допитливість і пізнавальний інтерес;
- формувати адекватну самооцінку своїх можливостей;
- утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;
- використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям;
- виховувати відповідальне ставлення до навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку [8, с. 148-149].

Як свідчить практика, якщо в учня відсутня тяга до знань і він не проявляє інтелектуальної активності, то похвалитися гарними результатами своєї учбової діяльності він не зможе. У школі можна створити оптимальні умови для навчання, забезпечити навчальний процес необхідними технічними засобами, навчальний матеріал викладатиме висококваліфікований досвідчений учитель, але все це не забезпечить належної успішності, якщо в учня не сформована учбова мотивація. До неї входить низка спонукань, які постійно змінюються і вступають у нові взаємовідносини (потреби і сенс учіння для учня, його мотиви, цілі, інтереси, емоції тощо). Її утворюють спонукальні стимули, якими є потреби, інтереси, переконання, ціннісні орієнтації, ідеали та ін. В учбовій діяльності школяра вона виконує спонукальну, організуючу і смислоутворюючу функції. Особливо важливою є остання функція, оскільки у мотиваційній сфері особистості вона визначає суб'єктивну і об'єктивну значущість учіння і надає йому особистісного сенсу.

### **Список літератури:**

1. Алексеева М.І. Мотиви навчання учнів: Посіб. для вчителів. – К.: Рад. шк., 1974. – 120 с.

2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков. – М.: Педагогика, 1972. – 352 с.
3. Загальна психологія: підруч. для студентів вищ. навч. закл. / С.Д. Максименко, В.О. Зайчук, В.В. Клименко, В.О. Соловієнко // За заг. ред акад. С.Д. Максименко. – К.: Форум. – 2000. – 543 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
5. Канюк С.С. Психологія мотивації: Навчальний посібник. – К.: Либідь, 2002. – С. 238-248.
6. Климчук В.О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації / В. О. Климчук // Соціальна психологія. – 2008. – № 6 (32). – С. 70-77.
7. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – С. 24-25.
8. Подласый И.П. Педагогика начальной школы: Учеб. пособие для студ. пед. колледжей. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 400 с.

**Жарікова С. Б.**  
*кандидат психологічних наук,*  
*доцент кафедри психології*  
Харківський авіаційний інститут  
Національного аерокосмічного університету  
імені М. С. Жуковського  
м. Харків, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ТА ПРОАКТИВНІ СТРАТЕГІЇ ДОЛАЮЧОЇ ПОВЕДІНКИ У СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ**

Політичні, економічні та соціальні зміни, що сталися за останні роки у житті українського суспільства, значною мірою впливають на переживання людиною внутрішнього благополуччя, відчуття гармонійності життя та задоволеності ним. Зміст, швидкість та різновекторність цих суспільних трансформацій ускладнює умови реалізації особистісного потенціалу та оптимального життєздійснення людини.

У цьому ракурсі проблема психологічного благополуччя стає все більш актуальною, а вивчення психологічних чинників його ефективного функціонування виступає важливим дослідницьким завданням.

Психологічне благополуччя розглядається як складне психічне утворення, що проявляється у переживанні змістовної наповненості та цінності життя, відчутті задоволення життям та собою, досягненні актуальних мотивів і потреб особистості у перспективі соціально-значущої мети та позитивній оцінці власного існування [2, с. 204].

У більш широкому розумінні психологічне благополуччя визначається як позитивний саногенний потенціал людини, від якого залежить успішність реалізації життєвих завдань та планів, наявність відповідних ресурсів для досягнення цілей та підтримання психологічного здоров'я людини. Однією з провідних умов досягнення психологічного здоров'я та благополуччя є життєздатність особистості [4, с. 85].

Мясникова С.В. та Рушак Є.О. встановили, що одним з ресурсів психологічного благополуччя особистості виступає вміння використовувати активну копінг-стратегію в стресових ситуаціях [5, с. 16].

Як зазначають О.В. Лапкіна та О.М. Монахов, підтримка суб'єктивного психологічного комфорту відбувається за допомогою дії здійснення усвідомлюваних, цілеспрямованих стратегій і дій з подолання стресу [3, с. 205].

В.О. Олефір констатує, що використання суб'єктивно ефективніших стратегій опанування пов'язане з щастям і задоволеністю життям. Крім того, зауважує науковець, в якості важливих предикторів психологічного благополуччя в широкому наборі ситуацій визначено два типи копінг-стратегій: 1) активні спроби вирішити проблему і 2) спроби, спрямовані на відхід, усунення, уникнення проблемної ситуації. Було виявлено, що перші в більшій мірі пов'язані з психологічним здоров'ям і успішною адаптацією до стресору, ніж другі. Також, важливим фактором у покращенні психологічного благополуччя особистості є різноманітність використовуваних нею копінг-стратегій. При цьому копінг-стратегії є своєрідним медіатором, через який глибинні психологічні конструкти забезпечують саморегуляцію поведінки в стресовій ситуації [6, с. 169].

Отже, констатуємо, що психологічне благополуччя безпосередньо пов'язане з суб'єктивним відчуттям задоволеності

собою і власним життям, яке, відповідно до ступеня вираженості, може виступати як позитивним, так і негативним чинником формування особистості. Саме тому проблема психологічного благополуччя молоді у контексті здатності до подолання важких та стресових ситуацій задає одне з найбільш важливих напрямків психологічних досліджень.

Метою дослідження було виявлення специфіки взаємозв'язків психологічного благополуччя з проактивними стратегіями долаючої поведінки у студентів – першокурсників з різним його рівнем.

- опитувальник «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф, адаптований Т.Д. Шевеленковою та П.П. Фесенком. Методика дозволяє виявити стан актуального благополуччя особистості та його складових (позитивні стосунки з іншими, автономія, управління оточенням, особистісне зростання, ціль у житті, самоприйняття) на даному життєвому етапі [7];

- опитувальник проактивної долаючої поведінки (копінга), створений Е. Greenglas, Р. Schwarzer і D. Taubert (1999) та адаптований О.С. Старченковою (2009). Методика спрямована на діагностику стратегій долаючої поведінки, а саме, проактивного, рефлексивного, превентивного подолання, стратегічного планування, пошуку інструментальної та емоційної підтримки, що підготовлюють людину до проживання стресової ситуації і виходу з неї з підвищеними особистісними ресурсами [1, с. 277–282].

Для статистичної обробки результатів було застосовано коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Вибірку склали 50 студентів – першокурсників Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ». Відповідно до інтегрального показника психологічного благополуччя було сформовано дві групи. Першу групу, з середнім рівнем психологічного благополуччя (53–74 бали, що відповідає 4–7 стенам), склали 28 осіб, другу групу, з низьким рівнем психологічного благополуччя (1–52 бали, що відповідає 1–3 стенам), – 22 особи. Осіб з високим рівнем психологічного благополуччя серед досліджуваних виявлено не було.

Встановлено, що з удосконаленням проактивного подолання у групі з середнім рівнем психологічного благополуччя зростає компетентність в управлінні оточенням та поліпшується самоприйняття, у групі із низьким рівнем психологічного благополуччя відбувається позитивізація відносин з оточуючими.

Крім того, було визначено, що з актуалізацією проактивної копінг-стратегії «Пошук інструментальної підтримки» у групі з середнім рівнем психологічного благополуччя більш вираженими стають такі компоненти психологічного благополуччя як «Управління оточенням» та «Цілі в житті», у групі з низьким рівнем психологічного благополуччя менш вираженими стають прояви автономії.

Для групи з середнім рівнем психологічного благополуччя характерним є зростання автономії та компетентності в управлінні оточенням, яке відбувається разом із посиленням стратегічного планування, превентивного подолання та пошуку емоційної підтримки.

У групі з низьким рівнем психологічного благополуччя зі зростанням схильності до пошуку емоційної підтримки покращується самоприйняття, але меншої вираженості набуває автономія, а з розвиненням здатності до рефлексивного подолання відбуваються зміни у балансі афекту у бік зростання негативних переживань.

Таким чином, групам з різним рівнем психологічного благополуччя притаманними є відмінності у структурі взаємозв'язків проактивних копінг – стратегій з компонентами психологічного благополуччя. У першій групі виявлено більшу кількість значущих кореляцій, всі з яких є додатними. У другій групі значущі кореляції мають як додатний, так і від'ємний характер, а їх кількість є меншою, що відбиває певну суперечливість взаємодії проактивних копінгів та психологічного благополуччя у студентів – першокурсників з низьким його рівнем.

Отже, проведене дослідження виявило проблемні зони функціонування психологічного благополуччя у контексті проактивних стратегій долаючої поведінки у студентів, які навчаються на першому курсі. Це свідчить про необхідність організації конгруентних проблемі психологічних впливів та створення відповідних психологічних програм з метою поліпшення адаптації першокурсників до умов навчання у виші та оптимізації психологічного благополуччя на цьому етапі.

### **Список літератури:**

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.

2. Каргіна Н. В. Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2018. 270 с.
3. Лапкина Е. В., Монахов О.Н. Связь психологического благополучия с защитным и совладающим поведением курсантов военного вуза. *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 3. С. 204–206.
4. Ларіна Т. О. Модель соціально – психологічних ресурсів життєздатності особистості в структурі психологічного благополуччя людини // Ракурси психологічного благополуччя особистості: збірник тез доповідей Всеукраїнського науково-практичного семінару «Ракурси психологічного благополуччя особистості», 9 червня 2017 р., Ніжин. / Ред. кол.: Титаренко Т. М. (гол. ред) та ін. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. С. 85–90.
5. Мясникова С. В., Рушак Е.А. Копинг-стратегии как ресурсы психологического благополучия сотрудников организаций малого бизнеса. *Петербургский психологический журнал*. 2014. № 6. С. 53–70.
6. Олефір В. О. Взаємозв'язок життєстійкості, копінг-стратегій та психологічного благополуччя. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2011. № 47. С. 168–172.
7. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.

**Кравцова О. К.**  
*аспірант кафедри психології управління*  
*ДЗВО «Університет менеджменту освіти»*  
*НАПН України*  
*м. Київ, Україна*

## **СТРЕСОСТІЙКІСТЬ/СТРЕСОВРАЗЛИВІСТЬ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ В ЗОНІ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ**

Актуальність проблеми стресостійкості/стресовразливості не падає кілька десятків років, а навпаки зростає. Складність життя, велике інформаційне навантаження, збільшення темпу й бажань

тиснуть на людину. Ще гірше стан людей, які перебувають в зоні військового конфлікту на сході України, зокрема підлітків як однієї з чутливих категорій населення. Люди, які живуть поблизу лінії зіткнення кожного дня 5 років поспіль знаходяться під напругою впливів збройного конфлікту, підлітки є однією з найвразливіших категорій, які потребують особливої уваги.

Питання стресостійкості/стресовразливості та емоційного перенапруження в екстремальних умовах вивчаються багатьма сучасними науковцями Богданов С. О., Бондарчук О. І., Карамушка Л. М., Тарабрін В. Н., Тимченко О. В., Титаренко Т. М., Чернобровкіна В. А. та багато інших. Їх наукові праці миттєво втілюються в практику психологами, які працюють в зоні збройного конфлікту, що допомагає людям вижити. Але питання відкрито.

Науковці пов'язують поняття «стресостійкість» з поняттям «благополуччя», як «задоволення біологічних, матеріальних, соціальних, духовних, культурних, ментальних та емоційних потреб, що дозволяє людині добре почуватися і функціонувати. Три важливі складові благополуччя – безпека, участь та розвиток. Стресостійкість виявляється у здатності зберігати стан благополуччя людини під час та після пережитих лих та розглядається, як здатність організму, особи чи соціальної групи зберігати рівновагу, певну стабільність у складній ситуації, ефективно розв'язувати не тільки завдання з адаптації до умов, що змінюються, а й завдання з розвитку. У психологічному сенсі резилієнс полягає також у здатності людини протистояти дії стресорів без потрапляння у стани, пов'язані з психічними розладами» [1, с. 14].

Проаналізуємо рівень безпеки життя підлітка на трьох рівнях, на яких ми розглядаємо проблему стресостійкості підлітків спираючись на підхід Карамушки Л. та Мудрика А.:

- мікрорівень – безпосередня активність індивіда, набір соціальних ролей та всі міжособистісні стосунки у певному контексті (сім'я, школа тощо);
- мезорівень – поширення взаємодії до більших контекстів (наприклад, відносини між родиною, школою та групою однолітків);
- мегарівень – репрезентує цілісність у вигляді культури або субкультури, що містить в собі нижчі рівні – мікро та мезо.

Коли дитина починає вивчати світ поза домом. У той час як відносини між батьками, братами та сестрами мали велике значення для задоволення потреб дитини фізичної та емоційної безпеки, коли місцем його життя була батьківська хата, відносини з однолітками й



авторитетними фігурами, такими як вчителів, або військовий, це перша людина, яку кожного дня бачить дитина на вході до школи, тепер набувають додаткового значення.

Коли дитина вступає в співтовариство поза домом, він більше не може покладатися на своїх батьків у своїй особистісній безпеці. Він повинен взяти на себе відповідальність за свій захист, належачи до групи, спільноти або банди. Це означає налагодження дружніх відносин, повагу з боку членів групи. Взяття на себе сміливості для вступу в різні, в тому числі й військові групи, як спосіб входу у світ сміливих, бойових, сильних підлітків або молодих людей. Це може привести їх до асоціальної поведінки. Вони можуть робити те, що, як вони знають, неправильно, але повинні, просто належачи до цієї групи, де вони можуть відчувати себе впізнаваними й захищеними.

Почуття поваги та визнання з боку членів групи дозволяє їм створити відчуття власної гідності; почуття прийняття й визнання, дає їм відчуття приналежності й безпеки. Дарунки, навички й таланти, які дозволяють їм відчувати себе впізнаваними, стають важливими для них. Інші орієнтуються на них, тому що вони – приклад безпеки.

««Загалом, близько 15 тисяч дітей, які проживають у «сірій зоні», знаходяться під загрозою отримання каліцтва або загибелі через бойові дії, міни або боєприпаси, що не розірвалися», – наголосив заступник міністра закордонних справ та навів наступні дані: 240 тисяч з близько 1,7 млн вимушених переселенців є дітьми. Ще майже 200 тисяч хлопців і дівчат проживають у 15-кілометровій зоні уздовж лінії зіткнення з обох сторін» [2, с. 1].

Кластер з питань захисту дає таку останню інформаційну довідку за листопад 2019 р. про «жертви серед мирного населення: Моніторингова місія ООН з прав людини зафіксувала чотири жертви серед мирного населення (4 поранених)», про ситуацію у сфері безпеки, що вона «залишається напруженою, бойові дії спостерігаються в районі ряду населених пунктів уздовж лінії розмежування. В той же час кількість порушень режиму припинення вогню дещо зменшилася. Протягом 28 жовтня – 24 листопада ОБСЄ СММ зафіксувала 23 400 випадки порушень режиму припинення вогню, що в 1.4 рази менше ніж у вересні [3, с. 1].

Дані з інформаційної довідки: «Захист дітей: 4 листопада близько 40 дітей під час занять у Новотошківській школі № 10 (Луганська обл.) були евакуйовані до бомбосховища через сильний обстріл» [3, с. 1].

Ми не можемо влаштувати головний фактор стресостійкості – безпеку.

Але типи навичок, дарів або талантів, які ми розвиваємо в дітях, багато в чому залежать від типу спільноти, до якого ми належимо. Вони можуть включати красу, інтелект, силу, спортивні здібності, музичні здібності, безстрашність й т. п. Розвиток речей, які приносять визнання, дозволяє утвердитися в суспільстві, коли підлітку потрібно довести свою перевагу або захистити себе від тих, хто також хоче довести своє перевагу. Розвиток же сильних сторін особистості таких як дружба, взаємо підтримка, любов, теплота в стосунках, доброта, допоможуть підлітку відчутти себе в єднанні з такими, як він, зрозуміти себе як Людину, як Особистість, яка точно може перебувати в безпеці, так як сама несе тільки творення й надихає інших.

Після аналізу ситуації маємо зробити наступні висновки:

1. Підліток не має змоги почуватись безпечно на кожному рівні 24 години на добу, почуття страху смерті, ночівка в підвалі чи іншому сховищі. Кожен день вони стають свідками порушень режиму припинення вогню. Поки триває конфлікт люди, які мешкають в зоні збройного конфлікту не мають змогу почуватись безпечно. Тому проблема стресостійкості потребує уваги з боку формування безпечного простору, дитина повинна мати хоча б одне місто для фізичної безпеки.

2. Проблема стресостійкості потребує уваги з боку формування безпечного емоційного простору, де дитина повинна мати можливість живого спілкування з людиною, яка зрозуміє й прийме його, тобто мати доступ до психосоціальної підтримки.

3. Дитина повинна мати доступ до заходів, що сприяють його психологічному та інтелектуальному розвитку, мати можливість творчої реалізації себе, як безпечного способу прояву своїх негативних почуттів, й вираження позитивних почуттів для примноження цих почуттів у себе та оточуючих його людей. Тільки творче начало може простимулювати повноцінний розвиток особистості, як творця свого особистісного майбутнього й майбутнього спільноти.

4. Проблема стресостійкості потребує уваги з боку формування світогляду дітей та підлітків, його пріоритетів, ціннісних орієнтирів.

5. З урахуванням цих висновків, робота психологів з стресостійкістю дітей та підлітків потребує нових поглядів, парадигм та інструментів.

### **Список літератури:**

1. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах : навч. метод. посіб. / Богданов С. О. та ін. ; заг. ред.: Чернобровкін В. М., Панок В. Г. – Київ : Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. – 208 с.
2. <https://www.5.ua/polityka/ukraina-v-radbezi-oon-rozpovila-pro-verbuvannia-terorystamy-pidlitkiv-na-donbasi-158340.html>
3. Інформаційна довідка Кластеру з питань захисту за листопад 2019 р. [https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/2019\\_11\\_protection\\_cluster\\_factsheet\\_ukr.pdf](https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/2019_11_protection_cluster_factsheet_ukr.pdf)

**Михайлошина І. О.**

*викладач кафедри клінічного психоаналізу*  
Міжнародний інститут глибинної психології  
м. Київ, Україна

### **ПСИХОСОМАТИКА: ВЧОРА, СЬОГОДНІ, ЗАВТРА**

У докладі представлена історія виникнення і розвитку психосоматики та психосоматичної медицини як напрямку в межах різних теорій і шкіл. Які підходи найбільш популярні і про які перспективи в напрямку розвитку психосоматичного підходу ми могли б говорити. Піднімаються питання ролі особистості в цілому і її індивідуальних особливостей у формуванні психологічного здоров'я і психосоматичних проявів.

Актуальність робіт у полі психосоматики не вимагає додаткових доказів. До цієї теми зверталися багато відомих учених. Проте доводиться визнати, що наявні теорії та моделі, котрі розкривають механізм взаємодії психологічних і тілесних процесів не розроблено досі. На користь цього свідчить те, що лікування психосоматичних захворювань все ще не є достатньо ефективним. Незважаючи на велику кількість досліджень лишаються нез'ясовані питання з особистісної інаковості психосоматичних пацієнтів.

При дослідженні та вивченні проблеми було застосовано метод бібліосемантичного та порівняльного підходів.

Про єдність психічного і тілесного написано досить багато. Єдиним для всіх дослідників було правило, що душа перебуває в

безперервній взаємодії з тілом. Ми можемо припустити, що одним з найбільших натхненників майбутнього психосоматичного підходу є Фрідріх Ніцше, який створив філософію «яка виходить із тіла і потребує в ньому як у провідній нитці». Він говорив про розум тіла і, по суті, передбачив цілий ряд психоаналітичних концепцій у вченні про несвідоме та афекти [1].

Психосоматична медицина виникає як наслідок зростання невдоволення лікарів механістичним підходом до людини як до сукупності клітин і органів.

Сучасна психосоматика виникла з психоаналітичної революцією. Психоаналітики постулювали, що несвідомі фактори відіграють важливу роль у виникненні хворобливих станів [2]. Можна сказати, що відкриття психічної етіології істеричних симптомів стало відправним пунктом розвитку як психоаналізу, так і психосоматичної медицини. Описуючи психічний конфлікт при істерії і його перетворення за допомогою розрядки в тілесних симптомах, Фрейд говорить про «стрибок з психіки в соматичну інервацію» [3]. Ще одне джерело психосоматичної медицини, можна по праву назвати дослідження іншої групи психічних розладів, протиставлені істерії, а саме «актуальні неврози»: неврастенія і невроз тривоги (страху) [4].

У першій половині ХХ століття вміст психосоматичної медицини визначався психоаналітичною теорією лібідо і тлумаченням симптомів. Однак Франц Александер відзначав, малоімовірним факт того, що захворювання органа може символічно виражати сенс (послання), так як останні контролюються нервовою системою [5].

З появою розвитку Я-психології та зміщенням фокусу дослідження з утримання симптому на його історію, особливого значення набули нові уявлення про формування людського Я. Тут особливий внесок належить Паулю Федерну, який в 1926 році описав почуття Я як переживання зв'язку психічного і тілесного в часі і змісті. У своїй концепції Федерн говорить про «соматичне Я», яке може бути складовою частиною психічного почуття Я, а може і не бути, наприклад, уві сні. Хвороба з точки зору Федерна, є результат недостатності завантаження кордонів Я нарциссичним лібідо, яке робить його пасивним по відношенню до травмуючим подій [6]. Надалі ці погляди Федерна отримали розвиток в школі «динамічної психіатрії» Гюнтера Аммона [7].

Величезним імпульсом для нових психосоматичних досліджень стали роботи Кеннона про екстремальні ситуації і Сельє про патогенез стресу. Пізніше Джордж Енджелл і Шмейл [8; 9], продовжуючи дослідження реакцій на стресову ситуацію реальної і уявної втрати об'єкта, починають пропагувати більш комплексний підхід до пацієнта і показують що психосоматичні захворювання часто виникають, якщо особистість відчуває почуття безпорадності і безнадійності. Біопсихосоціальний підхід був широко поширений і детально описаний в класичній статті Джорджа Енджелла «Потреба в новій медичній моделі» [10]. Його робота підтвердила, що важливо знати, хто є пацієнтом, а також яке захворювання у нього. Також наголосив на важливості розгляду кожної людини через його особистісну особливість, щоб краще зрозуміти умови життя, в яких пацієнт захворів [11; 12].

Психосоматика в даний час є захоплюючою областю через зростання експериментальних підходів, а не чистого спостереження. Стрес-фізіологи, такі як Павлов, Сельє і Уолтер Кеннон, використовували свої лабораторії, щоб продемонструвати роль вегетативної нервової системи в реакції на стрес. В даний час серйозною проблемою в психосоматичній медицині є питання про те, чи можуть будь-які психосоціальні втручання дійсно змінити перебіг захворювання після його появи.

Майбутнє психосоматики захоплює. «Чорний ящик», який пов'язує психологічні чинники з біологією, стає все більш непрозорим. Сучасні моделі на тваринах продемонстрували нейропластичні ефекти хронічного стресу, які можуть змінити реальну морфологію мозку. Нейронаука починає вивчати роль теломер, які є захисними кришками, які відображають функціональний вік хромосоми. Таким чином, нейронаука з'ясовує механізми психосоматичних явищ [13].

Теорія Енджелла і Шмейла про те, що головним імпульсом для виникнення і майбутнього загострення психосоматичних розладів служить травма втрати об'єкта залишається актуальною і до цього дня, але вона не пояснює особистісних особливостей або психодинамічної структури індивіда. Спробу такого пояснення зробили лікарі паризької психосоматичної школи: П'єр Марті, Мішель де М'юзан, Мішель Фен та ін. В центрі їх уваги замість соматичних синдромів як таких виявилися специфічні особистісні прояви, що дозволило припустити якоїсь «психосоматичної структури» особистості. В основу концепції паризької школи було

покладено спостереження, згідно з яким психосоматичні хворі мають свою відмінну рису побудови відносин з навколишнім світом і терапевтом [14; 15; 16].

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Сучасні дослідження в області психології розвитку і психології здоров'я показали, що психологічне здоров'я особистості має відношення не до окремих психічних процесів і механізмів, а відноситься до особистості в цілому і її індивідуальної особливості. Які особистісні особливості індивіда призводять до соматизації в результаті травми втрати об'єкта привів до припущення французьких авторів про існування певної «психосоматичної структури» особистості. Перспектива для проведення подальших досліджень полягає у вивченні психосоматичної обумовленості становлення особистості як тілесного феномену, встановлення детермінант якості життя особистості в контексті її життєвих перспектив та соматичного статусу.

### **Список літератури:**

1. Рождественский Д. Homo Somaticus. Человек соматический. – СПб: ИП Седова Е.Б., 2009, 264 с.
2. Schur M: Comments on the metapsychology of somatization. Psychoanal Study Child 1955;10:119-164.
3. Фрейд З. Собрание сочинений в 26 томах. Т.1. Исследование истерии. Изд-во: ВЕИП, Санкт-Петербург, 2005.
4. Фрейд З. Культурная сексуальная мораль и современная нервозность. // Психология и психоанализ сексуальности : хрестоматия / Сост. Д.Я. Райгородский. – Самара : Бахрах-М, 2002. – С. 205-220.
5. Александер Ф. Психосоматическая медицина. Принципы и применение. М.: ГЕРРУС, 2000, 238 с.
6. Mirsky IA: Physiologic, psychologic, and social determinants in the etiology of duodenal ulcer. Am J Dig Dis 1958;3:285-314.
7. Аммон Г. Психосоматическая терапия. СПб.: Речь, 2000. 238 с.
8. Engel GL: How much longer must medicine's science be bound by a seventeenth century worldview? Psychother Psychosom 1992; 57:3-16.
9. Engel GL: Physician-scientists and scientific physicians. Resolving the humanism-science dichotomy. Am J Med 1987;82:107-111.
10. Engel GL: The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. Science 1977;196:129-136.

11. Engel GL: Sounding board. The biopsychosocial model and medical education. Who are to be the teachers? N Engl J Med 1982;306:802-805.
12. Reichsman F: Teaching psychosomatic medicine to medical students, residents and postgraduate fellows. Int J Psychiatry Med 1975;6: 307-316.
13. Iio W, Matsukawa N, Tsukahara T, Kohari D, Toyoda A: Effects of chronic social defeat stress on MAP kinase cascade. Neurosci Lett 2011;504:281-284.
14. Marty P. A major process somatization: the progressive disorganization // Int. J. Psychoanal., 1968. P. 243-249.
15. Marty P. Notes Clinique et hypotheses a propos de l'economie de l'allergie // Rev. Franc Psychoanal., 49, 1968. P. 244-253.
16. Фэн М. Психоанализ и психосоматика // Французская психоаналитическая школа. СПб.: Питер, 2005. С. 502-513.

**Терлецька Ю. М.**  
*кандидат психологічних наук, доцент,*  
*доцент кафедри педагогіки та інноваційної освіти*  
 Національний університет «Львівська політехніка»  
 м. Львів, Україна

## **ПСИХОМОТОРНА ДЕПРИВАЦІЯ ЛЮДИНИ ТА ЇЇ ЖИТТЄВА ЕНЕРГІЯ**

Людство знаходиться на шляху до формування повного інформаційного суспільства, в якому власне людина вироблятиме і управлятиме інформацією в широкому розумінні цього слова. При цьому фізична праця, фактично, зникне. Здавалося б людині слід радіти, досягнувши таких благ цивілізації. Однак ці блага приносять серйозні проблеми – сучасна людина живе в еру прогресуючого зниження психомоторної активності, що загрожує їй: 1) на фізіологічному рівні – загальновідомою хворобою – так званим синдромом гіподинамії (гіподинамія – порушення функцій опорно-рухового апарату внаслідок довготривалого зменшення рухової активності); 2) на психофізіологічному рівні – утратою живої (фізичної) енергії; 3) на психічному рівні – психомоторною

депривацією, котра вносить певні деструкції у функціонування психіки.

Проте, як свідчать дослідження, власне психомоторна депривація людини є першопричиною і гіподинамії, і низького рівня її життєвої енергії.

Здавалося б, що має до психіки низький чи недостатній рівень живої (фізичної) енергії людини, який спричиняється психомоторною пасивністю внаслідок малорухливого способу життя. Проте певні міркування свідчать, що він все-таки має до неї пряме відношення, оскільки її нестача призводить до швидкої втоми (навіть перевтоми), байдужості, зниження рівня функціонального стану, що, своєю чергою, спотворює процеси відчуття і сприйняття, погіршує роботу пам'яті, гасить продуктивність, глибину, широту, критичність і креативність мислення, породжує негативні емоції (незадоволення, розпач, страх, страждання тощо), витісняє не лише мотивацію досягнення успіху, а й бажання працювати, довести розпочату справу до кінця, боротися, породжує негативні психічні стани і под. Отже, низький чи недостатній рівень живої енергії людини збільшує психоенергетичний потенціал її психомоторної депривації, тобто перебіг деструктивних процесів у різних сферах психіки на основі незадоволення потреб у психомоторній активності. А психомоторна депривація, своєю чергою, призводить до ще нижчого рівня живої енергії людини.

Тому в таких обставинах людина, як правило, працює мляво, будь-як, її мало цікавить якість, успіх; вона хоче як найшвидше закінчити нестерпну для неї діяльність і відпочити. Але, зазвичай, спосіб відпочинку також вибирає не активний, тобто не робить пробіжки, не йде в басейн, не катається на велосипеді чи лижах, не мандрує в горах, навіть просто не гуляє парком, а пасивний (переглядає програми телебачення з пляшкою пива чи чашкою кавою, лежачи на дивані, щось читає, занурюється у віртуальний світ Інтернету та ін.).

Гіподинамія загрожує вимиранню людини як істоти, котра приречена на постійний рух – від народження і до смерті, оскільки лише він є джерелом і вироблення та поповнення енергії організму, і підвищення тонусу всіх важливих органів нашого тіла та ін. У випадку малорухливого способу життя в людини порушується координація руху і швидкість реакцій на зовнішні подразники, зменшується маса і об'єм м'язів, виникає порушення структур, що забезпечують основні енергетичні процеси, змінюється обмін



речовин і под., що неминуче призводить до пониження працездатності, втрати сили і витривалості м'язів, зниження тонусу всіх життєво важливих органів людського тіла. Навіть обмеження рухової активності м'язів протягом кількох місяців уже чинить багатогранний негативний вплив на різні системи організму, приміром, серце, судини, легені, печінку, нирки та ін.

Людина, котра уникає психомоторної активності, не хоче усвідомити, що її витрачена енергія не лише відновлюється (регенерується) до попереднього рівня, а й трохи зростає, тобто завжди після витрати наявної кількості енергії вона поповнюється з надлишком. Цю властивість організму називають індукцією надлишкового анаболізму. На сьогодні псі-програми (чи механізми) індукції надлишкового анаболізму ще мало вивчені, як, до речі, роль і місце психіки в цьому процесі. У цілому енергетичні ресурси людини збільшуються за умов постійної рухової активності, що дозволяє їй ще більш активно й продуктивно діяти.

А що відбувається у випадку, коли людина день за днем, тиждень за тижнем, місяць за місяцем, рік за роком не витрачає наявну енергію? За таких умов відбувається поступове розсіювання (ентропія) енергії, за якої організм звільняється від надлишкової (а значить не потрібної, лишньої, не використовуваної) енергії. І чим менше людина витрачає енергії, тим більше організм звільняється від надлишкової енергії (навіщо утримувати те, що не використовується, не приносить користі). Таким чином рівень енергії поступово знижується до такого, за якого вона вже не може забезпечити ні високу психомоторну активність, ні ефективну роботу когнітивних, емоційних, вольових і комунікативних процесів, ні реалізацію здібностей та ін. Людина швидко втомлюється, внаслідок чого появляється емоційне незадоволення працею. Поступово в неї розвивається професійне вигорання, компонентами якого є емоційне, мотиваційне, когнітивне і креативне вигорання та енергетичне виснаження.

Сьогодні гіподинамія спостерігається не лише в дорослих, а й вже у дітей, школярів і студентів, які завантажені навчальними програмами, надають перевагу малорухливому, сидячому способу життя – перегляду програм телебачення, сидячому спілкуванню у віртуальному світі Інтернет, іграм у смартфоні, пасивному відпочинку і под. Саме в них ще в ранньому віці виявляються такі негативні наслідки гіподинамії, як порушення осанки, недостатній розвиток м'язів, ожиріння. Якщо вони й далі не займатимуться

фізичною культурою, спортом, вестимуть малорухомий спосіб життя, гіподинамія може призвести до пониження тонуся всіх важливих органів тіла. Стосовно дорослих, давно експериментально доказано, що зниження рухової активності у середньому і пожілому віці призводить до швидкого розвитку атеросклерозу і гіпертонічної хвороби, погіршення тонуся судин, порушення мозкового і серцевого кровообігу (недарма в наш час інфаркти і крововиливи у мозок стали буденними явищами, а в людей рано виявляються ознаки фізіологічного старіння) та ін. Разом з цим повна чи часткова психомоторна пасивність людини негативно впливає і на якість функціонування її психіки, породжує в ній психомоторну депривацію. Проте ці взаємопов'язані аспекти психіки на цей час фактично залишаються мало дослідженими.

У наш час психомоторні дії застосовують і як засіб психічного розвитку та фізичного виховання, і як спосіб підвищення розумової та фізичної працездатності, і для забезпечення емоційної толерантності, і для збереження й відновлення фізичного здоров'я (активного довголіття), і для боротьби зі шкідливими звичками та гіподинамією.

Як відомо, у житті кожної людини є період найсприятливіший для розвитку психомоторики. Це період – «вік грації» (5 – 8-10 рр.). Якщо в цей період дитина веде малорухливий і малодійовий спосіб життя, то фактично назавжди лишається можливості максимально розвинути психомоторику (вона залишається недорозвинутою все життя), тобто сформувати пластичні, гармонійні, граціозні, красиві рухи, струнку фігуру і поставу. Разом з цим вона втрачає певні здатності відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, волі, мотивації, котрі впливають і на розвиток особистісних властивостей, оскільки інтегровано відображаються у них. Крім цього така людина не отримує максимального «стартового» ресурсу життєвої енергії.

## **НАПРЯМ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.)**

**Беспалько Л. А., Білик О. В.**

*викладачі образотворчого мистецтва та художньої праці*

Гуманітарно-педагогічний коледж

Мукачівського державного університету

м. Мукачево, Закарпатська область, Україна

### **СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Одним із пріоритетних завдань розвитку сучасного українського суспільства є створення умов для духовно-морального виховання підростаючого покоління. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді [2] головною метою виховання визначає становлення самодостатнього громадянина-патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання громадянських і конституційних обов'язків, до успадкування духовних і культурних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Воно сприяє єднанню українського народу, зміцненню соціально-економічних, духовних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

В сучасних умовах проблема формування духовної культури майбутніх педагогів закладу дошкільної освіти набуває особливої актуальності, а ефективність її вирішення пов'язана з перетворенням навчально-виховного процесу вищої школи, який є найбільш динамічним фактором впливу на особистість майбутнього фахівця, забезпечує зв'язок отриманих студентами духовно-моральних знань, а також передбачає формування погляду на особистість вихованця як найвищу цінність.

В рамках нашого дослідження приділено особливу увагу обґрунтуванню загальних закономірностей професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО (Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, Л. Зданевич, Н. Лисенко, Л. Лохвицька, О. Пехота, З. Плохій, А. Харківська та ін.), а також окремим аспектам духовно-

моральної культури майбутніх педагогів (І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневецький, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Т. Комарова, О. Матвієнко, І. Мишишин, Г. Новікова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Фіцула, Л. Хоружа та ін.).

Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Духовне виховання особистості – це педагогічно організований процес засвоєння і прийняття вихованнями базових національних цінностей, що мають ієрархічну структуру і складну організацію.

У процесі аналізу духовної культури особистості ми враховували основні підходи: філософсько-антропологічний підхід, що передбачає виявлення сутності формування особистості людини, конкретно-історичну детермінацію прояву форм її активності, розкриття різних історично існуючих форм її буття з урахуванням того, що філософія виявляє місце людини в світі, аналізує питання про те, чим і ким людина може стати, яке в ній співвідношення біологічного і соціального, а також зміни в різні історичні епохи пріоритетів і аспектів осмислення цих проблем; гуманістичний підхід, який є засобом демократизації освіти і виховання, обумовлюється наявністю ретрансляції ціннісних орієнтацій; системний підхід, що характеризує структурно-функціональну цілісність освітньо-виховного процесу, виступає як фактор духовної спадщини, передає все корисне і добре; синергетичний підхід, що дозволяє розглядати людину як саморозвивальну систему, процес її формування має на увазі перехід виховання в самовиховання, розвитку – в саморозвиток, освіти – в самоосвіту; особистісно-діяльнісний підхід, що пропонує розглядати майбутнього вихователя ЗДО як особистісну та індивідуальну характеристику суб'єкта, що розвивається в процесі педагогічної діяльності; культурологічний підхід, що передбачає осмислення неперервного процесу виховання в контексті загальнокультурних і психолого-педагогічних блоків знань з загальнолюдськими і національними основам культури; індивідуально-творчий підхід, який орієнтує на глибинне осягнення психолого-моральної сутності особистості людини; соціально-педагогічний підхід, що забезпечує взаємодію народно-традиційного виховання з сучасними технологіями інтегруючих систем.

Духовна культура особистості як проблема педагогічного дослідження знайшла відображення ще в працях І. Песталоцці. Він вважав, що взаємодія педагогів має вести до перетворення процесу

навчання в цілісну, науково обґрунтовану систему. Форма такої взаємодії виражена у щоденній спільній праці по здійсненню навчального та виховного процесу. «Педагогічний процес тільки тоді позитивний, коли у ньому виховання йде попереду навчання, бо викликані ним до дії духовні сили будуть поглинати знання як їжу, необхідну для подальшого зростання і становлення особистості» [1, с. 76].

Духовна культура особистості педагогічного працівника постає, як тонка і складна справа, що потребує від учителя, науково-педагогічного працівника, психолога, соціального педагога не тільки професійної компетентності, а й високої педагогічної майстерності у виховній роботі, з використанням духовних цінностей. В її основу академік І. Зязюн покладає принцип «урівноваження протиріч і протилежностей у важливій сфері соціального життя і поступу системи освіти і виховання, з їх основною ідеєю гармонійного розвитку особистості на засадах Істини, Добра, Краси, Творчості, Свободи, у цілепокладанні історичних і новітніх освітніх парадигм, засобами філософської любовності, з використанням психолого-педагогічних і дидактичних закономірностей» [1, с. 33].

Розвиток особистості майбутнього вихователя ЗДО передбачає не тільки оволодіння спеціальними професійними знаннями, уміннями і навичками, але і оволодіння культурою майбутньої професії. Сучасний час вимагає формування нового типу особистості, здатної розбудовувати зміст своєї діяльності і себе в залежності від мінливих професіональних функцій, орієнтуватися на творчий підхід до професії, чому сприяє впевненість у правильності професійного вибору, формування самосвідомості особистості, відповідальне ставлення до праці, розвиток комунікативних умінь педагога, іншими словами – підвищення рівня його професійної та духовної культури.

Тенденція вищої школи, представлена в спрямованості на гуманізацію освіти, полягає в духовно-особистісній затребуваності усіх багатств культури. Оскільки багатьох дітей дошкільного віку сьогодні відрізняє емоційна, вольова і духовна незрілість, то сучасний педагог дошкільного закладу повинен взяти на себе відповідальність не тільки за освітні успіхи, а й за духовно-моральне і громадянське виховання дитини, одухотворяти і гуманізувати процес виховання, враховуючи увесь людський досвід духовно-моральної культури, народну мудрість поколінь. Поєднання визнання самоцінності дошкільного дитинства і розуміння його як

першого етапу становлення особистості вимагає перегляду завдань педагогічної роботи з дітьми.

Виходячи з цього, духовність, моральні почуття і серце вихователя є основними засобами виховання духовної культури особистості дитини. Сучасні педагогічні заклади вищої освіти покладають завдання на викладачів не тільки в плані якісного навчання студентів, а й виховання високоморальної особистості, духовно багатой, здатної адаптуватися до процесів, що відбуваються в сучасному світі.

### **Список літератури:**

1. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія / І. А. Зязюн. – Київ-Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді від 16.06.2015 р. № 641 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.knpvdm16062015\(2\).doc](http://www.knpvdm16062015(2).doc)

**Білик О. В.**

*викладач образотворчого мистецтва та художньої праці*

**Король Н. В.**

*викладач трудового навчання та художньої праці*

Гуманітарно-педагогічний коледж  
Мукачівського державного університету  
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна

## **ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

В умовах оновлення українського суспільства, відродження національної системи освіти особливої актуальності набуває естетичне виховання дітей дошкільного віку, що відображається в Законі України «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти», «Про організацію національно-патріотичного виховання у дошкільних навчальних закладах», «Щодо організації роботи дошкільних навчальних закладів по ознайомленню дітей із

народними традиціями, святами та обрядами», Базовим компонентом дошкільної освіти, програмою розвитку дітей дошкільного віку «Українське дошкілля» та ін. У них приділяється велика увага вихованню у дітей любові до України, шанобливого ставлення до Батьківщини, національних цінностей українського народу, а також цінностей інших націй і народів, свідомого ставлення до себе, оточення та довкілля; особистісно орієнтованому вихованню дитини, розвитку її творчих здібностей, формування художньо-естетичної культури, набуттю нею власного соціального досвіду.

Розвиток особистості дитини в зоні найближчого оточення має величезне значення для подальшого її розвитку. В силу цього одним із головних завдань в області виховання підростаючого покоління виступає формування основ художньо-естетичної культури. Педагогами, психологами та фахівцями доведено, що починати виховання необхідно якомога раніше, починаючи з дошкільного віку. Засвоєння основ художньо-естетичних знань, переконань, почуттів, навичок, різних видів пізнавальної діяльності і норм поведінки в суспільстві будуть сприяти успішному формуванню розвиненої особистості дитини.

Засвоєння людиною естетичних цінностей, формування ціннісних орієнтацій передбачають набуття знань, суспільного досвіду, осягнення сутності явищ і чинників об'єктивної дійсності та власного місця в суспільному житті. Засобами досягнення цієї мети, на думку Б. Мейлаха є рідна мова, матеріальна та духовна культура, мистецтво, фольклор, історичний досвід народу й сучасний спосіб організації його життєдіяльності, національно-родинні та суспільні відносини тощо. Від того, як і які цінності увійдуть у свідомість кожної людини, залежать духовна наповненість, зміст її життя [4, с. 67].

Погоджуємося з В. Шацькою, що естетичне виховання – це виховання здатності цілеспрямовано сприймати, відчувати та правильно розуміти й оцінювати красу в навколишній дійсності – в природі, в суспільному житті, праці, в явищах мистецтва. Авторка підкреслює, що естетичне виховання слугує формуванню здатності активного естетичного ставлення дітей до творів мистецтва, а також стимулює посильну участь у створенні прекрасного в мистецтві, праці, у творчості за законами краси. Дослідниця оцінює особистість з позиції її спрямованості на ставлення до естетичного предмета [5, с. 20].

Вивчення та дослідження проблеми формування основ художньо-естетичної культури займає важливе місце у працях В. Сухомлинського. Автор вважав, що розвиток інтелектуальних і

морально-естетичних якостей людини неможливий без тонкості відчуттів, переживань, емоційно-естетичного ставлення до оточуючого і самого себе. До процесу естетичного виховання він включав природу, мистецтво та прагнув навчити дітей відчувати, розуміти, цінувати і творити красу в праці [2].

Системний погляд на проблематику формування основ художньо-естетичної культури дітей старшого дошкільного віку запропонувала у своїх дослідженнях Є. Фльоріна, яка значну роль відводила художньому вихованню дітей на зразках мистецтва, розкривала своєрідність естетичного розвитку, охарактеризувала роль, місце та взаємозв'язок різних засобів естетичного виховання. На її думку, в естетичному вихованні слід прагнути єдності емоційного і пізнавального сприймання змісту і форми, що допоможе уникнути надмірного захоплення формою, утилітарного використання мистецтва з пізнавальною метою, тобто втрати художнього компонента естетичного виховання. Їй належить багато цікавих спостережень, які стосуються особливостей дитячого естетичного сприймання, образотворчої діяльності та використання іграшки, художнього слова у вихованні дітей [3, с. 10].

Слід також визначити, що для розуміння сутності розвитку художньо-естетичної культури дитини у дошкільному віці особливе значення мала теорія так званих «розумних емоцій» (вищих емоцій) психолога Л. Виготського. Зокрема, ним було проаналізовано дитяче художньо-естетичне сприймання, але не як початковий, найбільш примітивний рівень розвитку цього процесу, а як особливу складову дитячої життєдіяльності. Такий підхід мав особливе значення для практики формування естетичного ставлення дітей старшого дошкільного віку декоративно-ужиткового мистецтва, оскільки затверджував принципову важливість і неповторність раннього етапу розвитку художнього сприйняття, необхідність використання найбільш ефективним способом можливостей кожного вікового дитячого періоду. Найважливішою групою емоцій, які задіюються дитиною при художньо-естетичному сприйнятті, є емоції та емпатія, котрі базуються на переживаннях, «співчутті», перевтіленні. Відтак, для повноцінного художньо-естетичного розвитку дитини необхідно, перш за все, збагачення її емоційної сфери «розумними» емпатійними емоціями [1, с. 345].

Отже, художньо-естетична культура дітей дошкільного віку – це цілеспрямований педагогічний процес формування творчих і особистісних якостей дітей засобами мистецтва, матеріальної та



духовної культури, рідної мови, фольклору, народних звичаїв, традицій тощо. Художньо-естетична культура визначає зміст, форму, обсяг і результативність дитячої діяльності в творчості. І саме тут, на нашу думку, найбільш повно і безпосередньо проявляються емоційно-чутливі переживання, сприйняття різних видів мистецтв і того, що відбувається в зоні найближчого оточення.

### **Список літератури:**

1. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – Москва: Пресс, 2000. – 1008 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Київ: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.
3. Флёрина Е.А. Основные принципы художественного воспитания детей / Е.А. Флёрина // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 7. – С. 8-13.
4. Художественное восприятие / под ред. Б. С. Мейлаха. – Львов : Искусство, 1971. – 387 с.
5. Шацкая В. Н. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / В. Н. Шацкая. – Москва, 1980. – 123 с.

**Білик О. В.**

***викладач образотворчого мистецтва та художньої праці***

**Куцик О. Г.**

***викладач трудового навчання та художньої праці***

Гуманітарно-педагогічний коледж  
Мукачівського державного університету  
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У сучасній педагогіці питання забезпечення розвитку і особистісного зростання дітей дошкільного віку розглядаються через створення оптимальних психолого-педагогічних умов для

творчої самореалізації дитини, яка є основою саморозвитку особистості, як дитини, так і педагога.

Дошкільний вік найбільш сенситивний, дитина легко піддається емоційно-образному впливу, здатна до співпереживання, тому формування світогляду найбільш ефективно здійснюється за об'єктивними закономірностями розвитку. Через спілкування з мистецтвом, з самою природою дитина набуває комунікативні вміння і навички. Їх пізнання і засвоєння сприяють ознайомленню дитини з найближчим оточенням, інтелектуально-творчій взаємодії з ним, готовність до здійснення самостійного пошуку, умінню аргументувати свою точку зору і зважати на думку оточуючих. Це можливо лише при встановленні діалогічного, партнерського стилю взаємин педагога і дитини. Відповідно, однією з головних проблем виховання є пошук значущих зразків для наслідування, здатних сформувати моральний ідеал, стати точкою відліку у визначенні сенсу життя. Пріоритетом освітньої діяльності стає формування образу особистості, що максимально виражає потенціал людини. Цей образ створюється в процесі актуалізації сутнісних властивостей особистості.

Визначаючи дитячу творчість, Т. Комарова виділяє такі її риси, як гнучкість мислення, гнучкість ідей та здатність ними оперувати, здатність бачити речі в новому значенні і думати в напрямку, який відмінний від інших. Дослідник вважає, що в такому сенсі прояви творчості можна бачити вже в дитячому віці [1, с. 20].

Багаторічні дослідження творчості у дошкільників, проведені М. Подд'яковим, дали можливість сформулювати такі підходи до розробки проблеми їхнього розвитку. Перший підхід представлений взаємопов'язаними напрямками. Відповідно до нього, у процесі дитячої творчості укладено протиріччя: дитина засвоює суспільний досвід, в тому числі і досить жорстко зафіксовані способи розумових і мовних дій, що має фактично виключати творчість дошкільнят. Але такого точного засвоєння не відбувається: «Дитина переломлює нове знання, нове вміння через своє розуміння світу, пропускає його через свій особистий досвід, який є неповторним і унікальним. Нове знання творчо трансформується кожною дитиною і є основою несподіваних актів творчості, які породжуються та реалізуються дитиною експромтом». Другий напрямок дослідження представляє творчий процес як особливу форму переходу від відомого до невідомого в ході пошукової діяльності, направленої на вирішення незвичайних для дитини завдань. Мотивом даної діяльності виступає

отримання нових оригінальних продуктів. Однією з форм пошукової діяльності є дитяче експериментування, в якому «чітко представлений момент саморуку, саморозвитку дитячої діяльності». Дорослим необхідно створювати доступні дітям проблемні ситуації, творчі завдання, формувати способи діяльності дитини, які сприяють самостійному пошуку і виділенню в навколишній дійсності проблемних ситуацій і проблемних завдань. Згідно з третім напрямом, виділеним автором в розвитку дитячої творчості, сам процес перетворення завжди насичений яскравими позитивними емоціями. Це і є основою формування потреби дітей не тільки у кінцевому продукті творчості, а й у здійсненні цього процесу. У результаті відбувається «розкріпачення» і сприятливий розвиток різних діяльностей, що мають творчий характер. Емоційна насиченість творчого процесу веде до розвитку нових мотивів діяльності, що перебудовує мотиваційно-емоційну сферу дитини і, в кінцевому рахунку, сприяє становленню «евристичної структури особистості» [2, с. 17]. Таким чином, ключовим моментом розвитку творчості дітей дошкільного віку є становлення евристичної структури їхнього досвіду.

Слід зазначити, що ми розглядаємо творчість не як мету, а як засіб засвоєння навколишньої дійсності, як можливість розширити зв'язок зі світом і свої уявлення про нього. Про реальні результати педагогічної роботи можна говорити в тому випадку, якщо у дитини народжується потреба застосувати засвоєне в інших умовах, використовувати досвід за власною ініціативою; коли вона прагне не тільки копіювати вихователя, копіювати товаришів, а й створювати власне, оригінальне, нове через власні творчі прояви. Творчий процес повинна супроводжувати свобода самовираження, важливими умовами якої є природна, ненасильна співтворчість вихованців і педагогів та створення умов для вільної діяльності дитини, для розвитку її творчості і ініціативи.

Вважаємо, що творчий потенціал притаманний будь-якій дитині, потрібно лише зуміти розкрити його і розвинути. Для цього необхідний емоційний потяг до діяльності як вихованця, так і педагога: не тільки первинний поштовх у вигляді зацікавленості, а й постійна творча спрямованість.

Погоджуємося з думкою О. Семенова [3, с. 58], що процес формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника за своєю сутністю є педагогічним управлінням розвитком потенційних творчих можливостей дитини. Отже, в основі формування

творчо спрямованої особистості лежить система провідних мотивів, розвинена, особистісно значуща потреба у творчості, що відповідним чином перетворює усі сфери особистості, підкоряючи їх творчій спрямованості як домінуючій ієрархії мотивів.

### **Список літератури:**

1. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду / Т.С. Комарова. – Москва: Педагогика, 1984. – 120 с.
2. Поддьяков Н. Н. Новый подход к развитию творчества у дошкольников / Н. Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 16-19.
3. Семенов О. С. Формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі : монографія / Олександр Сергійович Семенов. – Луцьк : ПВД Твердиня, 2017. – 520 с.

**Верютіна О. О.**

*директор*

**Роменкова Л. М.**

*заступник директора*

*з навчально-виховної роботи*

КЗ «Харківський дитячий будинок «Родина»

Харківської міської ради»

м. Харків, Україна

### **ВИВЧЕННЯ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ, ЯКІ ОПИНИЛИСЯ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ**

Сучасна наука наголошує на важливості сімейного виховання для повноцінного розвитку особистості дитини. Як показують теоретичні дані, основною причиною несвоєчасного включення дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах (СЖО) у соціум є несприятлива соціальна ситуація їх виховання в сім'ї.

Успішному входженню дітей у СЖО в соціокультурний простір сприяє активна участь у освітньому процесі батьків дітей, або осіб, які їх заміщують.

Відповідно, батьки, або особи, які їх заміщують, повинні правильно, з урахуванням психолого-педагогічних знань, організувати виховання й розвиток дитини у СЖО. Зазначене є неможливим без розвиненої компетентності батьків [3].

Протягом III (формуального) етапу дослідно-експериментальної роботи за темою «Психолого-педагогічні умови соціальної підтримки дітей у складних життєвих обставинах» на базі комунального закладу «Харківський дитячий будинок «Родина» Харківської міської ради» нами досліджувалась педагогічна батьківська компетентність.

Ми розглядаємо поняття «батьківська компетентність» як інтегроване особистісне утворення у батьків як вихователів дитини, що ґрунтується на розвитку у них мотивації, системи ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, знань, вмінь та навичок. Нами визначено два основних компонента компетентності батьків дітей у СЖО: **мотиваційний та комунікативний.**

Відповідно до визначених компонентів було розроблено та підібрано діагностичний інструментарій для дослідження рівнів сформованості педагогічної батьківської компетентності сімей дітей у СЖО:

1) для вивчення мотиваційного компонента підібрано методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича;

2) для вивчення комунікативного компонента підібрано тест-опитувальник батьківського ставлення А. Варга та В. Століна [1].

На констатувальному етапі нашого експерименту ми проаналізували результати емпіричних даних відповідно до кожного з компонентів розвитку компетентності батьків дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах.

Низький рівень мотиваційного компонента батьківської компетентності сімей дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах підтверджує, що в батьків були пригніченими прагнення до саморозвитку через удосконалення своїх внутрішніх здібностей та якостей, а отже, – і до розвитку своєї компетентності, найбільш характерними для них були так звані цінності особистого життя.

Низький рівень комунікативного компонента свідчать про ставлення батьків до дитини як такої, яка не досягне успіху в житті, вони проявляють у спілкуванні з нею авторитаризм, намагаються

нав'язати дитині власну точку зору, незважаючи на те, що дитина її не розуміє, не довіряють своїй дитині, дорікають їй у неуспішності, більшість батьків відчують до дитини злість, роздратованість, прикрість і образу. Це означає неспроможність батьків на констатувальному етапі дослідження повністю приймати дитину такою, якою вона є, надмірно опікати її.

Дослідження засвідчило, що підвищувати педагогічну компетентність батьків дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах доцільно через методи, форми й механізми психолого-просвітницької роботи із батьками дітей організованого педагогічним колективом закладу [2].

Реалізація психолого-педагогічної роботи з батьками з розвитку педагогічної батьківської компетентності відбувалася з використанням різноманітних інтерактивних методів. Такий вибір зумовлювався тим, що інтерактивна діяльність передбачає організацію та розвиток діалогічного спілкування її учасників, веде до їхнього взаєморозуміння, взаємодії в розв'язанні спільних, але значущих для кожного завдань [4].

Інтерактивна діяльність реалізовувалася нами за допомогою соціально-психологічного тренінгу, консультативного пункту для батьків «Дошкотярик», клубу для батьків «Турботливі батьки».

Експериментальна апробація з формування компетентності батьків дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах мала психологічний корекційно-розвивальний ефект, оскільки сприяла нормалізації психосоціального розвитку, створювала сприятливі умови для їх соціально-психологічної адаптації, задоволення актуальних потреб розвитку й саморозвитку.

Корекційно-розвивальний ефект формувального впливу простежувався під час аналізу кількісних даних, отриманих в результаті діагностичних контрольних зрізів – до і після комплексу корекційно-розвивальних занять. Кількість вибірки, на основі якої проводилася кількісна обробка даних, склала 25 батьків дітей у СЖО (табл. 1).

Проведена дослідно-експериментальна робота дає можливість здійснити певні узагальнення. На констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи значний відсоток батьків за мотиваційним (66,4%), комунікативним (52,1%) компонентами розвитку їх компетентності знаходився на низькому рівні, у той же час відповідні критерії зафіксовані після експериментальної роботи в межах від 43,4% до 39,7%. Отже, на констатувальному етапі

дослідно-експериментальної роботи засвідчив майже тотожні показники рівнів розвитку компетентності батьків.

Таблиця 1

**Дані розвитку компонентів компетентності батьків дітей у СЖО до та після формувального експерименту (ФЕ)**

<b>Рівень сформованості компетентності батьків</b>	<b>Мотиваційний компонент</b>		<b>Комунікативний компонент</b>	
	<b>До ФЕ</b>	<b>Після ФЕ</b>	<b>До ФЕ</b>	<b>Після ФЕ</b>
Високий	10,9%	20,4%	10,6%	19,1%
Середній	22,7%	36,2%	37,3%	41,2%
Низький	66,4%	43,4%	52,1%	39,7%

На протигагу зазначеному, на констатувальному етапі дослідження (за мотиваційним (10,9%), комунікативним (10,6%) компонентами розвитку компетентності батьків знаходився на високому рівні) нами було відзначено, що батьки дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах змінили свою позицію щодо проблеми розвитку педагогічної компетентності на більш активну при проведенні формувального експерименту показники компонентів високого рівня значно збільшились: 20,4% – за мотиваційним, 19,1% – комунікативним компонентами.

Докладний аналіз даних за двома методами діагностики дозволяє констатувати той факт, що на першому етапі дослідження батьки: по-перше, володіли недостатніми знаннями щодо здійснення ефективної виховної діяльності; по-друге, недооцінювали важливість для оптимізації виховної діяльності розвитку наявних у них знань. Результати ж формувального етапу експерименту довели дієвість розробленої і впровадженої нами психолого-педагогічної роботи з батьками, оскільки зафіксували значне підвищення знань, вмінь, навичок та розвитку й саморозвитку батьків

Таким чином, особливості роботи з батьками дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, це цілеспрямований психолого-педагогічний вплив, який якісно змінює роль батьків. Вони активно включаються в психокорекційний і одночасно виховний процес. Останній робить позитивний вплив на формування адекватних дитячо-батьківських контактів. Своєчасно надана психолого-педагогічна допомога оптимізує особистісний розвиток дитини і сприяє зняттю психологічних проблем у самих батьків.

### **Список літератури:**

1. Лемак М.В, Петрище В.Ю. Психологу для роботи: діагностичні методики, Ужгород, 2012. 615 с.
2. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах: Методичний посібник. К.: Держсоцслужба, 2006. 104 с.
3. Тюття Л.Т., Іванова І.В. Соціальна робота: теорія і практика. Навч. посіб. К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.
4. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. К. : Центр учбової літератури, 2012. 248 с.

**Гмітер Г. О.**

*викладач методики музичного виховання*

**Феньов Я. І.**

*викладач педагогіки*

Гуманітарно-педагогічний коледж  
Мукачівського державного університету  
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Однією із найважливіших засад теоретичної концепції та практичної діяльності сучасної освіти є орієнтація на формування високоморальної особистості, виховання духовності майбутнього покоління. Відповідно, першочерговим завданням національної педагогіки є повернення до джерел національної культури, звичаїв і традицій, до тих духовних цінностей, які мають бути основним чинником розвитку сучасної молоді.

Духовні цінності мають великий вплив на формування особистості молодого покоління. По-перше, як складова світової культури, знання якої необхідне кожній освіченій людині. По-друге, як загальнолюдська цінність, що здатна зробити життя дитини щасливішим, сповненим розуму, порядності, спокою. Саме тому формування духовних цінностей кожної особистості складає загальну картину духовності суспільства, від якої значною мірою



залежить основний вектор його соціокультурного, економічного та політичного розвитку [4, с. 12].

Енциклопедичний словник поняття «цінність» визначає як символ ядра особистості, світоглядної основи усіх сфер життєдіяльності людини; сенсу всього життя; рис дійсної чи уявної реальності, які прагнуть втілити в життя, основ підсвідомості, мотивів, намірів та вчинків індивіда; перспективних стратегічних життєвих цілей, завдань; головного чинника, що визначає моральні засади та принципи поведінки індивіда, етносу, суспільства; Віри, Надії, Любові; праці, молитви, творчості; служіння Богові й Україні; покаяння, стягання благодаті Духа Святого, прагнення до святості, Добра, Краси, богопізнання, істинної віри, космічної цілісної свідомості; дотримання десяти заповідей Бога та дев'яти заповідей блаженства. Цінності є системою ідеалів, фундаментальних понять і цілей, якими живе особистість, суспільство в цілому. Цінності втілюються в різних формах культури (філософія, мова, література, мистецтво, релігія, звичаї, обряди, народна символіка тощо) [2, с. 850].

О. Винницький справедливо стверджує, що у широкому розумінні духовність – це стрижень, фундамент внутрішнього світу людини, творча спрямованість, насага людини; певний тип сприйняття: триєдиність ставлення до абсолюту, до світу природи, суспільства, до інших людей та до самого себе, як творчої спрямованості, як розвиток інтелігентності і добропорядності [1, с. 62-64].

За визначенням О. Майби, духовна цінність – це цінність, що має зв'язок із внутрішнім психологічним життям людини, те, що ми високо цінуємо, а саме: повагу до культури, мистецтва; істину; свободу вибору; життя за законами добра. На їх основі мають розвиватися українська педагогіка і мистецтво, філософія і наука. У формуванні духовних цінностей молодого покоління важливу роль відіграє не тільки соціальне, а й родинне середовище [4, с. 17].

У рамках нашого дослідження поділяємо думку Г. Костюка, який визначає консолідуючу, інтегративну, комунікативну, естетичну, моральноестетичну, символічну функції духовних цінностей. Так, консолідуюча функція духовних цінностей спрямована на становлення етнічної спільноти та розвиток історичної пам'яті народу. Інтегративна функція виявляється у збереженні і відродженні національних святинь, передання їх наступним поколінням. Комунікативна функція трактується як одна з найголовніших функцій духовних цінностей, що особливо актуально для

поліетнічних держав з багатонаціональним населенням. Морально-етична функція пов'язана з комплексом моральноетичних норм, які ґрунтуються на традиціях національної культури та гармонізують відносини між поколіннями, жінками і чоловіками, дітьми і дорослими. Символічна функція означає шанування національних символів (прапора, гімну та ін.) Естетична функція духовних цінностей вбачається у формуванні національного ідеалу краси, гармонії, довершеності, що властиві кожному народу і виявляються у житті, мистецтві, побуті, стилях національного одягу тощо [3, с. 172].

Зміст процесу формування духовних цінностей учнів початкових класів полягає у виконанні спеціально визначених завдань, які чітко відображають основні напрями виховного впливу на їх особистість. Маємо на увазі те, що освітній процес у початковій ланці освіти повинен активно спрямовуватися на розвиток духовних потреб і мотивів поведінки, формування етичних знань і виховання етичних почуттів, вироблення відповідних умінь, навичок і звичок, а також зміцнення вольових якостей.

Отже, цілеспрямоване формування духовних цінностей особистості здійснюється як у організованій дорослими творчій діяльності та спілкуванні, так і у повсякденному житті, що дає змогу сформувати моральні потреби і мотиви поведінки молодшого школяра.

### **Список літератури:**

1. Винницький О. Церква і духовне буття / Духовні скарби українського народу в житті молоді. – Тернопіль : МП «Чумацький шлях», 1994. – С. 62-64.
2. Енциклопедичний словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка, В. В. Куйбіди. – 5-е вид. – Корсунь-Шевченківський : ФОП Гаврищенко В. М., 2015. – 912 с.
3. Костюк Г. С. Предмет вікової психології, її історія і методи. / Г. С.Костюк // Вікова психологія. – Київ : Рад. школа, 1976. – С. 172.
4. Майба О. К. Методика формування духовних цінностей молодших школярів у процесі вокально-хорового навчання : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Майба Ольга Костянтинівна. – Київ, 2017. – 241 с.

## **МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ**

**Постановка проблеми.** Потреба у вихованні культури взаємодії зумовлена необхідністю реалізації та втілення гуманного підходу, що ґрунтується на гуманному ставленні до особистості і повазі до її гідності, як умови особистісного становлення.

Значення для людини та суспільства загальнолюдських гуманних цінностей, методологічні засади системного підходу до вдосконалення гуманних взаємин молоді, вироблення умінь і навичок поведінки, формування гуманних взаємовідносин у різних видах діяльності знайшли своє відображення у працях українських учених В. Бабич, В. Білоусової, А. Бойко, О. Кондратюка, О. Савченко, О. Сухомлинської та ін.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що входження індивіда в навколишній світ можливе за умови активного спілкування, яке забезпечує орієнтацію у соціумі, передбачає його різноманітні зв'язки і відносини з людьми. Вченими введено, що процес взаємовпливу, спільної взаємодії перетворюється на взаємовідносини, суть яких полягає в результативності взаємних зусиль партнерів (В.О Білоусова, О.В. Запорожець, Я.Л. Коломинський). Дослідники визначають спілкування як першооснову виникнення і здійснення спільної предметної діяльності дитини, продуктом якої є образ самого себе та іншого. Отже, становлення особистісного буття є активним за формою і моральним за змістом процесом, в якому спілкування і самопізнання виступають взаємозалежними категоріями.

**Мета статті:** розглянути особливості формування міжособистісних взаємин майбутніх вчителів.

### **Виклад основного матеріалу.**

Відносини характеризують зв'язки людини з різними сторонами об'єктивної дійсності, віддзеркалюють потреби, почуття, інтереси, переконання, мотиви, волю людей і проявляються в їх емоційних реакціях, настроях, у певних діях. Поняття „відносини» в науковій літературі має багато значень. Класичне визначення даного

поняття: відносини – це цілісна система індивідуальних, вибіркових, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка включає в себе ставлення людини до себе, до інших людей, до предметів зовнішнього світу [2, с. 16]. Отже, відносини є формою зв'язку індивіда з іншими людьми, який виникає у процесі спілкування, діяльності на будь-якому ґрунті. без спілкування просто не мислиться людське суспільство. Саме спілкування є способом консолідації індивідів і водночас способом їхнього розвитку. У науковій літературі [3] аналізуються погляди видатного швейцарського психіатра, засновника наукового напрямку – аналітичної психології К.Г. Юнга щодо класифікації типів взаємин. За критерієм конструктивності він виокремлює такі групи: відносини партнерства, доповнення (комплементарні); відносини подібності (схожості) у взаєминах; відносини протилежності (деструктивності); ділові відносини.

Процеси взаємодії особистості відбуваються в певному, конкретному середовищі, яке часто не є гомогенним за своїм етнічним складом. Це викликає певні ускладнення у формуванні продуктивних взаємин у полікультурному середовищі. Аналізуючи сучасні умови міжособистісної взаємодії можна звернути увагу на такі особливості: вплив різнорівневих глобалізаційних процесів, гетерогенний етнонаціональний склад комунікантів тощо.

Проблеми полікультурності активно почали вивчати у ХХ столітті. Так, зокрема науковці О. Хижна, І. Соколова, О. Івашко, С. Тішуліна, Я. Гулецька, О. Грищенко, Н. Гончаренко, Є. Мягка, Г. Абіббулаєва, О. Ковальчук, М. Сорока, Н. Якса, О. Гуренко які засвідчують актуальність таких понять як «полікультурна компетентність», «полікультурний простір», «міжкультурна взаємодія», «діалог культур», «толерантність».

В цих умовах активізується процес, пов'язаний з формуванням полікультурного світогляду особистості, що зумовлює таку організацію життя і професійної діяльності, за якої педагог має бути відкритим до сприйняття культур інших народів. При цьому зростає роль педагога як суб'єкта полікультурного середовища [1, с. 207-211]. Ця роль впливає із провідних філософських ідей стосовно сучасних світових концепцій, що поширюються в освітньому просторі: концепція глобалізації, що передбачає відповідність педагогічної освіти особливостям глобального розвитку, об'єднання кращих інтелектуальних ресурсів, міжнародне співробітництво в освітній сфері, побудоване на засадах діалогу і взаємодії культур;

концепції регіоналізації (локалізації)-відповідності педагогічної освіти регіональним полікультурним особливостям; положення про розвиток культур корінних народів та етнічних груп; розвиток локального партнерства міжкультурної взаємодії в освіті; відповідність навчальних програм педагогічної підготовки майбутніх учителів потребам регіону; концепція індивідуалізації, спрямована на посилення у майбутніх учителів мотивації, ініціативи, творчості в навчанні; їх залучення до світової та національної спадщини; розвиток ціннісних орієнтацій, знань, технологій, норм поведінки; розвиток особистісного потенціалу майбутнього педагога в соціальному, культурному, освітньому аспектах.

**Висновки.** Складний і суперечливий процес національного відродження потребує всебічного осмислення історичних, політичних, соціальних, етнокультурних детермінант, що визначають особливості культурно-освітнього життя держави загалом та її окремих регіонів; стає необхідним створення і налагодження конкретного механізму, в якому б етнічна самосвідомість виступала важливим чинником усвідомлення причетності до рідної етнічної культури, розуміння її значення в консолідації української нації, у формуванні її національно-державних інтересів.

### **Список літератури:**

1. Молодиченко В. Ціннісний контекст духовного світу сучасної студентської молоді Мультиверсум: філософ. альм.: зб. наук. пр. / гол. ред. В. В. Лях. – 2009. – Вип. 80. – С. 207-217.
2. Мясичев В. Н. Психология отношений / [по ред. А. А. Бодалева]. – М., 1998. С. 15-31.
3. Руденко Л.А. Роль общения в формировании социально ориентированной личности // *Pedagogica katolicka*. 2012. № 11.

**Ковальчук Ю. О.**  
*студентка I курсу магістратури*

**Сільвейстр А. М.**  
*доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри фізики і методики  
навчання фізики, астрономії*

Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського  
м. Вінниця, Україна

## **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Здатність мислити критично було важливо в усі часи, але саме зараз, на рубежі соціальних формацій, ця риса стає життєво необхідною. Адаптація особистості у постійно мінливому суспільстві має на увазі не тільки і не стільки відтворення усталених норм і традицій, скільки соціальна творчість, заснована на оновленні старих і конструюванні нових цінностей. У цьому зв'язку принципову значимість набувають такі риси думки як широта і виваженість, незалежність і неупередженість.

Як зазначають науковці, що майбутнє належить тим, хто аналізує інформацію та вибудовує свої власні реальності. Здібність критично мислити повинна формуватися у відповідному навчальному середовищі. Для людей, які критично мислять, загальне розуміння інформації є відправною точкою, а не завершенням етапу навчання. Володіючи критичним мисленням, людина знайомиться з тими або іншими ідеями розглядає можливі наслідки їх реалізації. При цьому вона сприймає їх з розумною часткою скептицизму і зіставляє їх з протилежними точками зору.

Проблемі розвитку критичного мислення присвячені праці: вітчизняних учених (О. Белкіна, Н. Зоркіна, В. Панченко, О. Пометун, П. Сухарєв, І. Сущенко, С. Терно, О. Тягло, О. Чуба, М. Шеремет та ін.); науковців ближнього зарубіжжя (О. Бутенко, С. Горькова, І. Загашев, С. Заир-Бек, М. Кларін, І. Муштавінська та ін.); філософів, психологів і педагогів далекого зарубіжжя (Е. де Боно, Дж. Дьюї, Д. Халперн, Д. Клустер, Р. Джонсон, Дж. Стіл, К. Мкрідіт, С. Плаус, Р. Поль та ін.).

Аналіз літературних джерел, Інтернет-ресурсів показує, що кількість праць з даної проблеми не так багато і в них розглядаються

лише деякі аспекти мислення, а також шляхи формування основних прийомів розумової діяльності. Розглядаючи різні погляди на мислення науковців, можна стверджувати, що мислення – це продукт історичного розвитку суспільства та особлива форма діяльності людини.

Мислення – вища форма відображення дійсності в психіці, ідеальна діяльність, результатом якої є об'єктивна істина [2, с. 208]. Мислення пов'язано із дією і з мовою. Становлення мислення відбувається в процесі спілкування людей між собою. Є. Рапацевіч [6, с. 336] під мисленням розуміє психічний процес, завдяки якому людина відображає істотні признаки, зв'язки й явища навколишньої дійсності, досягає закономірності розвитку навколишнього світу, передбачає майбутнє і діє цілеспрямовано та плановірно. На думку В. Козири [5, с. 7] мислення є складним психологічним і соціально-історичним феноменом, предметом комплексних, міждисциплінарних досліджень. Мислення, на відміну від інших процесів життєдіяльності людини, відбувається відповідно до певної логіки й виникає в проблемній ситуації. У структурі мислення автор виділяє такі розумові операції: аналіз, порівняння, синтез, абстрагування, узагальнення, конкретизація, класифікація, систематизація та ін.

У філософській, психологічній, педагогічній та науковій літературі зустрічається доволі багато визначень критичного мислення із різною мірою повноти, що відображають його сутність. Приведемо деякі визначення критичного мислення, що представляють його як філософську, соціальну або психолого-педагогічну категорію.

Критичне мислення – це здатність аналізувати інформацію з позиції логіки та знаходити протиріччя в ній, уміння виносити обґрунтовані судження, розв'язки і застосовувати отримані результати як до стандартних, так і до нестандартних ситуацій, питань та проблем. Людям з критичним мисленням присутня відкритість до нових ідей. Формування критичного мислення – одне із актуальних завдань сучасного навчання [6, с. 338]. С. Заїр-Бек, І. Муштавінська [3, с. 5] під критичним мисленням розуміють процес співвіднесення зовнішньої інформації до знань, якими володіє людина та вироблення рішень про те, що можна прийняти, необхідно доповнити, або відкинути. При цьому інколи доводиться коригувати власні переконання або навіть відмовлятися від них, якщо вони суперечать новому знанню. Г. Соріна [8] трактує критичне мислення як наявність навичок рефлексії відносно власної

розумової діяльності, вміння працювати з поняттями, судженнями, висновками, питаннями, розвитком здібностей до аналітичної діяльності, а також до оцінки аналогічних можливостей інших людей. Критичному мисленню в цілому властива практична орієнтація.

Грунтуючись на працях Д. Клустера, дослідниці (Т. Зикова, І. Шеріхова, Ю. Храмова) [4] зазначають, що визначення критичного мислення складається із п'яти важливих пунктів:

1. Критичне мислення – це самостійне мислення.
2. Інформація вважається початковим (відправним) пунктом критичного мислення. Знання мотивують людину, і вона мислить критично.
3. Критичне мислення починається з постановки запитань і освідомлення проблем, які необхідно розв'язати.
4. Критичне мислення прогне до переконливої аргументації. Людина, критично мисляча, знаходить своє розв'язання проблеми і аргументує цей вибір.
5. Критичне мислення є мисленням соціальним. Тільки обговорюючи, сперечаючись і обмінюючись думками з іншими людьми можна переконатися у правоті власної позиції.

Виходячи із переліку вище запропонованих означень щодо «критичного мислення» авторка праці [7] виділяє провідні ознаки критичного мислення, а саме: рефлексивність; раціональність; логічність; виваженість; аргументованість; послідовність; толерантність; гнучкість; неупередженість. Один із розробників теорії критичного мислення Р. Паул та співавтор книги А. Бінкер [9, с. 15] крім вказаних авторкою праці [7] рис, виділяють наступні: ясність; точність; конкретність; релевантність; глибина; чесність.

На думку авторки праці [1], в основу критичного мислення покладені індивідуальні особливості мислення людини, а саме: самостійність мислення, яка характеризує вміння людини ставити нові проблеми, знаходити нові підходи до їх розв'язання, виявляти ініціативу в розв'язанні тих завдань, котрі постають у повсякденному житті; критичність мислення, яка виявляється у здатності людини не підпадати під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища чи факту, виявляючи цінне та помилкове у них; гнучкість мислення, яка виявляється у вмінні змінювати спосіб розв'язання проблеми, знаходити нові шляхи її розв'язання, бути вільним від шаблону в з'ясуванні питань, беручи при цьому до уваги конкретні обставини, за яких відбуваються ті чи



інші явища, події; глибина мислення, яка виявляється в умінні проникати в сутність складних питань, розкривати причини явищ, приховані за нашаруванням неістотних проявів, бачити проблему там, де її не помічають інші, передбачати можливі наслідки подій та процесів; широта мислення, що виявляється в здатності охопити широке коло питань, у творчому мисленні в різних галузях знання та практики; послідовність мислення, яка виявляється в умінні дотримуватися логічної наступності при висловлюванні суджень, їх обґрунтуванні; швидкість мислення як здатність оперативно розібратися в складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення і прийняти його.

Таким чином, проведений аналіз теоретичних і методичних психолого-педагогічних праць вітчизняних та зарубіжних науковців дає підстави зробити висновок про те, що критичне мислення учнів є одним із важливих завдань у досягненні цілей освітнього процесу. Рівнем критичного мислення є не об'єм отриманої інформації, а вміння застосовувати її у житті. Якщо учень мислить критично, він легко входить у будь яку фазу уроку.

### **Список літератури:**

1. Барбінова А. Критичне мислення – запорука успіху педагогічної майстерності / А. Барбінова // Витоки педагогічної майстерності. – 2018. – Вип. 22. – С. 13–17.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Изд. 2-е (дораб.). – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
4. Зыкова Т.В. Актуальное использование технологии развития критического мышления в учебном процессе / Т.В. Зыкова, И.Е. Шерихова, Ю.Н. Храмова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2013. – № 3 (13). – С. 89–95.
5. Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. / В.М. Козира. – Тернопіль: ТОКІППО, 2017. – 60 с.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
7. Понкратова Ю.Г. Развитие критического мышления как социально и личностно значимой способности современного

- школьника / Ю.Г. Понкратова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2008. – № 6/3. – С. 52–56.
8. Сори́на Г.В. Критическое мышление: история и современный статус / Г.В. Сори́на // Вестник Мскковского университета. Серия 7. Философия. – 2003. – № 6. – С. 100.
9. Paul R.W. Critical Thinking: What Every Person Needs To Survive in a Rapidly Changing World / R.W. Paul, A.J.A. Binker. Rohnert Park, CA. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990. – 575 p.

**Матвеева А. В.**  
*студентка I курсу факультету дошкільної  
та початкової освіти*  
*Науковий керівник: Дрозд О. В.*  
*кандидат педагогічних наук,*  
*доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти*  
Миколаївський національний університет  
імені В. О. Сухомлинського  
м. Миколаїв, Україна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ  
В ОСВІТІ (ЗАГАЛЬНОЇ ПСИХОЛОГІЇ, ВІКОВОЇ  
ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ ТА ІН.).  
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ РОЗВИВАЛЬНОГО  
СЕРЕДОВИЩА ЗА ІДЕЯМИ МАРІЇ МОНТЕССОРІ**

Педагогіка видатного італійського гуманіста Марії Монтессорі (1870-1952) «завоювала увесь світ». У світовому педагогічному досвіді не було і немає такого органічного поєднання мислительної і моторної діяльності. Загалом, педагогічна система М. Монтессорі репрезентує теорію вільного виховання й сенсуалізму (напрямок у теорії пізнання, який визнає відчуття єдиним джерелом знань) у педагогіці. Глибина реалізованих у цій технології теоретичних положень, досконалий методичний і дидактичний інструментарій дають змогу використовувати її у різних педагогічних умовах.

Утім, небагатьом ученим і педагогам пощастило за життя здобути світове визнання і повагу, побачити, як поширюються та реалізуються їхні ідеї. А Марія Монтессорі належить до таких

постатей у світовій педагогіці. Засади Монтессорі-педагогіки реалізують Монтессорі-дитячі садки, Монтессорі-школи. Функціонують вони в країнах Європи, Америки, Азії, Австралії.

На початку XX ст. такі освітні заклади діяли і в нашій країні, однак, згодом, у зв'язку з уніфікацією типів освітніх закладів, програм і методів роботи з дітьми, а також через різку критику теорії Монтессорі за її невідповідність комуністичній ідеології, їх було ліквідовано. На щастя, на початку 90-х років XX ст. вітчизняну Монтессорі-педагогіку відроджено. Наразі в окремих закладах дошкільної освіти України принципи Монтессорі-педагогіки інтегруються з традиційними для вітчизняної педагогіки виховними та освітніми програмами.

Центральне місце у педагогічній технології М. Монтессорі належить дидактичному матеріалу, який є важливим засобом становлення фізичних і психічних функцій дитини, розвитку її творчості, уваги, волі, навчання письма та елементарної математики. Звернімо увагу на те, що головну цінність М. Монтессорі вбачала у сприянні впорядкуванню попереднього досвіду дитини. Матеріал не лише знайомить дитину з предметами та ознаками й властивостями цих предметів, а й дає їй змогу самостійно працювати, міркувати, помилятися і виправляти помилки, зосереджувати увагу на зробленому, порівнювати. Його привабливість розвиває інтерес до речей і дій з ними, прагнення до самостійної діяльності. Допомога педагога при цьому незначна, а керівництво діяльністю дитини є опосередкованим.

Варто відмітити, дидактичний матеріал М. Монтессорі не вважають навчальним обладнанням у загальноприйнятому розумінні, оскільки його головна мета полягає не в навчанні дітей навичок і передачі їм знань через правильне використання, а в тому, щоб сприяти самореалізації, духовному розвитку дитини. Дидактичний матеріал є зовнішнім стимулом, який привертає увагу дітей, ініціює процес їхнього зосередження. Запропонувавши матеріали, які привертали б дитячу увагу, педагог зможе надати дитині свободу, необхідну для її розвитку.

Робота з Монтессорі-матеріалами дає дітям змогу самостійно визначати помилки, усувати їх, відновлюючи порушений порядок. До того ж, ці матеріали мають різний ступінь складності. Дитина займається з кожним із них стільки, скільки їй цікаво, а згодом приступає до складнішого. Важливо, щоб вона мала змогу вільно вправлятися з матеріалом, що дійсно є суттєвою умовою форму-

вання її особистісної незалежності. Не варто побоюватися, що, працюючи тривалий час із одним матеріалом, дитина відстане в іншому. Приступаючи з належно сформованими навичками до іншого матеріалу, вона швидше досягне успіху.

Звідси випливає, що дидактичний матеріал Монтесорі опосередковано готує дитину до майбутнього учіння.

Важлива роль при цьому належить презентації (основному уроку) – демонстрації дитині правильного використання нового матеріалу. Її мета полягає не лише в ознайомленні з основними якостями і застосуванням матеріалу, а й у створенні для педагога можливостей більше дізнатися про дитину та її внутрішній розвиток. У цьому сенсі урок співвідноситься з експериментом. Оптимальний вибір моменту для такого уроку залежить від уважності та досвіду педагога. Основний урок повинен вибудовуватися на основі індивідуального підходу, оскільки діти в один і той самий момент не можуть мати однаковий рівень розвитку.

Принагідно зазначимо, що основний урок розглядають як «певне враження від контакту із зовнішнім світом». Щоб цей контакт був чітким і зрозумілим, педагог повинен має вивчити всі Монтесорі-матеріали і заздалегідь обрати найефективніший спосіб презентації нової вправи.

Необхідність проведення презентації педагог визначає на підставі оволодіння дитиною матеріалом, над яким вона працює. Для проведення уроку він створить відповідну атмосферу і встановлює особистий контакт із дитиною.

Основним на такому уроці є метод спостереження, який передбачає свободу і самостійність виховання. Завдяки цьому реалізується один із найважливіших принципів педагогіки Монтесорі: «допоможи мені зробити це самому». Він означає, що дорослий не вчить дитину, а допомагає їй освоювати навколишній світ. Якщо поведінка дитини переконує педагога, що момент для презентації обраний неправильно, необхідно відкласти матеріал і дочекатися сприятливішого часу.

Слід зазначити, що педагогіка М. Монтесорі має глибоко продуману і добре відпрацьовану технологію. Допомога саморозвитку дитини дошкільного віку здійснюється через диференційовану систему матеріалів, що належать до таких навчальних розділів: матеріали для вправ у повсякденному житті та вироблення навичок соціальної поведінки; матеріали для вправ на розвиток сенсорики; матеріали для вправ на розвиток мовлення, навичок письма,

читання, математичних уявлень; матеріали для вправ із розділу «Космічне виховання». Така різноманітність матеріалів породжує необхідність встановлення чіткої послідовності їх презентації.

Виходячи із сказаного вище, можна зробити висновок, що для ефективного навчання дитини таких «складних», видів діяльності М. Монтессорі пропонує здійснити аксіологічний аналіз – спочатку проаналізувати їх і розчленувати на «простіші», а потім продемонструвати «складну» дію як послідовність елементарних кроків.

Так, М. Монтессорі зазначала, що кожна складна дія має послідовні, але дуже відмінні один від одного етапи. Аналіз рухів полягає в тому, щоб спробувати розпізнати ці послідовні кроки, а потім точно й ізольовано виконати їх, тобто кожен рух (крок) повинен бути самостійним і завершеним. Разом вони утворюють неперервну процесуальну лінію.

Отже, дидактичні матеріали і посібники М. Монтессорі допомагають дітям, через спостереження і самостійну діяльність, відчувати себе частиною природи, культури і людського суспільства, розвинути інтерес до пізнання світу, реалізувати свої знання на практиці. Вихованці Монтессорі-шкіл легко спілкуються з людьми і вільно долають конфліктні ситуації, уміють робити вибір і приймати рішення в різних життєвих ситуаціях.

### **Список літератури:**

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004. – 353 с.
2. [Http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part5/042.htm](http://www.ebk.net.ua/Book/synopsis/pedagogika/part5/042.htm)

Мухіна Г. В.  
*кандидат педагогічних наук,*  
*доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін*  
Донецький юридичний інститут МВС України  
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

## РОЛЬОВА Й КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

На сьогодні заклад вищої освіти має забезпечити формування й розвиток інтелектуальної, творчої та ініціативної особистості, здатної жити в принципово нових умовах, реалізувати себе в житті, бути успішною, сприяти розвитку суспільства тощо. Тому завдання викладача полягає у формуванні в майбутнього фахівця життєвих компетентностей особистості, а рольова й комунікативна компетентності є їхніми важливими складниками. Що містить у собі поняття «компетентність»? *Компетентність* – це, перш за все, певна сума знань особистості, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку [1].

У довідковій літературі зустрічають такі трактування цього поняття: «коло питань, явищ, в яких дана особа авторитетна, має досвід, знання; коло повноважень, галузь належних для виконання ким-небудь питань, явищ» [7, с. 358]; «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» [4, с. 874]; «певна сума знань особистості, яка дозволяє їй судити про що-небудь, висловлювати переконливу, авторитетну думку» [1]; «коло питань, у яких конкретна особа має знання, досвід» [5, с. 595].

Певне коло науковців (В. Байденко, С. Бондар, В. Кальней, Дж. Равен, С. Шишов) визначає поняття *компетенції* через поняття «здатність», саме таке поняття ґрунтоване на знаннях, уміннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набувають завдяки навчанню.

Українські науковці (С. Бондар, І. Гушлевська, О. Овчарук, І. Родигіна, І. Череміс та інші) по-різному підходять до витлумачення поняття компетентності. Найбільшого поширення набуло визначення *компетентності* як «сукупності знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [6].

У наведених тлумаченнях аналізованого поняття загальним є їхня змістова основа: знання, уміння, досвід тощо. Саме за цими

складниками спробуємо проаналізувати *комунікативну й рольову компетентності* в структурі особистості майбутнього фахівця.

У наукових студіях акцентовано увагу на тому, що *рольова компетентність* – це здатність розв'язувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою або її засобами. Щоб виконувати певні соціальні ролі, людина повинна мати певні знання щодо дотримання суспільних норм, розуміння та виконання цих ролей, створення стосунків з іншими людьми та опрацювання певних комунікативних стратегій. На цих знаннях формують певні вміння, а саме: приймати та дотримуватись суспільних норм, правил у своїй поведінці, розуміти рольові розподіли в суспільстві та виконувати свої ролі, установлювати та підтримувати довготривалі стосунки тощо. Формування *рольової компетентності* дозволяє набути людині певного життєвого досвіду щодо спілкування з іншими; вирішення та попередження конфліктів, участі у колективній діяльності тощо.

Як зазначає П. Горностаї, *рольова компетентність* має свою структуру, яка містить здатність оперативно володіти своїми психологічними ролями, бути повноправним суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності й життєтворчості, що сприяє гармонійній рольовій самореалізації.

Під цією *компетентністю* дослідник розглядає здатність людини розуміти й виконувати вимоги суспільства, у якому вона існує. При цьому *рольову компетентність* можна розглядатися не просто як функціональну надбудову над особистістю, а як інтегральну характеристику самої особистості [2, с. 12].

Як бачимо, рольова поведінка не можлива без комунікативної діяльності і саме *комунікативну компетентність* розглядають як готовність особистості до комунікативної діяльності. *Комунікативну компетентність* виявляють через здатність особистості встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми на основі сукупності знань та вмінь, що забезпечують ефективний плін комунікативного процесу.

На нашу думку, *комунікативна компетентність* може бути підпорядкована рольовій компетентності, адже створення взаємин між людьми не може відбуватися без комунікації та взаємодії між ними. Однак, на думку О. Ковальнової, *комунікативну компетентність* можна розглядати й окремо, оскільки комунікація може відбуватися й без мети створення взаємин, дотримання соціальних правил та врахування очікувань партнера із спілкування [3].

Слушною, на нашу думку, є теза Ю. Ємельянова, який уважає, що *комунікативну компетентність* набувають саме в соціальному контексті, у процесі виконання особистістю різних соціальних ролей.

Формування *комунікативної компетентності* майбутнього фахівця в закладі вищої освіти можна розглядати як формування системи знань, умінь, навичок, якостей особистості в досягненні мети або досягненні позитивного результату в процесі професійної діяльності.

*Комунікативна компетентність* є інтегральним утворенням особистості як складноорганізоване особистісне утворення суб'єкта, за допомогою якого він здійснює свою професійну й комунікативну діяльність. Комунікативна компетентність виступає засобом або інструментом професійного спілкування.

*Комунікативна компетентність* містить компетентність вхідної комунікації як здатності ефективно сприймати повідомлення та компетентність вихідної комунікації як здатності ефективно передавати повідомлення. Ю. Ковальова компетентність *вхідної комунікації* розподіляє на такі компетенції: сприймання інформації, сприймання стану та відношення, сприймання потреб, цінностей та поглядів. Компетентність *вихідної комунікації*, на думку дослідниці, містить такі компетенції: передача інформації, передача почуттів та стану, вплив та переконання. Головна особливість специфічно людського обміну інформацією полягає в тому, що визначальну роль для кожного учасника спілкування відіграє значущість інформації, адже люди не просто «обмінюються» інформацією а й, як зазначає О. Леонт'єв, прагнуть при цьому виробити загальний зміст [3].

Отже, на нашу думку, головний компонент *комунікативної й рольової компетентностей* можна інтерпретувати як здатність людини встановлювати та підтримувати необхідні контакти з іншими людьми в процесі виконання ними певних соціальних ролей. До складу зазначених вище компетентностей зараховують певну сукупність знань, умінь, особистих якостей та досвід. Саме такі складники забезпечують ефективний перебіг багаторольового комунікативного процесу, який характеризується певним рівнем оволодіння нормами спілкування, поведінкою, засвоєнням соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки тощо. *Рольова й комунікативна компетентності* є досить важливими та ключовими компетентностями у формуванні майбутнього фахівця.



### **Список літератури:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
2. Горностай П. Психологія роліової самореалізації особистості : автореф. дис. ... док. псих. наук : 19.00.05. Київ, 2009. 35 с.
3. Ковальова О. Модель соціально-комунікативної компетентності. Освіта та розвиток обдарованості особистості. № 11 (30)/11/2014. С. 27-33 URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2014/11/7.pdf> (дата звернення 07.02.2020).
4. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 1. / уклад: В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ, Вид-во «АКОНІТ», 2006. 926 с.
5. Новейший энциклопедический словарь. Москва: «Изд-во АСТ». ООО «Транзиткнига», 2004, 1424 с.
6. Професійна освіта: Словник: навч. пос. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г. Никало. Київ: Вища школа, 2000. 149 с.
7. Ушаков Д. Толковый словарь современного русского языка/ под ред. Татьянченко Н.Ф. Москва: Альта-Пресс, 2005. 1216 с.

**Олійник Г. С.**  
*полковник запасу ЗСУ, викладач військових дисциплін,  
магістр психології, президент*

**Волошина А. Л.**  
*доктор філософії, магістр психології,  
співзасновник та керівник*

**Сичевська Л. Є.**  
*магістр психології, учений секретар*

**Олійник Л. Г.**  
*магістр психології,  
керівник проекту «Козацька Світлиця»,  
співзасновник  
ГО «Київська Академія Козацтва»  
м. Київ, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НАШИХ СПІВВІТЧИЗНИКІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КОЗАЦЬКОЇ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ СПАДЩИНИ**

Козацтво – потужний соціальний і етнокультурний феномен, що має глибокі історичні корені на території сучасної України. Козацтво акумулювало величезний духовний і культурний досвід попередніх поколінь і залишило в свідомості нашого народу незгладимий слід. Козацька культура була багатогранною і самобутньою і подарувала нам, своїм нащадкам, величезну етнокультурну і духовну спадщину, яка з плином часу увійшла як невід’ємна частина в духовно-культурне життя сучасного суспільства, що може бути блискуче використано в виховних, загальноосвітніх та просвітницьких цілях [3].

Існує безліч наукових установ, які вивчають козацтво як історичне, культурне явище і т. д., проте їх діяльність не має свого популяризаційних продовження ні в науково-просвітницьких центрах, ні в клубах козацького дозвілля серед дорослого населення (25-45 років). Бренд «Козацтво» досить широко відомий і розрекламований на сучасному українському та зарубіжному ринку товарів і послуг як гуманітарного, так і прикладного характеру, проте реальна інформованість нашого населення про козацтво як історичне явище вкрай обмежена, що підтвердили наші широкомасштабні дослідження

[2]. У той же час інтерес до цієї тематики вкрай великий [1-3]. Науково-популярна інформація про козацтво досить затребувана, а бажання населення брати участь в етнокультурних козацьких заходах неодноразово підтверджено [1; 2].

З огляду на зростаючий інтерес сучасного суспільства до козацтва як соціального і етнокультурного феномену минулих часів, в 2008 році була створена ГО «Київська Академія Козацтва», основними цілями і завданнями якої стали пошук і дослідження історичної спадщини козацького способу життя та впровадження кращих його досягнень в життя і побут сучасного суспільства. Київська Академія Козацтва створена як просвітницький етнокультурний простір для шанувальників і цінителів козацької історії, і розглядає всі наше населення як нащадків козацтва [3].

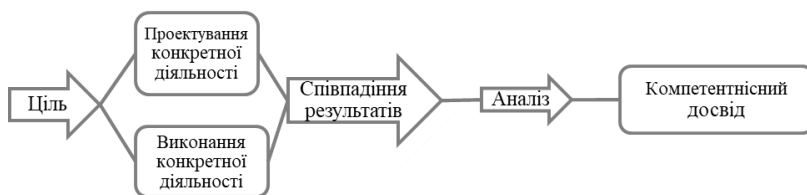
В процесі роботи над проектами КиАК [3; 1] нашими спеціалістами були виділені та сформульовані основні складові поняття *козацької спадщини*, її матеріальної та нематеріальної компоненти, та визначені шляхи її популяризації через просвітницьку діяльність [1; 2].

Нами було створено широкомасштабний науково-просвітницький проект «Козацтво як соціальний стан та етнокультурна спільнота...», який включає в себе 151 публічний захід та 30 інших видів роботи з підготовки та реалізації проекту, та наступні науково-просвітницькі та культурно-виховні заходи: 9 виставок, 60 тематичних зустрічей, 10 круглих столів, 2 конференції, 26 свят, 24 тематичні семінари, 4 лекторії.

Проект має на меті задовольнити етнокультурний «голод» наших співвітчизників, прихильників козацтва, просвітницькою діяльністю про історію козацтва, про його багату спадщину, та впроваджувати кращі його досягнення в життя та побут сучасного суспільства. Необхідно зазначити, що даний проект також доцільно розглядати як *мегакомпетентнісний* з погляду створення сприятливих умов для формування цілого ряду різних компетенцій в учасників в процесі його реалізації.

Проект дозволяє формувати наступні **компетенції** у наших співвітчизників: *навчально-пізнавальну, інформаційну, історичну, ціннісно-смыслову, громадянську, загальнокультурну, культурно-дозвілєву, комунікативну, етнокультурну, компетенцію самоусвідомленості в певній етнокультурі, компетенцію освіти (навчальну і виховну), компетенцію соціалізації, компетенцію особистісного самовдосконалення* (мал. 1) [4].

Всередині компетентнісного підходу виділяються два базових поняття: *компетенція* і *компетентність*, при цьому перше з них «включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів», а друге співвідноситься з «володінням людиною відповідною компетенцією, що включає її особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» [4]. Для формування всіх складових компетентностей наших мегакомпетентних проектів ми використовуємо наступну схему [4] (рис. 1), яку в нашому випадку вважаємо результативною.



**Рис. 1. Послідовність формування компетентнісного досвіду**

В перспективі мета Київської Академії Козацтва – підготовка спеціалістів з високою комунікативною компетентністю для роботи з населенням по виконанню основних завдань Академії щодо популяризації козацької спадщини. Ми вважаємо, що формування у наших співвітчизників вищезгаданих компетенцій в процесі вивчення козацької етнокультурної спадщини може сприяти вихованню людини нової епохи, людини майбутнього, адже козацтво – це унікальний етнокультурний фундамент для формування і виховання нашого сучасника. Козаки назавжди увійшли в історію людства як явище, що не має аналогів [5]. Дослідження історії козацтва відкриває забуті сторінки життя і культури наших предків і може розповісти багато цікавого про далеке минуле.

Власні назви, всі проекти і контент роботи Київської Академії Козацтва захищені Законом України як інтелектуальна власність [3].

### **Список літератури:**

1. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Психологічна готовність нашого співвітчизника до пізнання козацької етнокультурної спадщини [Текст] / Волошина А. Л. // Педагогічні

- науки: збірник наукових праць Херсонського державного університету В. Л. Федяєва – 2018. – № LXXXIII (83), листопад, том II. – С. 9-16.
2. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Козак очима нашого сучасника – «від малого до старого» [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. // Наукове періодичне видання «Український психолого-педагогічний науковий збірник» – 2018. – № 14 (14) липень. – С. 20-26.
  3. Волошина А. Л., Сичевська Л. Є, Олійник Л. Г. Козацька Світлиця як осередок науково-популярного знання про козацтво. [Текст] / Волошина А. Л., Сичевська Л. Є., Олійник Л. Г. // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал. – 2016. – № 10 (53) жовтень. – С. 18-22.
  4. Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.
  5. Українське козацтво: Мала енциклопедія / Кер. авт. колект. Ф.Г. Турченко; Відпов. ред. С. Р. Лях. – Вид. 2-е, доп. і перероб. – Київ: Генеза; Запоріжжя: Прем'єр, 2006. – 672 с.: іл., карти.

**Росоха О. Б.**

***вчитель біології, вчитель-методист***

**Мукачівський НВК**

**«Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів –  
дошкільний навчальний заклад» № 6**

**м. Мукачево, Закарпатська область, Україна**

## **ВИХОВНИЙ АСПЕКТ УРОКУ БІОЛОГІЇ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується пошуком ефективних шляхів здійснення навчально-виховного процесу у закладах загальної середньої освіти, адже основною метою виховання є «становлення громадянина України, патріота своєї країни, готового самовіддано розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову і соціальну державу,

здатного виявляти національну гідність, орієнтуватися у своїх обов'язках і правах, цивілізовано відстоювати їх, сприяти громадянському миру і злагоді в суспільстві, поводитися компетентно, бути конкурентоспроможним, успішно реалізуватися в соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури» [2, с. 10].

Специфіка сучасної виховної системи в тому, що вона впливає на учнів не тільки як дидактичний фактор (через учителів, уроки, підручники, домашні завдання, виховні години, позакласні заходи тощо), але і як соціальний фактор – через «включеність» дітей у навколишнє середовище; через відносини, що складаються між батьками, вчителями і учнями; через доброзичливий психологічний клімат, що обов'язково повинен бути у будь-якому закладі освіти. Підтримуємо позицію Н. Гуріненко та Т. Кожевникової, що серед методів і форм виховання учнівської молоді пріоритетна роль належить активним методам, що базуються на демократичному стилі взаємодії. До таких методів належать: ситуаційно-рольові ігри, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій з моралістичним характером. Крім цих методів доцільно долучити і традиційні: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книжкою, періодичною пресою та інші [1, с. 7].

Основою виховного процесу на уроці біології є система відносин, яка визначає взаємодію між вчителем і учнем. Виховання – це вплив, дія з боку педагога з метою організації життя учня, але цю дію слід розуміти не як механічну або словесну, а як глибинну внутрішню роботу, яка спричиняє активність обох сторін. Будуючи відносини «вчитель-учень» на основі толерантності, взаємоповаги, гуманної центрації на особистість, реалізуються партнерські відносини, гуманізація та демократизація виховання в цілому.

Ефективність прояву в навчальному процесі найважливішої педагогічної закономірності – єдності навчання, виховання і розвитку учнів визначається умінням вчителя використовувати об'єктивні можливості змісту біологічної освіти і методів навчання. Саме тому, з метою розкриття в учнів власних потенційних можливостей, нахилів і здібностей, кожен учитель, формулюючи виховну мету уроку, має враховувати критерії виховних досягнень учнів відповідно до їх вікових особливостей, варіювати форми і методи діяльності, моделювати різні форми проведення уроків. Вважаємо, що успіх в роботі вчителя, у вирішенні поставлених

перед ним освітніх і виховних завдань, залежить від розуміння фахівцем змісту педагогічної діяльності, основних функцій, виконання яких забезпечує ефект освіти і виховання підростаючого покоління.

У процесі засвоєння біології, учні опановують навчальними знаннями, вміннями і навичками, що сприяє підвищенню рівня їх пізнавальної самостійності. Засвоєння системи біологічних знань і оволодіння навчальними уміннями – необхідна умова формування їх світогляду, гігієнічного, статевого, екологічного, трудового і морального виховання.

Слід зазначити, що у вихованні учнів величезне значення має особистість учителя біології. Це, звичайно, повинен бути висококваліфікований фахівець, який постійно удосконалює свої знання, здатний до саморефлексії, готовий до сприйняття і впровадження інновацій в освітній процес тощо. Учитель біології – це, насамперед, пропагандист біологічних знань і вихователь, під керівництвом якого формується особистість молодшої людини у всьому різноманітті її якостей: любові до Батьківщини, природи, прагненні до збереження і примноження її багатств, поваги до праці, людей праці та її результатів, розуміння цінності життя в усіх його проявах, прагненні до постійної самоосвіти і самовиховання.

Поряд і одночасно із озброєнням учнів знаннями і розвитком їх розумових здібностей, повинно здійснюватися і виховання учнів. Воно пов'язане з виробленням науково правильних відносин до природи, суспільства, праці, здоров'я, адже коли виробляються відносини і формуються мотиви, діти виховуються. Це, на нашу думку і є суть виховання.

До виховних завдань вчителя біології відносяться: розвиток інтересу до вивчення біології, формування предметних умінь і навичок школярів з урахуванням їхніх нахилів і можливостей, вироблення правильного ставлення до природи, здійснення естетичного і морального виховання учнів, переводити отримані знання в переконання.

Отже, освітні, виховні і розвиваючі завдання в процесі вивчення біології спрямовані на досягнення головної мети – забезпечення всебічного розвитку особистості учнів. Для досягнення цієї мети вирішуються такі виховні завдання: формування наукового світогляду, моральне виховання, естетичне виховання, трудове виховання, екологічне виховання, гігієнічне і статеве виховання, виховання правильного ставлення до свого здоров'я та здоров'я

оточуючих. Усі навчально – виховні завдання взаємопов’язані і спрямовані на особистість учня.

### **Список літератури:**

1. Виховання в процесі навчання природничих дисциплін. Навчально-методичний посібник для студентів та вчителів / Укладачі Гуріненко Н.О., Кожевнікова Т.Є. – Полтава, 2012. – 120 с.
2. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Світ виховання. – 2004. – № 4 (5). – С. 6-31.

**Рудюк О. В.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної психології  
і психодіагностики*

Рівненський державний гуманітарний університет  
м. Рівне, Україна

## **ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ ВИКЛАДАЧІВ І ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ЇХ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ ЕГО-СТАНІВ**

**Актуальність дослідження.** На сьогодні маловідомим фактом є дані вивчення особливостей ціннісної структури викладачів і здобувачів вищої освіти, які взаємодіють в освітньо-культурному просторі вищої школи в нових соціально-економічних умовах розвитку.

Аксіологічний вимір освітньої діяльності та особливості ціннісної структури учасників освітнього процесу вже давно є предметом науково-психологічних досліджень [1; 5; 6; 7; 8; 9; 12; 13]. Виявлення індивідуальних ціннісних пріоритетів викладачів і студентів, їх співставлення і встановлення як ціннісної «близькості», так і певних відмінностей, стали ключовими питаннями у теоретичних та емпіричних розвідках багатьох психологів [14; 15; 16].

З іншого боку, в контексті вивчення актуальної для нас проблеми перспективним на нашу думку є підхід, який базується на застосуванні концепції трансакційного аналізу Еріка Берна [3]. Слід



відмітити, що питання застосування принципів трансакційного аналізу в умовах дослідження особливостей освітньої діяльності і характеристик поведінки суб'єктів освітнього процесу стали фокусом дослідницьких розробок багатьох науковців [2; 10; 11]. Також важливим в аспекті визначення концептуальної продуктивності трансакційного підходу для аналізу та прогнозу поведінки суб'єктів освітнього процесу стали наукові розвідки багатьох інших дослідників [4; 17].

Зауважимо, що досвід застосування аксіологічного підходу і концепції трансакційного аналізу Еріка Берна в якості теоретичних і методичних засобів психологічного осмислення і пізнання різних аспектів поведінки особистості має більш ніж піввікову традицію застосування і конкретизується насамперед в напрямку вивчення особливостей прояву її комунікативного потенціалу, чинників і факторів розвитку системи її ціннісних орієнтацій, механізмів і закономірностей міжособистісної взаємодії в групі тощо. Однак інтеграція цих засобів в єдиній концептуальній і дослідницькій рамці і здійснення на цій основі нових психолого-педагогічних досліджень на сьогодні є маловідомим фактом. Вважаємо, що використання концептуальних і методичних можливостей означених підходів в єдиному дослідницькому ключі забезпечить більш широкі можливості для комплексної репрезентації і всебічного вивчення проблеми взаємозалежності між рівнем розвитку системи індивідуальних ціннісних пріоритетів учасників освітнього процесу у вищій школі та рівнем функціонування характеристик їх особистісної структури (его-структури).

**Мета дослідження** – визначити етапи та обґрунтувати методики для дослідження індивідуальних ціннісних пріоритетів учасників освітнього процесу у вищій школі у взаємозалежності з характеристиками їх функціональних его-станів.

**Методика та організація дослідження.** Узагальнення результатів вже проведених теоретико-емпіричних розвідок та осмислення власного досвіду вивчення означеної проблеми дозволило нам виокремити дві дослідницькі лінії. Перша лінія дослідження була спрямована на виявлення домінуючих функціональних его-станів і рівня розвитку індивідуальних ціннісних пріоритетів учасників освітнього процесу у вищій школі – викладачів та здобувачів вищої освіти, що дозволило у підсумку усіх представників означених категорій диференціювати на три групи залежно від домінування того чи іншого его-стану: «батько», «дорослий», «дитина».

Передбачалося, що представники кожної категорії досліджуваних – як викладачі закладу вищої освіти, так і здобувачі вищої освіти, характеризувались якісною структурою та специфічним рівнем розвитку системи індивідуальних ціннісних пріоритетів. Друга дослідницька лінія передбачала вивчення характеру взаємозалежності індивідуальних ціннісних пріоритетів викладачів та здобувачів вищої освіти з їх домінуючими функціональними его-станами в процесі педагогічної трансакції у вищій школі.

Таким чином, виходячи з характеру завдань, що мали вирішуватись на кожному етапі емпіричного дослідження, в межах кожної з двох дослідницьких категорій – викладачів закладу вищої освіти і здобувачів вищої освіти, у процесі педагогічної трансакції у вищій школі було виокремлено представників з домінуванням одного з трьох функціональних его-станів («батько», «дорослий», «дитина»), які характеризувались певним рівнем розвитку індивідуальних ціннісних пріоритетів.

Дослідження домінуючих функціональних его-станів у представників різних категорій учасників освітнього процесу у вищій школі проводилось з допомогою тесту «Трансактний аналіз Е. Берна» для визначення рольових позицій (его-станів) особистості в міжособистісних відносинах. Домінуючий функціональний его-стан досліджуваних визначався шляхом вибору тієї рольової позиції, яка оцінювалася найбільшою кількістю балів. З метою вивчення особистісних цінностей учасників освітнього процесу у вищій школі на рівні індивідуальних пріоритетів, які найчастіше проявляються в їх соціальній поведінці, було використано методику Ш. Шварца. Зі списку із описом людини, який відповідає тому чи іншому із 10 типів цінностей, досліджуваному пропонувалося оцінити, в якій мірі описана в методиці людина схожа чи не схожа на нього. В даному випадку було використано шкалу із 5 позицій: від «дуже схожа на мене» до «зовсім не схожа на мене». В якості показників розвитку системи індивідуальних ціннісних пріоритетів викладачів та здобувачів вищої освіти використано наступні типи цінностей на рівні індивідуальних пріоритетів: конформність (conformity), традиції (tradition), доброта (benevolence), універсалізм (universalism), самостійність (self-direction), стимуляція (stimulation), гедонізм (hedonism), досягнення (achievement), влада (power), безпека (security).

В якості критеріїв репрезентативності вибіркової сукупності було визначено демографічні (стать, вік) та соціальні (освітньо-

професійний статус, фахова приналежність) характеристики досліджуваних.

**Висновки.** Процес трансформації якісної структури освітнього процесу у вищій школі формує запит на результативну освітню парадигму, яка базуватиметься на стратегії підвищення якості вищої освіти на засадах науково обґрунтованих концепцій. З огляду на це, очевидну дослідницьку перспективу в рамках реалізації принципів транзакційного аналізу має ідея про змістовий характер і якісну специфіку педагогічної транзакції в освітньому процесі у вищій школі залежно від домінування тих чи інших рольових позицій (его-станів) її учасників. Ця ідея отримала чітку конкретизацію і була конвертована у дослідницький задум, який полягає у вивченні індивідуальних ціннісних пріоритетів учасників освітнього процесу у вищій школі у взаємозалежності з характеристиками їх еґо-структури (домінуючими еґо-станами).

### Список літератури:

1. Bardi, A., & Schwartz, S.H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220. <https://doi.org/10.1177/0146167203254602>
2. Barrow, G., Bradshaw, E., & Newton, T. (2001). *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom: A Practical Guide to Using Transactional Analysis*. New York: David Fulton Publ.
3. Berne E. (1996). *Games People Play: The Basic Handbook of Transactional Analysis*. Paperback.
4. Kenney W. J., Lyons B. F. (1979). Naturally Occurring Teacher Ego State Behaviors. *Transactional Analysis Journal*, vol. 9, № 4, 297-300.
5. Кирьякова, А.В., Мелекесов, Г.А. (2004). Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении. [Pedagogical axiology and innovative processes in teaching]. Москва.
6. Kluckhohn, F.R., Strodtbeck, F.L. (2000). Variations in Value Orientations. Evanston, IL: Row, Peterson.
7. Леонтьев, Д.А. (2003). Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the semantic reality]. Москва.
8. Mariański, J. (1990). W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne [In search of the meaning of life. Sociological and pastoral sketches], Lublin, 165-173.

9. Семків, І.І. (2010). Індивідуальні цінності як психологічні механізми формування соціального капіталу [Individual values as psychological mechanisms of formation of social capital] *Проблеми сучасної психології* [Problems of modern psychology], 10, 699-705., с. 701.
10. Stewart, I., & Joines, V. (1987). *TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis*. Waltham Abbey: Lifespace Pub.
11. Stuart, K., & Alger, A. (2011). *An evaluation of Transactional Analysis in secondary education*. Source: [http://www.academia.edu/620288/An\\_Evaluation\\_of\\_Transactional\\_Analysis\\_in\\_Secondary\\_Education](http://www.academia.edu/620288/An_Evaluation_of_Transactional_Analysis_in_Secondary_Education)
12. Слостенін, В.А., Чижакова, Г.І. (2003). Введення в педагогічну аксіологію [Introduction to pedagogical axiology]. Москва.
13. Трухан, О.В. (2010). Психологічний аналіз життєвих цінностей студентів різних професійних напрямків [Psychological analysis of life values of students of different professional fields] *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України* [Problems of modern psychology: Sci. G. S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine], 7, 713-726.
14. Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
15. Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying of theory of integrated value systems. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, 8, 1-24., Hillsdale, NJ: Erlbaum. doi: 10.12691/education-2-12-22
16. Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., and Harris, M. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 519-542. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022101032005001>
17. Jagiela J., Sarnat-Ciastko A. (2015). Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy [Why transactional analysis? Conversations on the use of transaction analysis in the work of a teacher and educator]. Wydawnictwo AJD, Czestochowa.

**Рудюк О. В.**

*кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної психології  
і психодіагностики*

Рівненський державний гуманітарний університет  
м. Рівне, Україна

## **СТРУКТУРА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ЦІННІСНИХ ПРІОРИТЕТІВ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Актуальність дослідження.** Трансформація якісної структури освітнього процесу у вищій школі формує запит на результативну освітню парадигму, успішна реалізація якої забезпечуватиметься передусім готовністю усіх його учасників до свідомого і критичного вибору ціннісних пріоритетів власної освітньої діяльності. Результативність такого вибору багато в чому визначається характером відповідності індивідуальних ціннісних пріоритетів або ступенем ціннісної конгруентності учасників освітнього процесу у вищій школі – викладачів і здобувачів вищої освіти. Зважаючи на те, що на сьогодні маловідомим фактом є дані вивчення особливостей ціннісної структури викладачів і студентів, які взаємодіють в освітньо-культурному просторі вищої школи в нових соціально-економічних умовах розвитку, актуальним аспектом дослідження є вивчення структури їх індивідуальних ціннісних пріоритетів.

Аксіологічний вимір освітньої діяльності та особливості ціннісної структури учасників освітнього процесу вже давно є предметом науково-психологічних досліджень [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9]. Виявлення індивідуальних ціннісних пріоритетів викладачів і студентів, їх співставлення і встановлення як ціннісної «близькості», так і певних відмінностей, стали ключовими питаннями у теоретичних та емпіричних розвідках багатьох психологів [10; 11; 12]. З огляду на це, узагальнення результатів вже проведених теоретико-емпіричних досліджень та осмислення власного досвіду вивчення означених проблемних аспектів дозволило виокремити дослідницький підхід, найбільш продуктивний в річці розробки актуальної для нас проблеми. Йдеться, насамперед, про концептуальний підхід Ш. Шварца (Schwartz) – автора методики для вивчення цінностей особистості (Schwartz Value Survey). Зокрема, в аспекті вивчення змістового характеру і якісної структури системи індивідуальних ціннісних пріоритетів суб'єктів освітнього процесу у

вищій школі представляє цінність розроблена ним теорія динамічних відношень між базовими ціннісними типами, в якій описується концептуальна організація системи цінностей особистості [5].

**Мета дослідження** полягає у вивченні структури індивідуальних ціннісних пріоритетів суб'єктів освітнього процесу у вищій школі.

**Методика та організація дослідження.** З метою вивчення індивідуальних ціннісних пріоритетів суб'єктів освітнього процесу у вищій школі було використано методику Ш. Шварца [5]. Зі списку із описом людини, який відповідає тому чи іншому із 10 типів цінностей, досліджуваному пропонувалося оцінити, в якій мірі описана в методиці людина схожа чи не схожа на нього. В даному випадку було використано шкалу із 5 позицій: від «дуже схожа на мене» до «зовсім не схожа на мене». В якості показників індивідуальних ціннісних пріоритетів викладачів та здобувачів вищої освіти використано наступні типи цінностей: конформність (conformity), традиції (tradition), доброта (benevolence), універсалізм (universalism), самостійність (self-direction), стимуляція (stimulation), гедонізм (hedonism), досягнення (achievement), влада (power), безпека (security).

Репрезентативна вибірка у кількості 119 осіб була сформована методом рандомізованого відбору з числа викладачів (n=63) та здобувачів вищої освіти (n=56) Рівненського державного гуманітарного університету. Реалізація комплексу дослідницьких заходів передбачала диференціацію дослідницького контингенту на основі параметрів статевої (серед викладачів закладу вищої освіти – 37 осіб жіночої і 26 осіб чоловічої статі; серед здобувачів вищої освіти – 29 осіб жіночої і 27 осіб чоловічої статі) і фахової (здобувачі вищої освіти за спеціальностями: гуманітарними – 20 осіб, економічними – 19 осіб, технічними 17 осіб; викладачі факультетів: психолого-природничого – 24 особи, фізико-технологічного – 18 осіб, педагогічного – 21 особа) приналежності.

В ході дослідження перевірялась гіпотеза про те, що індивідуальні ціннісні пріоритети особистості мають специфічну структурну організацію, яка детермінується комплексом інтегральних ціннісних диспозицій, латентний характер яких не дозволяє експлікувати їх за допомогою традиційних стандартизованих психодіагностичних засобів. З цією метою було використано метод факторного аналізу (Factor Analysis).

**Результати дослідження.** Факторизація показників індивідуальних ціннісних пріоритетів учасників освітнього процесу у вищій школі, виміряних за допомогою методики Ш. Шварца, дозволила отримати факторну модель ціннісної структури їх особистості. Зміст факторної моделі ціннісної структури суб'єктів освітнього процесу у вищій школі визначають три інтегральні особистісні фактори. З найбільшою факторною вагою до першого фактору (пояснює 29,4% дисперсії ознак), увійшли наступні змінні: «універсалізм» (0,892), «доброта» (0,847), «влада» (-0,779). Категоризація даного фактора дозволяє ідентифікувати його сутнісну основу, зміст якої визначає ціннісна настанова особистості на реалізацію мотиваційних цілей універсалізму, на забезпечення благополуччя усіх людей незалежно від їх соціальної приналежності, на прояв доброзичливого ставлення до людей незалежно від життєвих обставин і ситуацій без прагнення контролю або домінування над ними. Змістовно узагальнюючи означені змінні інтерпретуємо даний фактор як *«ціннісну диспозицію трансцендентності»*.

До другого фактора, який пояснює 25,7% дисперсії ознак, увійшли змінні: «досягнення» (0,856), «самостійність» (0,824), «стимуляція» (0,769), «гедонізм» (-0,735). Змістовне узагальнення характеру змінних, що увійшли в структуру даного фактора, дозволяє виділити спільну для них особливість – всі вони, в тій чи іншій мірі, визначають ціннісну настанову на особистий успіх і досягнення через прояв компетентності у відповідності із соціальними стандартами. З урахуванням цього, інтерпретуємо його як фактор *«ціннісної диспозиції досягнення»*.

Зміст і структуру третього фактора, який пояснює 18,7% дисперсії ознак, визначили наступні змінні: «традиція» (0,778), «конформність» (0,736), «безпека» (0,692). Якщо змістовно узагальнити їх характер, то стає очевидним, – визначений ціннісний симптомокомплекс відображає особистісну настанову досліджуваних на прийняття і відтворення звичаїв, ідей та норм поведінки, прийнятих в соціумі; характеризується прагненням до уникання дій, що не відповідають соціальним очікуванням; проявляється у культивуванні примату колективної та індивідуальної безпеки. З урахуванням узагальнень, здійснених в ході змістової інтерпретації змінних, що увійшли в структуру даного фактора, інтерпретуємо його як *«ціннісну диспозицію консерватизму»*.

**Висновки.** За результатами проведеного дослідження стало можливим стверджувати, що система індивідуальних ціннісних

пріоритетів суб'єктів освітнього процесу у вищій школі – викладачів і здобувачів вищої освіти, має специфічну структурну організацію, яка детермінується комплексом інтегральних ціннісних диспозицій (факторів). Результати нашого дослідження в цілому підтвердили структуру базових ціннісних типів Ш. Шварца. Виходячи з цього, можна припустити, що ціннісна структура особистості, визначена і описана Ш. Шварцом в рамках теорії динамічних відношень між ціннісними типами, виражає і підтверджує універсальний характер ціннісної структури особистості незалежно від її культурної і соціальної приналежності, що опосередковано знайшло своє підтвердження в результатах нашого дослідження.

### Список літератури:

1. Bardi, A., & Schwartz, S.H. (2003). Values and behavior: Strength and structure of relations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1207-1220. <https://doi.org/10.1177/0146167203254602>
2. Кирьякова, А.В., Мелекесов, Г.А. (2004). Педагогическая аксиология и инновационные процессы в обучении. [Pedagogical axiology and innovative processes in teaching]. Москва.
3. Kluckhohn, F.R., Strodtbeck, F.L. (2000). Variations in Value Orientations. Evanston, IL: Row, Peterson.
4. Леонтьев, Д.А. (2003). Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. [Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of the semantic reality]. Москва.
5. Карандашев, В.Н. (2004). Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. [Schwartz's method for studying the values of personality: the concept and methodological guidance], S-Pb.
6. Mariański, J. (1990). W poszukiwaniu sensu życia. Szkice socjologiczno-pastoralne [In search of the meaning of life. Sociological and pastoral sketches], Lublin, 165-173.
7. Семків, І.І. (2010). Індивідуальні цінності як психологічні механізми формування соціального капіталу [Individual values as psychological mechanisms of formation of social capital] *Проблеми сучасної психології* [Problems of modern psychology], 10, 699-705., с. 701.
8. Слостенин, В.А., Чижакова, Г.И. (2003). Введение в педагогическую аксиологию [Introduction to pedagogical axiology]. Москва.



9. Трухан, О.В. (2010). Психологічний аналіз життєвих цінностей студентів різних професійних напрямків [Psychological analysis of life values of students of different professional fields] *Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України* [Problems of modern psychology: Sci. G. S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Sciences of Ukraine], 7, 713-726.
10. Schwartz, S.H. (1994). Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb01196.x>
11. Schwartz, S.H. (1996). Value priorities and behavior: Applying of theory of integrated value systems. In C. Seligman, J.M. Olson, & M.P. Zanna (Eds.), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, 8, 1-24., Hillsdale, NJ: Erlbaum. doi: 10.12691/education-2-12-22
12. Schwartz, S.H., Melech, G., Lehmann, A., Burgess, S., and Harris, M. (2001). Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 519-542. <http://dx.doi.org/10.1177/0022022101032005001>

**Чайка І. В.**

***аспірантка кафедри психології та соціальної роботи***

**Вінницький державний педагогічний університет**

**імені Михайла Коцюбинського**

**м. Вінниця, Україна**

## **ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Міжособистісні взаємини, серед яких сімейні взаємини, займають центральне місце у багатьох українських та зарубіжних дослідженнях. Вони формують психологічний простір особистості, визначають якість життя людини, обумовлюючи її суб'єктивне відчуття задоволеності собою та іншими. Саме на основі сімейних взаємин відбувається забезпечення багатьох особистісних потреб, фрустрація яких призводить до викривлення у розвитку особистості та внутрішніх конфліктів, що роздирають людину зсередини. Тому

найважливішим компонентом життєдіяльності особистості є її сімейні взаємини.

Проблема сучасного психологічного вивчення взаємодії у сім'ях полягає в обмеженості типології сімейних взаємин. Більшість дослідників узагальнюють типи сімейних взаємин враховуючи один визначений критерій (наприклад, розподіл прав та обов'язків у сім'ї тощо), що в результаті унеможливорює здійснення аналізу та розуміння повного профілю сімейних взаємин. Тому нами запропоновано розширити коло досліджень, включивши в систему сімейних взаємин вчителів початкової школи подружні взаємини (де критерієм є не лише рольова участь кожного із подружжя), а також дитячо-батьківські взаємини. Це дозволить глибоко оцінити сучасний стан сімейних взаємин вчителів початкової школи та виявити нагальні проблеми, які потребують подальшого вирішення.

На думку таких вчених Д. Умберсон, К. Вільямс і М.Б. Томер перспектива життєвого шляху позиціонує подружні взаємини як одні із найбільш важливих відносин, які визначають життєвий контекст і, в свою чергу, впливають на самоактуалізацію людей протягом усього дорослого життя. Також вступ у шлюб, особливо гармонійний, пов'язаний з поліпшенням психічного і фізичного здоров'я [9, с. 420].

Крім того, дослідники Х. Лю та Л. Уейт вважають, що сімейні зв'язки із самоактуалізацією залежать від якості взаємин: ті, хто перебувають у щасливому подружжі, з більшою ймовірністю стверджують про депресивні симптоми і погіршення психологічного здоров'я, ніж ті, які перебувають у щасливому шлюбі, який може пом'якшити наслідки стресу через більш широкий доступ до емоційної підтримки [7, с. 415].

Ми підтримуємо позицію вищезазначених вчених, так як взяті разом дослідження вказують на важливість розуміння сукупного впливу сімейних взаємин на самоактуалізацію особистості на протязі всього життя.

Як стверджує Т.А. Кулікова, подружні відносини є центральною ланкою сімейних взаємин, від характеру яких залежить психологічне здоров'я сім'ї. Справжня любов батьків один до одного піднімає тонус сім'ї, викликає відчуття радості, що є не тільки умовою збереження психологічного здоров'я дітей, але і служить основою побудови майбутньої моделі нової сім'ї [2].

В результаті вивчення психолого-педагогічної літератури (концепції гуманістичної психологічної школи щодо вивчення сімейної системи К. Роджерса і В. Сатір), ми вважаємо, що подружні

взаємини вчителів початкової школи та успішність їх родинного життя можна оцінити на основі подружньої сумісності, задоволеності подружніми взаєминами, внутрішньо-сімейної комунікації, рольових очікувань та емоційної підтримки.

Вчений Р. Мусаві розглядає подружню сумісність як фундаментальний камінь гарної продуктивності сім'ї. Це один з найважливіших прогнозів розвитку психічного здоров'я в одружених людей. Пари, в яких подружня сумісність є вищою більш самостійні. Тому вони також сумісні і у соціальних взаєминах [8, с. 175]. Позицію Р. Мусаві, з нашої точки зору, можна доповнити тим, що подружні пари, які за рахунок вищої сумісності, сумісні у соціальних взаєминах, в результаті можуть легше самоактуалізуватись у професійній діяльності, в т.ч. вчителя початкової школи.

Очевидно, що в основі задоволеності шлюбом в першу чергу знаходиться задоволеність шлюбним партнером. Іноді один із членів подружжя заважає задоволенню потреб, інтересам та намірам іншого. Дана ситуація призводить до того, що подружня пара стає суперниками, а рівень задоволеності шлюбом помітно знижується. Так, для чоловіків найбільш важливими є такі показники, як наявність власного житла, матеріальний достаток та сексуальне задоволення. Для жінок – наявність дітей, обговорення сімейних проблем і справедливий розподіл обов'язків.

На нашу думку, для представників обох статей найважливішими умовами успішного подружжя в сім'ях вчителів початкової школи є такі психологічні чинники, як вирішення особистісних потреб (самосвідомість, самоствалення, самооцінка, саморегуляція, самоаткуалізація і емпатія), подружня повага, емоційна підтримка, а також збереження вірності.

На основі досліджень представників інтеракціонізму (Г. Блумер, Т. Шибутані) І. Цимбалюк визначає, що міжособистісна комунікація ґрунтується на спроможності людини «перебирати роль іншого» та уявляти, як це сприймає партнер по спілкуванню, група чи значуща людина, а також інтерпретувати певну ситуацію та конструювати власні дії [5].

Інший підхід до цієї проблеми висвітлюється представниками комунікативної школи. Так, модель Мак-Мастера включає у себе дві найважливіші характеристики комунікативних процесів у сім'ї: по-перше, це відкритість чи замаскованість інформації, якою обмінюються члени сім'ї; по-друге, наскільки така інформація висловлюється прямо чи опосередковано [6].

У структурі сімейних взаємин вчителів початкової школи особливе місце займають рольові очікування, які являють собою ступінь очікування від партнера активного виконання певних дій безпосередньо пов'язаних з ефективним функціонуванням сім'ї [3, с. 46]. На думку С.Д. Максименка, рольові очікування – це сподівання на таку поведінку іншої людини, яка відповідає її рольовому статусу. Відповідність поведінки людей взаємним очікуванням – це важлива умова успіху у спілкуванні [4].

Враховуючи вищезазначене та специфіку роботи вчителів початкової школи, яка неможлива без емоційної участі з учнями та яка вимагає емоційного «підживлення», вважаємо, що тільки при психологічно здорових сімейних взаєминах, у спілкуванні з близькими, чоловіком або дружиною, дітьми відбувається повне відновлення сил у людини. Вірогідність збереження позитивного емоційного компоненту сімейних взаємин вчителів початкової школи і сприятливого розвитку шлюбу зростає, якщо члени подружжя здатні постійно пізнавати психологію один одного, бути терплячими, уміти розпізнавати та враховувати бажання і потреби шлюбного партнера.

У сім'ях вчителів початкової школи з гармонійними подружніми взаєминами присутній високий рівень психологічного здоров'я дітей, що виражається в емоційному благополуччі, у високій самооцінці, активності, відсутності рівня тривожності й страху, ідентичності дитини з сім'єю. Такі стосунки створюють у дитини почуття впевненості, повноцінності та самодостатності, і навпаки, при дисгармонії подружніх відносин у дітей виявлено низький рівень психологічного здоров'я, який призводить до появи тривожності, страху, безініціативності, низької самооцінки, до втрати ідентичності дитини з сім'єю [1, с. 38].

Таким чином, в сім'ях вчителів бажано намагатися досягти того, щоб взаємини членів сім'ї були побудовані на позитивних емоціях та спільних інтересах. Це не значить, що власні інтереси потрібно беззаперечно підпорядкувати потребам інших членів сім'ї, будь то діти, або дорослі. Але якщо цілі та потреби висуваються спільно, то вони стають спільними цілями кожного члена сім'ї, що дуже важливо для сучасних сімейних взаємин.

### **Список літератури:**

1. Давлетбаева З.К. Супружеские отношения как фактор психического здоровья детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психолог. наук. Самара, 2005. 191 с.

2. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М., 1999.
3. Мазурик І.О. Гендерні особливості рольових очікувань молоді стосовно майбутнього партнера у шлюбі молоді. *Особистість в єдиному освітньому просторі: матеріали IV міжнародного освітнього форуму*. Запоріжжя, 2013. С. 45-48.
4. Максименко С.Д. Загальна психологія: навчальний посібник. К.: Центр навч. літератури, 2004. 272 с.
5. Цимбалюк І. Психологія спілкування: навч. посіб. К.: Професіонал, 2004. 303 с.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. С. Пб.: Питер, 2008. 672 с.
7. Liu H., Waite L. Bad marriage, broken heart? Age and gender differences in the link between marital quality and cardiovascular risks among older adults. *Journal of Health and Social Behavior*. 2014. № 55. С. 403–423.
8. Mousavi R. Relationship between Big Five Personality Factors Neuroticism, Extraversion, Agreeableness, Openness, Loyalty and Marital Adjustment. *NeuroQuantology*. 2017. № 5. С. 172–180.
9. Umberson D., Williams K., Thomeer M. B. Family status and mental health: Recent advances and future directions. In C. S. Aneshensel & J. C. Phelan (Eds.), *Handbook of the sociology of mental health*. 2013. Pp. 405–431.

## **НАПРЯМ 3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ**

**Лисенко Д. П.**

*ад'юнкт кафедри морально-психологічного  
забезпечення діяльності військ (сил)*

Національний університет оборони України  
імені Івана Черняховського  
м. Київ, Україна

### **ОПИС ПРОЦЕДУРИ СТВОРЕННЯ АВТОРСЬКОЇ АНКЕТИ «ОЦІНКА РІВНЯ ДОВІРИ ДО КОМАНДИРА (НАЧАЛЬНИКА)»**

Аналіз психодіагностичних та проєктивних методик, які можна використовувати для вивчення довіри особистості іншим людям, свідчить про їх спрямованість здебільшого на визначення загальних критеріїв та особливостей довіри певній категорії людей. На даний час практично відсутній надійний та валідний інструментарій, за допомогою якого можна оцінити актуальний рівень довіри конкретній людині. Зазначене зумовило необхідність розробки відповідної анкети, яка буде відповідати вимогам, що висуваються до психологічних тестів, і дозволить комплексно оцінити рівень міжособистісної довіри в професійній діяльності.

Огляд психодіагностичного інструментарію з вивчення феномену довіри свідчить про достатню кількість методик зарубіжних авторів в напрямку дослідження довіри до себе (Т.П. Скрипкіна; А.Б. Купрейченко; Н.Б. Астаніна), довіри до світу (А.Б. Купрейченко; М. Розенберг; Дж. Роттер), довіри особистості іншим людям (А.Б. Купрейченко, С.П. Табхарова; Т.П. Скрипкіна; С. Джонсон-Джордж, У.С. Свеп) та міжособистісної довіри (А.В. Сидоренков, І.І. Сидоренкова; Дж. К. Ремпл, Дж. Ж. Холмс; Р. Левицькі, М. Стівенсон, Б. Банкер). В українському науковому просторі зазначений напрям представлений значно меншою кількістю праць: розробці відповідних методик присвячені роботи С.Г. Яновської та А.О. Белінської, Н.М. Василюк. Доводиться констатувати, що на даний час у вітчизняній військовій психології

відсутній інструментарій, спрямований на вивчення довіри підлеглих військовослужбовців командиру (начальнику) в особливих умовах діяльності, що зумовило обраний напрям дослідження.

Для розв'язання поставленого завдання було використано наступні методи: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизації матеріалів наукових досліджень), емпіричні (опитування, анкетування, експертні оцінки) та статистичні (методи математичної статистики для опрацювання та узагальнення результатів психологічного експерименту). Обробка отриманих даних проводилася за допомогою комп'ютерних програм MS Excel 2010 та SPSS v.20 for Windows.

Розроблення анкети «Оцінка рівня довіри до командиру (начальника)» було здійснено в три етапи.

На першому етапі проведено теоретичний аналіз наукових підходів дослідження довіри як соціально-психологічного феномену; розкрито структурні компоненти довіри як соціально-психологічного відношення; здійснено огляд існуючих методик вивчення довіри іншій людині, довіри до світу (соціальної довіри), довіри в організації, колективі та групі.

На другому етапі здійснено підбір і обґрунтування методик та проведено емпіричне дослідження змістових характеристик структурних компонентів довіри підлеглих військовослужбовців своїм командирам (начальникам). Метою дослідження було визначення критеріїв, компонентів довіри, ваги та взаємовпливів кожного компонента у загальній структурі довіри підлеглих військовослужбовців своїм командирам (начальникам). До складу психодіагностичного інструментарію увійшли:

1. Методика для вивчення критеріїв довіри/недовіри особистості іншим людям А.Б. Купрейченко і С.П. Табхарової [1, с. 529–531]. Застосована з метою дослідження особистісних якостей командиру, якому довіряють (не довіряють).

2. Методика діагностики міжособистісних відносин Собчик Л.М. (модифікований варіант інтерперсональної діагностики Т. Лірі) [2, с. 75–82]. Застосована з метою дослідження уявлень підлеглих про реального командиру (начальника); ідеального командиру (начальника), якому довіряють в особливих умовах діяльності, з виведенням його інтерперсональних характеристик та побудовою особистісного профілю.

3. Методика діагностики управлінських стилів керівництва в рамках професійної діяльності Р. Блейка та Дж. Мутон

(в інтерпретації М.М. Обозова) [3, с. 19–24]. Застосована з метою вивчення реальних стилів керівництва (оцінки підлеглими своїх командирів (начальників)); вивчення ідеальних стилів керівництва (оцінки підлеглими уявних командирів) в особливих умовах діяльності.

4. Методика оцінки довіри / недовіри особистості колегам та керівникам організації А.Б. Купрейченко [1, с. 559–560]. Застосована з метою визначення основних критеріїв довіри / недовіри підлеглих командирів (начальників) в особливих умовах діяльності.

5. Методика ціннісних орієнтацій М. Рокіча [4, с. 26–28]. Застосована з метою вивчення соціально-психологічних особливостей зв'язку між ціннісними орієнтаціями військовослужбовців і командирів та формуванням відносин довіри між ними.

Вибірку для проведення дослідження на другому етапі склали 466 військовослужбовців-учасників Операції об'єднаних сил (Антитерористичної операції) на території Донецької та Луганської областей (всіх категорій, крім строкової служби) військових частин різних видів Збройних Сил України віком від 19 до 46 років (методом анкетування) та 50 військовослужбовців командного складу – старших офіцерів військових частин та органів військового управління різних видів (родів) Збройних Сил України у військовому званні «майор – підполковник», віком від 31 до 44 років, які мають досвід військової служби від 16 до 25 років та термін перебування на командних посадах не менше 1 року (методом експертного опитування через систему дистанційного навчання MOODLE Національного університету оборони України імені Івана Черняховського).

В подальшому, результати теоретичного аналізу довіри як соціально-психологічного феномену, огляду існуючих методик дослідження довіри іншій людині, анкетування та експертного опитування стали основою пілотної анкети «Оцінка рівня довіри до командира (начальника)».

На третьому етапі сформульовано твердження пілотної анкети. Під час розробки анкети було забезпечено дотримання низки загальних вимог, а саме: простота інструкції, лаконічність та зрозумілість тверджень, відносна простота обрахунку отриманих результатів. Анкета складається з 25 тверджень, представлених в трьох умовних блоках:



– *когнітивному*: безпосередні знання та уявлення підлеглого (підлеглих) про командира (начальника) на основі спільного досвіду взаємодії;

– *емоційному*: емоційна оцінка, приязнь до командира (начальника);

– *поведінковому*: реальна поведінка підлеглого (підлеглих), його готовність до здійснення певних довірчих дій відносно командира (начальника) за різних умов обстановки.

Таким чином, у відповідності до мети дослідження, здійснено розробку пілотної анкети, що оцінює актуальний рівень довіри підлеглих військовослужбовців до командира (начальника) в особливих умовах діяльності. Метою анкети є діагностика відносин довіри в системі «підлеглий – командир (начальник)» задля прогнозу успішності сумісної професійної діяльності; формування стратегії розв’язання проблемних моментів у взаєминах; коригування стилю поведінки та керівництва командирів (начальників), що оцінюються; надання пропозицій керівникам вищого рівня для прийняття управлінських рішень. Наступним етапом буде проведення апробації анкети у військових частинах різних видів Збройних Сил України з подальшими психометричною перевіркою та створенням тестових норм.

### **Список літератури:**

1. Купрейченко А. Б. Психология доверия и недоверия. Москва : Издательство «Институт психологии РАН». 2008. 571 с.
2. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2005. 624 с.
3. Обозов Н. Н. Психология менеджмента. Санкт-Петербург : Академия психологии, предпринимательства и менеджмента. 1997. 153 с.
4. Карелин А. А. Большая энциклопедия психологических тестов. Москва : Эксмо, 2007. 416 с.

**Пилипенко Н. Г.**  
*кандидат психологічних наук,  
науковий співробітник наукового відділу  
організації медичної допомоги*  
ДНУ «Науково-практичний центр профілактичної  
та клінічної медицини»  
Державного управління справами  
м. Київ, Україна

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ УПРАВЛІННЯ МЕДИЧНИМ ПЕРСОНАЛОМ В КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ МЕДИЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Згідно українського законодавства під якісним медичним обслуговуванням розуміють обслуговування, при якому ресурси організуються таким чином, щоб з максимальною ефективністю і безпечністю задовольняти медико-санітарні потреби тих, хто найбільш усього потребує допомоги, проводити профілактику і лікування без непотрібних витрат і відповідно до вимог найвищого рівня [6; 7].

Як свідчить аналіз вітчизняних та зарубіжних літературних джерел, одним із основних критеріїв оцінки якості медичного обслуговування є думка споживачів медичних послуг [1; 8; 9; 10; 11].

Виходячи з позиції психологічного підходу, слід зауважити, що задоволеність населення якістю медичного обслуговування не вичерпується забезпеченням високого рівня технічних можливостей закладів охорони здоров'я, високим рівнем професійної підготовки медичних працівників та необхідним рівнем організації медичної допомоги. Рівень задоволеності споживачів медичних послуг обумовлений також багатьма соціо- психологічними чинниками. Як зазначають дослідники [2; 3; 4] цієї проблеми, окрім зовнішніх чинників, таких як, інституційне та технічне забезпечення, стандартизація медицини, на які лікувальний заклад має обмежений вплив, існують внутрішні чинники, що відіграють не менш істотну роль у забезпеченні високого рівня якості медичного обслуговування. Серед них особливо значущим виступає проякісне мислення керівництва та працівників медичного закладу, що закорінене в проякісну філософію розвитку організації сектору охорони здоров'я, думки про пацієнта, а також сприятливий клімат у медичному колективі для надання якісних медичних послуг [3].

Проте, не лише внутрішні і зовнішні чинники є вирішальними у забезпеченні якості медичного обслуговування. Важливим в цьому процесі виступає також система синтетичних чинників, що пов'язані із постійним підвищенням кваліфікації медичного персоналу, а саме, проходження курсів підвищення фахового рівня, психологічних тренінгів для ефективної комунікації з пацієнтами тощо.

В межах дослідження проблеми психологічних аспектів якості медичного обслуговування на підставі теоретико-методологічного аналізу наукових досліджень ми виділили наступні психологічні складові якості медичного обслуговування: задоволення психологічних потреб пацієнтів та відвідувачів клініки; лояльність пацієнтів до медичного закладу; орієнтація на пацієнта персоналу медичного закладу; лояльність персоналу до медичного закладу; комплаєнтна поведінка пацієнтів; психологічні компетенції медичного персоналу клініки у спілкуванні та взаємодії з пацієнтами та відвідувачами клініки [5].

Отже, в контексті проблеми підвищення якості медичного обслуговування, на наш погляд, особлива увага менеджменту медичного закладу має бути зосереджена саме на реалізації складових.

### **Список літератури:**

1. Децик О. З. Стовбан І. В., Яворський А. М., Яворський М. І. Стратегії поліпшення задоволеності пацієнтів якістю медичного обслуговування на рівні закладу охорони здоров'я. Соціальна фармація в охороні здоров'я. 2015. Т. 1. № 2. С. 3–11.
2. Канюка, Г. Психологические особенности управленческой деятельности руководителей медицинских учреждений / Г. Канюка // Глав. врач. – 2002. № 2. С. 50–51.
3. Мачуга Н.З. Методологічні аспекти формування та функціонування системи якісних медичних послуг в Україні: монографія. Тернопіль: Тайп, 2012. 199 с.
4. Основи менеджменту і маркетингу в медицині: навч. посіб. / Т.В. Єрошкіна, О.П. Татаровський, Т.М. Полішко, С.С. Борисенко. – Д.: РВВ ДНУ, 2012. 64 с.
5. Пилипенко Н. Г. Психологічні складові якості медичного обслуговування: теоретико-методологічні основи дослідження. Проблеми сучасної психології. 2019. № 2 (16). С. 90–97.
6. Про затвердження Єдиного термінологічного словника (Глосарій) з питань управління якістю медичної допомоги: наказ МОЗ

України від 20.07.2011 № 427. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0427282-11>

7. Руководство по разработке стратегий обеспечения качества и безопасности с позиции систем здравоохранения. Европейское региональное бюро Всемирной организации здравоохранения. 2008. 86 с.
8. Фоменко А. Г. Удовлетворенность пациентов качеством медицинской помощи и их ожидания относительно перспектив развития здравоохранения. Медицинские новости. 2011. № 11. С. 31–38.
9. Arab M., Tabatabaei S. G., & Rashidian A. et al. (2012). The effect of service quality on patient loyalty: A study of private hospitals in Tehran, Iran. Iranian Journal of Public Health, 41 (9), 71.
10. Kim C. E. et al. (2017). Quality of medical service, patient satisfaction and loyalty with a focus on interpersonal-based medical service encounters and treatment effectiveness: a cross-sectional multicenter study of complementary and alternative medicine (CAM) hospitals. BMC complementary and alternative medicine, T. 17. № 1, 174.
11. Schoenfelder T., Klewer, J., & Kugler, J. (2011). Determinants of patient satisfaction: a study among 39 hospitals in an in-patient setting in Germany. International journal for quality in health care, 23(5), 503–509.

**Пустовий О. М.**

***науковий кореспондент***

Інститут психології імені Г. С. Костюка

НАПН України

м. Кропивницький, Кіровоградська область, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ**

Під час ведення військових операцій та під час підготовки до бойових дій велике значення має емоційний стан військовослужбовців. У бойовій обстановці діяльність військовослужбовців пов'язана з інтенсивним впливом стрес-чинників на психіку особистості. Постає проблема вчасного діагностування психічних

станів військовослужбовців і запобігання їхнім негативним наслідкам.

Вивченням функціонування психіки військовослужбовців займались: М.Й. Варій, С.Д. Максименком, В.В. Ягупов, В.Г. Кохан, О.Ф. Хміляр, Є.М. Потапчук, В.В. Стасюк та ін. Розробкою діагностичних матеріалів: В.О. Баношенко, Н.І. Копаниця, Е.С. Литвиненко, В.Є. Солодовніков (динамічне психологічне вивчення особового складу), О.П. Ковальчук, О.А. Матеюк, А.В. Сірій, В.І. Осьодло, Ю.А. Калагін (мотивація військово-професійної діяльності військовослужбовців), Ю.А. Московчук (оцінювання морально-психологічного стану особового складу військових частин), О.М. Кокун (діагностування психологічної готовності військовослужбовців) та ін.

Проблемою емоційних станів військовослужбовців в мирний і військовий час займались В. Стасюк [4], В. Ягупов [6] та колектив відділу військово-соціальної роботи соціально-психологічного управління Головного управління по роботі з особовим складом Збройних Сил України [2].

В професійної діяльності результативність, ефективність і продуктивність залежать від емоційного стану військовослужбовців. Емоційна стійкість є важливою під час виконання бойових завдань військовим колективом, Саме вона і пов'язана із стійкістю до різних стресових чинників [6].

Емоції і почуття військовослужбовця накладають відбиток на його життя, діяльність та поведінку. Їх наслідком постають емоційні стани військовослужбовця. Почуття впливають на зміст і внутрішню сутність переживань, а емоційні стани визначають зовнішню сторону поведінки і психічної діяльності [4].

Негативний вплив на емоційну сферу учасників бойових дій підвищується під час бойових дій, як найвищий ступінь мобілізації внутрішніх ресурсів, інтенсивність впливу стрес-чинників на емоційну сферу військовослужбовців підвищується. Своєчасне виявлення негативних впливів дає змогу своєчасно корегувати психоемоційні стани [6]. Наслідком психотравмуючих факторів є чисельні психогенні втрати [1] та формування в особистості астеничних станів: тривоги, депресії, апатії [2, с. 84].

Емоційний процес має: емоційне збудження, знак емоції (позитивні, негативні) та ступінь контролю (афекти, які контролюються, або не контролюються). Можуть бути прості, складні та стійкі емоційні стани.

За формою перебігу у почуттях виділяють настрій, афект, стрес, фрустрація, апатія, депресія та інші.

Настрій – відносно тривалий, стійкий психічний стан, позитивне або негативне емоційне життя військовослужбовця. Настрій певною мірою залежить і від фізичного стану.

Афект – сильний і відносно короткочасний емоційний стан, характеризується яскраво вираженими рухами та змінами у функціях внутрішніх органів. В основі афекту лежить внутрішній конфлікт.

Стрес – емоційний стан, зумовлений ситуаціями сильного психологічного навантаження: загрозою життю, фізичним і розумовим напруження, страх. Змінюється поведінка, спостерігаються: загальмованість, пасивність, бездіяльність.

Фрустрація – емоційний стан, що виникає внаслідок непереборної перешкоди на шляху до задоволення потреби. Фрустрація спричинює різні зміни поведінки: агресія або депресія [6, с. 126-138].

Пристрасть – це глибокий, інтенсивний стійкий емоційний стан. Визначає всі її помисли, прагнення і вчинки. Пристрасть пов'язана із задоволенням матеріальних і духовних потреб (позитивна або негативна). Девіантна та адиктивна поведінку – це прояви негативної пристрасті.

Негативні емоційні стани у військовослужбовця у ході професійної діяльності: психічна втома, психічна напруженість, зниження мотивації, тривожність [4, с. 23-25]. Крім тривоги, можуть виникати інші емоційні стани: депресія, апатія та ін. [2, с. 84].

Настрій має найслабший ступінь прояву і на нього впливає зовнішнє середовище, і в першу чергу відчуття, за допомогою яких найбільше здійснюється вплив на настрій військовослужбовця. Зорові відчуття найбільше надають інформації про навколишній світ. Колір впливає на емоційний стан людини і може: пригнічувати, збуджувати, заспокоювати, викликають тривогу та ін. [6, с. 112-115]. Тому для визначення емоційних станів за допомогою зорових відчуттів релевантними можуть виявитись кольорові методи. Найбільш відомим і найчастіше застосовуваним є восьмиколірний тест М. Люшера. Він дозволяє виміряти психофізіологічний стан військовослужбовців, їх стійкість до стресів, активність і комунікативні здібності, визначити причини психологічного стресу за короткий проміжок часу [3, с. 7-21].

Для дослідження емоційної сфери було використано восьмиколірний тест М. Люшера модифікований: Л.М. Собчик

(характеристика емоційно-вольової сфери з визначення найбільш значущого негативного стану).

Було проведено діагностування військовослужбовців, які перебували в зоні воєнного конфлікту. Метою було дослідити емоційний стан учасників бойових дій.

Метод кольорових виборів (МКВ) Модифікований восьмикольорний тест Люшера (Л.М. Собчик) було опрацьовано паперовим Додатком – стимульним матеріалом кольорових карток [3] та інтерпретовано з Додатку до МКВ – інтерпретація функціональних пар до тесту МКВ [5, с. 581-612].

Об'єднавши результати, можна вирахувати співвідношення емоційних станів військовослужбовців, які потребують першочергової уваги та корекції.

За результатами дослідження виявлено, що 2/3 (66,7%) опитаних потребують уваги в першу чергу, оскільки перебувають у стані стресу. Кожен четвертий (24,6%) – фрустрований. Це означає, що приблизно 1/4 відчують наявність непереборних перешкод на шляху до задоволення їхніх потреб, які можуть супроводжуватись переживанням агресивних або депресивних станів. У стресовому стані перебуває 42,1% опитаних. Для них характерне сильне напруження (фізичне і розумове), постійний страх. Виявлено 22,8% опитаних в стані тривожності. Характерні тривога і не сильно виражений страх.

Негативні емоційні стани: нестійкість, напруженість, тривожність, стрес, фрустрація мають наступний прояв: недостатній рівень мобілізаційних ресурсів, низький рівень адаптаційних резервів або недостатню стійкість до стресу.

Проективні методики дають змогу в короткий проміжок часу визначити військовослужбовців, які перебувають у складних емоційних переживаннях і потребують уваги в першу чергу.

### **Список літератури:**

1. Досвід організації психологічної роботи під час ведення збройних конфліктів, підготовки та виконання миротворчих завдань: Збірник інформаційно-аналітичних матеріалів / В. Наконечний, В. Клименко, Н. Копаниця. – Київ: Соціально-психологічний центр ЗСУ, 2013. – С. 56.
2. Методичні рекомендації щодо проведення психологічної підготовки особового складу збройних сил України: Методичні рекомендації / Генеральний штаб Збройних Сил України. – Київ:

Відділ військово-соціальної роботи соціально-психологічного управління Головного управління по роботі з особовим складом Збройних Сил України, 2012. – С. 214.

3. МЦВ – метод цветowych выборов. Модифицированный восьми-цветовой тест Люшера: Практическое руководство / Л. Собчик. – СПб.: Речь, 2001. – С. 112.
4. Основні негативні емоційні стани військовослужбовця у процесі військово-професійної діяльності: Вісник / В. Стасюк. – Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. – С. 23-25.
5. Психология индивидуальности: Теория и практика психодиагностики / Л. Собчик. – СПб.: Речь, 2005. – С. 624.
6. Ягупов В. Військова психологія: Підручник / В. Ягупов. – Київ: Тандем, 2004. – С. 656.



## **НАПРЯМ 4. СОЦІАЛЬНА І ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Васильчук Г. В.**

*викладач вищої категорії*

*відділення права, геодезії та землеустрою*

Володимир-Волинський агротехнічний коледж  
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна

### **ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ НАСИЛЬНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ У НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ**

Злочинність неповнолітніх – це багатогранний феномен, який в останній час потребує величезної уваги дослідників. Соціальна дезорганізація, що характерна для нашого суспільства, у цілому зачіпає підлітків сильніше, ніж дорослих. Низка деструктивних соціальних процесів позначилася на процесі соціалізації неповнолітніх, на формуванні їх особистості, на рості злочинності серед цієї вікової категорії.

Сучасному стану злочинності неповнолітніх притаманні такі кримінально-правові та кримінологічні особливості як організованість, груповий характер, жорстокість і зухвалість при вчиненні злочинів, участь у складі груп дорослих злочинців, рецидив тощо.

Тривожні тенденції спостерігаються стосовно особи злочинця неповнолітнього. Серед них значна кількість зловживає спиртними напоями, наркотиками, не навчається і не працює, не має позитивного дозвілля, тобто фактично перебуває поза соціальним контролем, що, безумовно, сприяє легкому переходу підлітка на злочинний шлях. Загалом виокремлюють такі чинники злочинності неповнолітніх: негативний вплив сім'ї; недоліки у шкільному вихованні; незайнятість суспільно корисною працею; негативний вплив мікросередовища; недоліки у діяльності правоохоронних органів з профілактики злочинів неповнолітніх.

Існує декілька підходів до класифікацій детермінант злочинності за різними критеріями: за соціальною природою, за масштабом, за територіальною поширеністю. Але на жаль, жодна з

них не дає змогу систематизувати детермінанти злочинної поведінки неповнолітніх.

На сьогоднішній день у суспільстві відбувається багато процесів, які впливають на зростання злочинності. Потребують теоретичного і практичного розроблення причини і умови злочинності неповнолітніх, співвідношення біологічного і соціального у формуванні антисуспільної установки у свідомості неповнолітніх на основі подій та процесів, які реально відбуваються у нашій державі.

З цією метою доцільно використовувати класифікацію причин злочинності неповнолітніх наведеною авторами І.Ф. Аршавою, О.Г. Рєпіною, І.О. Аршавою. Перша група детермінант – біологогенетичні, які включають алкоголізм та наркоманію батьків, нервові або ж психічні хвороби батьків та дітей, патологічний перебіг вагітності та пологів, спадкові хвороби тощо. До другої групи слід віднести соціальні фактори, – негативний вплив у сім'ї; недоліки у шкільному вихованні; незайнятість суспільно-корисною працею; негативний вплив мікросередовища; прорахунки у діяльності правоохоронних органів щодо профілактики злочинів неповнолітніх та інші соціальні деструкції суспільства. Адже саме окремі підрозділи кримінальної міліції у справах дітей повинні ефективно працювати у профілактичному плані, а не орієнтуватись здебільшого на розкриття вже вчинених злочинів. Третю групу факторів становлять особистісні риси неповнолітнього: особливості характеру, темпераменту, системи цінностей, рівень домагань, наявність адекватної самооцінки, захоплення і таке інше. Оскільки проблема правосвідомості та правової культури ще тривалий час буде актуальною, то четвертим фактором можна вважати правосвідомість неповнолітнього, тобто знання законів, меж власної відповідальності за скоєне. У якості ще одного, п'ятого факторалогічно виділити фізіологічні та психологічні зміни, які відповідають переходу від дитинства до дорослості і якими може бути зумовлена протиправна поведінка особи. Оскільки саме підлітковий та ранній юнацький періоди вчені відносять до критичного періоду онтогенезу, що пов'язано з кардинальними перетвореннями у фізіології, свідомості особистості, її діяльності, і системи взаємин.

Також, досить часто неповнолітні правопорушники серед причин, які штовхнули їх на вчинення злочину називають перегляд відповідних відеоматеріалів. Неконтрольований доступ дітей до Інтернет ресурсів, що пропагують насильство, порнографію,

жорстокість, інші асоціальні явища, негативно впливає на молоде покоління, розбещує несталу свідомість, призводить до ускладнення криміногенної ситуації в містах, незважаючи на потребу виховання у дітей і молоді незалежної моральності та духовності в умовах сьогодення.

Таким чином, злочинність неповнолітніх має власні характерні особливості, що пов'язані з віковими, психологічними, статевими та іншими відмінностями особистості неповнолітніх правопорушників та механізмом протиправної поведінки; з обставинами, що сприяють вчиненню правопорушень неповнолітніми; з динамікою та структурою правопорушень неповнолітніх; демографічними та багатьма іншими факторами, що відносяться до різних соціально-економічних та моральнопсихологічних сфер суспільної діяльності. А усвідомлення причин феномену злочинності неповнолітніх має велике значення для сучасного українського суспільства, особливо у період загострення і без того складної соціально-політичної та економічної ситуації, внаслідок якої страждають у першу чергу ті, чие життя тільки починається, – діти.

На сьогодні, в нашій країні, проблема злочинності серед неповнолітніх є і залишається однією з найбільш актуальних у зв'язку з негативними соціальними наслідками та поширеністю цього явища.

Важливим є те, що в її структурі певне місце посідають тяжкі та особливо тяжкі злочини, зокрема вбивства і тяжкі тілесні ушкодження, однак назвати їх рідкістю навряд чи можливо. Тяжкі та особливо тяжкі насильницькі злочини проти життя та здоров'я особи, вчинені неповнолітніми, сьогодні практично не відрізняються від злочинності дорослих, які за своїм характером відзначаються підвищеною жорстокістю та нелюдським ставленням до жертв.

Як свідчить слідчо-судова практика, найжорстокіші вбивства, поєднані із заволодінням матеріальними цінностями вчиняють саме підлітки. Прояв жорстокості, агресивності, егоцентризму стосовно потерпілих зумовлений у них відсутністю бажання поставити себе на місце жертви, а також емоційною та інтелектуальною нездатністю до співпереживання і жалю.

Насильницька поведінка неповнолітніх має свою специфічну природу й розглядається, як результат соціалізації, що йде під впливом різних цілеспрямованих, організованих (неорганізованих) і стихійних дій на особистість підлітка.

Проблема насилля в психології тісно пов'язана з проблемою дослідження феномену агресії. Насилля – це складне багаторівневе

соціокультурне і соціо-психологічне явище, що призводить до особистісних порушень та негативних соціальних наслідків.

Що ж до причин, які є передумовою виникнення насильницької поведінки у підлітків, то деякі науковці до них відносять пубертатну кризу даного вікового періоду. Психологічні особливості підліткового віку у випадках, коли вони особливо виражені, отримали назву «підліткового комплексу», а пов'язані з ними порушення поведінки – «пубертатної кризи».

Пубертатна криза, окрім «кризи ідентичності», на думку З. Фрейда, включає також «кризу авторитету» й «сексуальну кризу». Криза авторитету виводиться, як наслідок едипового комплексу, як «протест проти батька». Слабка роль у сучасній сім'ї батька, який перестав бути «символом влади», або його відсутність у неповних сім'ях призводить до поширення цього протесту на всі авторитети світу дорослих. Крайніми виявами цієї кризи є втечі з дому, бродяжництво, що в подальшому призводить до вчинення злочинів.

Дослідження свідчать, що причинами злочинності неповнолітніх є їх виховання у неблагополучних сім'ях, а також негативний вплив малих груп до яких залучений підліток. Залучення до агресивних традицій та звичаїв мікросередовища (родини, найближчого оточення) у неповнолітніх, які вчинили насильницькі злочини проти життя та здоров'я особи, відбувається часто з раннього дитинства і виявляється часто в імпульсивних вчинках, що мають ситуативний характер. Згодом підліток починає орієнтуватись саме на агресивний спосіб вирішення конфліктів і досягнення своїх цілей, при цьому озлобляється на весь навколишній світ і не уявляє іншого виходу із ситуації, що склалася. Така готовність до агресії перетворюється у провідну рису його характеру, агресивність стає нормою, стилем його життя.

Нажаль, злочинність неповнолітніх є високо латентною, оскільки численні їх дії сприймаються як пустощі, викликані недостатньою соціальною зрілістю (крадіжки в сім'ї, у сусідів, у навчальному закладі, хуліганські бійки, вимагання грошей у молодших учнів тощо). Про такі вчинки, які є першими кроками на шляху можливо майбутнього насильницького злочинця-неповнолітнього, як правило не повідомляють у правоохоронні органи.

Таким чином, при дослідженні психологічних механізмів формування насильницької поведінки у неповнолітніх слід враховувати і розглядати всі можливі фактори, як об'єктивного так і суб'єктивного характеру. Всебічне урахування можливих негатив-

них впливів є запорукою успішного здійснення профілактичних заходів щодо подолання асоціальної поведінки підлітків.

### **Список літератури:**

1. Кулакевич Т.В. Практикум з психології Курс лекцій. К.: КиМУ, 2019. – 247 с.
2. Кулакевич Т.В. Технології психологічного консультування: «Сімейне консультування»: Курс лекцій. – К.: КиМУ, 2017. – 260 с.
3. Тихомирова Є.Б. Конфліктологія та теорія переговорів: підручник / Є.В. Тихомирова, С.Р. Постолюк. – 2-ге вид., випр. – Суми: Університетська книга, 2018. – 240 с.
4. Юридична психологія: підручник / за заг. редакцією О.М. Бандурки; Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків: Майдан, 2018. – 684 с.

**Лигоміна Т. А.**

*аспірантка кафедри практичної психології*

Інститут людини

Київського університету імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

## **АНАЛІЗ МОТИВІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

У сучасному навчальному закладі практичний психолог постає як організатор психологічної просвіти серед колег-педагогів, батьків та учнів, фахівець, що вчасно надає психологічну допомогу, сприяє **індивідуальному розвитку кожного учня/вихованця та його підготовці до самостійного свідомого життя** тощо.

Багатовекторність професійної діяльності спрямовує психологів закладів освіти на постійний пошук ефективних технологій удосконалення власної професійної діяльності і формування привабливого професійного іміджу як умови покращання професійних результатів.

Вважаємо, професійний імідж є ключовим елементом для успішного саморозвитку, самовираження та реалізації особистості в професії, формування якого сприяє ефективному виконанню психологом своєї професійної діяльності.

Формування іміджу – це діяльність, спрямована на створення у людей, що є аудиторією іміджу певного образу носія іміджу, в нашому дослідженні це практичні психологи, і певної оцінки цього образу – думки про цей образ.

Одним із провідних факторів формування іміджу є мотивація. У психологічній літературі мотивацію визначають як процес, в результаті якого, певна діяльність набуває для індивіда особистого сенсу, створює стійкість його інтересів до неї і перетворює зовнішню задану мету його діяльності у внутрішню потребу особи.

Різноманітні мотиви особистості виступають спонукальною силою в досягненні мети. Б. Ломов визначає, мотив і мету як вектор діяльності, що визначають її напрямок, а також зусилля, які вкладає особистість виконуючи її. Цей вектор виступає в ролі системо-утворюючого фактора, що організовує всю систему психічних процесів і станів, які формуються і розкриваються в процесі іміджевої діяльності [1, с. 13].

За С. Рубінштейном серед мотивів, що сприяють підвищенню професійної кваліфікації фахівця, є і мотиви зміни його іміджу.

А. Маслоу виділяє два типи мотивації:

- психологічний – імідж орієнтований на самовідчуття і самооцінку, в основі його лежить особиста інтуїція;
- прагматичний – імідж орієнтований на сприйняття – для більш ефективного соціального впливу і досягнення зовнішньої мети, в його основі лежать знання і досвід [2, с. 187].

Переважає більшість науковців (О. Перелигіна, І. Сімонова, С. Яндарова, А. Калюжний та інші) виділяють мотивацію діяльності по створенню іміджу. Мотивація діяльності по створенню психологом власного професійного іміджу є цілком природньою, а вже ступінь вираженості, характер і тип цієї мотивації залежить від групових правил та норм прийнятних для професійної групи практичних психологів, а також цінностей, що декларуються в закладі освіти, де працює психолог.

Під спеціально діяльнісною мотивацією по створенню іміджу, розуміється сукупність факторів і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають і скеровують особистість до діяльності зі створення або перетворення іміджу. При цьому під мотивами діяльності по створенню іміджу розуміється усвідомлення актуальних потреб особистості, що задовольняються за допомогою досягнення позитивних результатів цієї діяльності [3, с. 266].

Провідна роль у створенні власного професійного іміджу психолога, відводиться мотивам, які можна розглядати як найважливіші внутрішні умови його формування, оскільки мотив – це завжди спонукання до дії, динамічний процес, який керує поведінкою людини і визначаючий її активність.

За природою мотиви формування іміджу можна розділити на зовнішні, коли ініціюючі і регулюючі фактори знаходяться у зовнішньому середовищі, і внутрішні, коли фактори ініціації і регуляції знаходяться всередині особистості.

Зовнішня мотивація створення іміджу заснована на різних видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють і спрямовують бажану поведінку, діяльність, пов'язану, зокрема, з вибором і використанням засобів зовнішньої виразності, або навпаки, гальмують небажані дії тощо. Створення іміджу психолога, в основі якого лежить зовнішня мотивація, засноване не на вимогах, свідомих чи несвідомих очікуваннях групи (аудиторії іміджу), а залежить від характеру взаємодії і спілкування з групою.

Внутрішня мотивація пов'язана з орієнтацією на самовідчуття, самооцінку. Створення іміджу психолога, спрямованого на зміну Я-концепції з вектором напрямку до Я – ідеального, пов'язана з необхідністю зміни самооцінки, потребами у саморозвитку і самовдосконаленні, які стають самоціллю – первинним продуктом діяльності.

Існують також мотиви, пов'язані зі створенням іміджу, які можуть бути класифіковані, як соціальні мотиви суперництва (позиціонування, влади) і як мотиви соціального співробітництва (кооперації). Перші полягають у прагненні зайняти у процесі суперництва і конкуренції певну позицію, місце в ієрархії, отримати схвалення, визнання досягнень, мати авторитет, перевагу, домінувати тощо. Мотиви соціальної співпраці (афіліації) не виключають прагнення розраховувати на певний статус, але пов'язані з процесом взаємодії і співпраці з іншими людьми, розвитком способів і форм взаємин і спілкування. Саме професійне середовище є умовою формування та засобом існування професійного іміджу особистості.

В основі мотивації створення іміджу практичних психологів проявляються такі типи мотивів:

а) комунікативні:

- ставлення інших людей до практичних психологів;
- прагнення полегшити взаємодію з людьми, справити певне враження і регулювання ставлення до себе;

б) самовираження:

- внутрішній психологічний комфорт;
- потреба самореалізації;
- бажання заявити про себе, проявити себе;

в) соціально-нормативні:

- прагнення відповідати існуючому у суспільстві образу ідеального психолога;
- стереотипи, норми, традиції професійної групи.

Доцільно зауважити, що в основі формування професійного іміджу практичних психологів також лежать внутрішні потреби особистості. Цільова орієнтованість іміджу, що детермінується певним спектром потреб психолога, представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

**Цільова орієнтованість іміджу**

<b>№ з/п</b>	<b>Потреби, детермінанти формування іміджу:</b>	<b>Цільова орієнтованість іміджу</b>
1.	Потреба досягнення	Прагнення влади
2.	Потреба визнання	Високий соціальний статус
3.	Потреба демонстративності	Бажання привернути увагу
4.	Потреба недоторканності	Захист від приниження
5.	Потреба переваги	Підвищення відчуття власної значимості
6.	Потреба домінування	Вплив на інших
7.	Потреба шанування	Подібність з лідером
8.	Потреба автономії	Супротив впливу
9.	Потреба протиріччя	Можливість виразити власні погляди
10.	Потреба підтримки	Захист і симпатія

Як видно з таблиці 1 в залежності від внутрішніх потреб особистості проявляється цільова орієнтованість іміджу. Наприклад якщо у практичного психолога домінує потреба у визнанні, то мотив формування професійного іміджу буде – високий соціальний статус, якщо потреба в демонстративності, відповідно мотив буде – бажання привернути увагу, потреба переваги мотив формування іміджу – підвищення відчуття власної значимості тощо.



Отже, проведений аналіз наукових розвідок підтверджує соціально-психологічну природу мотивації до створення іміджу. Переважна більшість науковців виділяють зовнішні, що відображають вплив соціальних чинників на формування іміджу та внутрішні, до яких відносяться особистісні потреби формування іміджу, мотиви створення професійного іміджу практичних психологів.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо в емпіричному дослідженні провідних мотивів формування професійного іміджу практичних психологів закладів освіти.

### **Список літератури:**

1. Ломов Б.Ф. К проблеме деятельности в психологии / Б.Ф. Ломов // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2, № 3. – С. 3-22.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
3. Перелыгина Е.Б. Имидж как феномен интерсубъектного взаимодействия (Содержание и пути развития): Дис ... д-ра психол. наук. М., 2003. – 697 с.

## **НАПРЯМ 5. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ**

**Васянович Г. М.**

*вчитель-методист, відмінник освіти України,  
заслужений учитель України,*

*вчитель початкових класів вищої кваліфікаційної категорії*

Криворізька загальноосвітня школа I-III ступенів № 8  
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

### **РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Зростаюча потреба суспільства в людях, здатних творчо підходити до будь-яких змін, нетрадиційно та якісно вирішувати існуючі проблеми, обумовлена прискоренням темпів розвитку суспільства та, як наслідок, необхідністю підготовки людей до життя в умовах, що швидко змінюються. Реформа української освіти також спрямована на розвиток емоційного інтелекту школярів. Працюючи в умовах Нової української школи, вчителі розуміють, що потрібним є введення додаткових занять, що сприяють розвитку емоційного інтелекту.

Поряд з рівнем інтелекту IQ, в даний час все частіше проявляється інтерес до показника EQ, що дослівно означає «якість почуттів»: здатність ретельного осягнення, оцінки та вираження емоцій; здатність до розуміння емоцій; здатність керувати емоціями. Емоційний інтелект сприяє емоційному та інтелектуальному зростанню особистості. Встановлено, що емоційний інтелект майже на 80% сприяє особистому успіху людини, тоді як рівень інтелекту IQ – всього лише на 20%. При розвиненому емоційному інтелекті успішною є не тільки професійна кар'єра, але успішними стають відносини з оточуючими, з родиною та повсякденне спілкування з іншими людьми.

Виховання орієнтації на іншу людину є провідним напрямком загального виховання молодших школярів тому, що через іншу людину дитина переживає власний досвід взаємодії з людьми та отримує знання для здійснення вдалих взаємовідносин із навколиш-

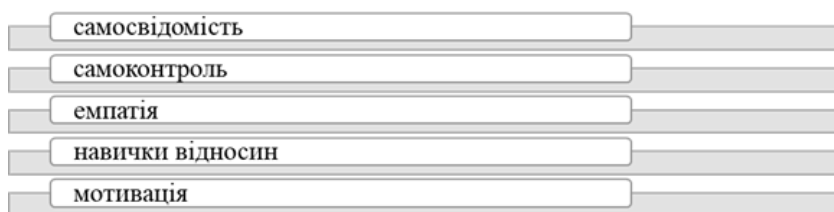
нім світом. У навчанні молодших школярів домінуючу роль відіграє когнітивний розвиток, а емоції дитини і вміння вибудовувати взаємини не в повній мірі враховуються в початковій школі.

Незважаючи на проведені дослідження, проблема вивчення емоційного стану молодшого школяра, його вплив на динаміку розвитку особистості, до теперішнього часу залишається невирішеною. Ідея сучасного розуміння емоційного інтелекту зросла з поняття «соціальний інтелект», авторами-розробниками якого є Е. Торндайк, Дж. Хілфорд, Г. Айзенк. У розвитку психологічної науки та її складової, психології інтелекту, стало багато уваги приділятися інформаційним моделям інтелекту, а афективна складова мислення відійшла на задній план. Поняття «соціальний інтелект» стало сполучниковою ланкою між когнітивною та афективною сторонами процесу пізнання. Вперше термін «емоційний інтелект» почали використовувати Джон Мейер і Пітер Селовей в 1990 році. На їхню думку, «емоційний інтелект» складається зі здібностей: розпізнавати власні емоції, володіти емоціями, розуміти емоції інших людей, мати здатність до самостійної мотивації. Методику розвитку емоційного інтелекту та соціальної компетентності розвивають та впроваджують в освітні системи Швейцарії, Німеччини, Франції, США. В Швейцарії та деяких штатах Америки таке навчання – частина шкільних програм на законодавчому рівні. Факторами, які впливають на формування емоційного інтелекту, стають життєві ситуації, які можуть приносити дитині різні почуття – тривоги, неспокою, радості. Їх значимість полягає в тому, що осмислення своїх емоцій та емоцій оточуючих, дає школяреві молодшого шкільного віку можливість зробити висновок про навколишню ситуацію та готує її до відповідної емоційної реакції.

Фактори можуть бути як біологічними, так і соціальними. Біологічні фактори – особливості статі, вік. Соціальні – оточення дитини, вплив на неї соціального середовища, ставлення батьків до дітей, відносини з однолітками і ставлення до дитини в школі. Д. Гоулман зазначав: «Стає все більш очевидним, що фундаментальні етичні настанови в житті відбуваються в залежності від емоційних здібностей» [2, с. 2].

Учні з низько розвиненим емоційним інтелектом проявляють агресію, в них переважає середній рівень учбових досягнень, низька концентрація уваги, відсутній інтерес до навчальної діяльності. Учні з високо розвинутим емоційним інтелектом виявляють емпатію,

розуміють почуття інших, у них більш успішно протікає адаптація до школи, ці діти в більшій мірі задоволені своїм «шкільним життям», менш схильні до тривожного стану та депресії, більш ефективно управляють емоціями. Б. Браун наголошує: «Щиро-сердним я називаю підхід до життя з точки зору власної цінності. Жити так – означає виховувати в собі сміливість, співчуття і розвивати стосунки з іншими людьми, щоб прокидатися зранку і думати: «Неважливо, що зроблено, а що ні, я самодостатня людина» [1, с. 3]. В останні роки збільшується число дітей з емоційною нестійкістю, що серйозно ускладнює взаємини дитини з навколишнім світом, з оточуючими людьми [рисунк 1].



**Рис. 1. Складові емоційного інтелекту**

На нашу думку, формування емоційного інтелекту в дітей молодшого шкільного віку буде відбуватись більш ефективно, якщо: активно проводити та вдосконалювати комунікативну діяльність в початковій школі; використовувати вправи, засновані на ігрових прийомах. Виділяють чотири основних етапи формування емоційного інтелекту: ідентифікація (ототожнення) емоцій; використання емоцій для підвищення ефективності мислення; розуміння емоцій; управління емоціями. На основі цього ми використовуємо ігрові вправи для кожного етапу формування емоційного інтелекту:

I етап. Ідентифікація емоцій. Мета. Ознайомлення дітей з емоціями: радістю, злістю, горем, гнівом, страхом, подивом. Вправа «Обери ведведика». Розвивається довільність, спостережливість, увага. Опис гри: Діти вибирають із запропонованих картинок із зображеннями ведмежат такі, що відповідають малюнкам та віршикам.

Є у лісі ведмедик,  
 дуже ласий до меду,  
 до солодких ожинок,  
 до сунічок, до малинок.  
 Жив собі Ведмідь-гультьай,

Знав єдине слово «Дай!»  
– Дай-но меду! Дай малини!  
Дай і риби, і калини!  
– Ну й неввічливий Бурмило!  
– дорікали крокодили.  
– Чи ж тобі завчити важко  
Чарівні слова «Будь ласка»?!

II етап. Використання емоцій для підвищення ефективності мислення. Вправа «Прочитай лист». Мета: розвиток здатності визначати емоційний стан за схематичними зображенням і об'єднувати різні зображення одним сюжетом. Опис гри: листоноша приносить зашифровані листи, в кожному листі мімічно зображено по 2-3 емоційних стани, які треба розшифрувати. Наприклад: «На вулиці була завірюха. Марійка сумно дивилась у вікно. В її кімнаті було сумно та невесело. Але негода припинилась. Марійка взяла санчата і радісно побігла на вулицю».

III етап. Розуміння емоцій. Вправа «Знайди зайве». Мета: розуміння емоцій. Опис гри: Дитина повинна уважно слухати слова і сказати, яке з них зайве. Потім пояснити свій вибір. Слова: сумно, тужно, гірко, радісно; радісно, весело, кумедно, печально; добре, чудово, прекрасно, довго.

IV етап. Управління емоціями. Вправа «Повтори фразу». Мета: розвиток виразності мовлення. Опис гри: вчитель називає фразу, наприклад: «Я маю кролика». Діти повинні повторити з інтересом, з радістю, з подивом, з огидою, з острахом, з сумом.

Практичні рекомендації щодо розвитку емоційного інтелекту:

1. Необхідно навчити школярів молодшого шкільного віку ідентифікувати (визначати) свої емоції.

2. Коли ми помічаємо, що в дитини виникла якась емоція, потрібно сказати: «Мені здається, ти зараз відчуваєш ...». Запитати, чи вірна наша здогадка.

3. Педагогу потрібно промовляти те, що він відчуває: «Я відчуваю радість, тому, що ...», «Я засмучений(а), тому, що ...».

4. Потрібно дозволяти дитині виражати емоції. Несхвалення страху або злості не усуне ці емоції в учня, але може привести до їх придушення, а придушення, в свою чергу – до «вибуху».

5. Необхідно знайомити дітей молодшого шкільного віку з основними емоціями та їх функціями.

Таким чином, в процес навчання школярів молодшого шкільного віку необхідно вводити певні компоненти самоконтролю,

коли учням дозволено самостійно оцінювати свої вчинки. Діти, які виросли в середовищі «емоційно-інтелектуальної культури», можуть зробити світ більш приємним для власного життя місцем.

### **Список літератури:**

1. Брене Браун. Дари недосконалості. Як полюбити себе таким, який ти є. Харків : Книжковий клуб, 2017, 208 с.
2. Деніел Гоулман. Емоційний інтелект. Харків : Vivat, 2018, 512 с.
3. Раян Голідей. Зберігайте спокій. Щоденна інструкція з вирішення проблем. Харків: Наш формат, 2019, 472с.
4. Сьюзен Девід. Емоційна спритність. Як почати радіти змінам і отримувати задоволення від роботи та життя. Харків : Книжковий клуб, 2018, 288 с.
5. Шеріл Сендберг, Адам Грант,. План Б. Як протистояти біді, стати витривалим і повернути радість». Київ : КМ-Букс, 2018, 280 с.

**Водяна О. В.**

*кандидат педагогічних наук,  
викладач кафедри соціальної педагогіки  
і соціальної роботи*

Тернопільський національний педагогічний університет  
імені Володимира Гнатюка  
м. Тернопіль, Україна

## **ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД БЛАГОДІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

Громадянська активність сучасної молоді як тренд проявляється або в благодійній діяльності, або в участі в різних політичних і соціальних проектах, і, врешті-решт, сприяє залученню все більш широких верств населення до процесів самоорганізації на місцевому та загальнодержавному рівнях.

Волонтерський рух широко розвинений у світі й розглядається як глобальний процес об'єднання людей, які прагнуть зробити внесок для покращення добробуту свого та світового співтовариства. Благодійники –люди різного віку й професій з різноманітних сфер і прошарків суспільства, які віддають частину своїх сил, часу, знань

на користь інших людей та суспільства в цілому. Уряди більшості країн, у число яких входять і найбільш розвинені країни світу, визнали та підтримують розвиток у своїх державах національного волонтерського руху, розглядаючи його дієвим інструментом розвитку суспільства [3, с. 63].

Проаналізувавши досвід благодійної діяльності в США, Японії, Австралії, Італії, Німеччині, Великобританії, Ірландії та інших країнах, можна стверджувати, що у багатьох державах благодійна діяльність явище законодавчо зафіксоване, проте має деякі особливості в кожній країні світу [1, с. 287-289].

З'ясовано, що серед благодійників найчисельнішою групою є учні старших класів і середніх спеціальних закладів, студенти вищої школи. Для нашого дослідження цікавою є наукова знахідка О. Безпалько щодо започаткування благодійної роботи в Англії, а пізніше у США саме студентами, які працювали в переважній більшості з населенням в сеттльмент-центрах, що виникли по аналогії з європейськими кварталами в колоніях як центри соціальної допомоги для місцевого населення, як благодійні установи на зразок Тойнбі-Холл, заснованого священиком Самуелом Барнетом в 1884 р. у бідній частині Лондона. Цей заклад існував за рахунок приватних пожертвувань і дав поштовх до створення більше ніж 400 благодійних установ у англійських та американських містах. Студенти, які об'єднувалися між собою на волонтерських засадах у невеликі групи, а пізніше – добровільні об'єднання, оселялися в найбідніших кварталах Лондона, а потім у багатьох міських районах по всій Великобританії, щоб на собі відчувати всі незручності бідності і проводити соціальну роботу на місцях. Вони були провідниками освіти, різних видів культурної діяльності, помічниками місцевих жителів у вирішенні радикальних соціальних проблем та наданні соціальної допомоги нужденним [1, с. 293].

Насамперед, це давня традиція відкриття центрів благодійної діяльності. У 1910 р. було створено систему благодійної допомоги у Японії; в 1973-му р. – незалежний центр волонтерства у Великобританії (з 1996 р. – Національний центр волонтерської роботи (National Centre for Volunteering)), з допомогою якого в 0-х роках XX століття почалося створення національної мережі волонтерських агентств. Далі – існування організацій волонтерів численні за своєю представленістю в суспільстві й за складом волонтерів. В Австралії, наприклад, функціонує понад 30 місцевих волонтерських агентств; у Великобританії – 500 волонтерських

центрів і професійних громад; понад 10 млн японців у тій чи іншій формі беруть участь у русі волонтерів; у США – понад 100 млн людей; у Франції – 60 % населення зайняті добровольчою діяльністю; у Німеччині – понад 2 млн осіб; близько 33 % населення Ірландії є волонтерами. Наступне те, що організації волонтерів ініціативно співпрацюють із соціальними інститутами суспільства. Комітет голів волонтерських організацій та фондів Італії представляє інтереси 2 млн. волонтерів перед урядом, парламентом, церквою. У США робота волонтера враховується у визначенні виробничого стажу людини, як і оплачувана праця. Троє з чотирьох американських громадян систематично офірують кошти на благодійні цілі, виділяючи щорічно понад 1 000 доларів із родини. На ці особисті внески приходиться майже 90 відсотків всіх благодійних внесків. Фонди й ділові корпорації за всієї своєї значимості надають лише 10% з усіх внесків на добродійність. В останній беруть участь люди всіх рівнів доходу, і люди з низькими доходами часто бувають щедрішими, ніж багаті. Для прикладу, у Великобританії добровільні помічники співпрацюють з державними структурами соціальної сфери. [2, с. 149-150].

Аналіз наукової літератури дозволив виділити такі основні напрями діяльності міжнародних благодійних об'єднань [1; 22; 58]:

– Альянс європейських волонтерських організацій (Alliance of European Voluntary Service), Асоціація волонтерських організацій (AVSO (Association of Voluntary Service)), Координаційний комітет міжнародних волонтерських організацій (CCIVS (Coordinating Committee for International Voluntary Service)); Федерація ICYE (ICYE (International Christian Youth Exchange)) втілює ідеї глобальної освіти та міжкультурного виховання дітей, людей похилого віку та інвалідів, організує дитячі центри і реалізує екологічні проекти; Міжнародна волонтерська організація SCI (Service Civil International) втілює свої ідеї світу у формі волонтерських антивоєнних проектів, пацифістських семінарів та тренінгів, міжнародного взаєморозуміння і солідарності, соціальної справедливості та захисту навколишнього середовища; Міжнародні волонтерські об'єднання UNV (United Nations Volunteers), займається сприянням стійкого глобального розвитку на планеті шляхом просування ідей добровільності та мобілізації добровольців для вирішення конкретних практичних завдань з надання допомоги біженцям, ВІЛ-інфікованим, дітям-інвалідам; у галузі дитячої й дорослої освіти, охорони здоров'я, міського розвитку, виборчого



права та захисту прав виборців, гендерної рівності й прав жінок тощо, практично у всіх країнах-учасниках ООН; Молодіжна міжнародна організація YAP (Youth Action for Peace) пропагує ідеї миру та співробітництва між країнами й активно виступає проти військових конфліктів, займається створенням волонтерських антивоєнних проєктів, пацифістських семінарів та тренінгів, розробкою методів ненасильницького вирішення військових конфліктів, роботою з біженцями, соціально незахищеними групами, лобіюванням антивоєнних і миротворчих ідей серед політичних партій й організацій; Християнський дитячий фонд (ХДФ) (Christian Children's Fund (CCF)) допомагає поліпшенню становища дітей та молоді у світі шляхом розробки і реалізації програм, надання соціальних послуг, навчання спеціалістів та волонтерів соціальної роботи, розвитку міжнародного співробітництва в партнерстві з державними і недержавними структурами; Волонтерська служба за місцем проживання у Великобританії (Community Service Volunteers (CSV)) – надає можливість молодим людям від 16 до 35 років зайнятися благодійною діяльністю в таких сферах, як: соціальна робота, освіта, охорона навколишнього середовища, засоби масової інформації та волонтерські інновації. Щорічно завдяки CSV понад 63 000 молодих людей беруть активну участь у громадському житті; Національна асоціація волонтерських агентств у Великобританії (National Association of Volunteer Bureaux (NAV B)) , яку називають «біржею праці волонтерів», виступає як ряд контактних бюро для людей, які бажають працювати добровільно; головним завданням волонтерських агентств є консультації, навчання та направлення людей в організації, де потребують їхньої допомоги.

Погоджуємось із Т. Лях, яка виділила такі основні *форми волонтерської роботи закордоном* [3, с. 61], як: обслуговування (традиційна форма допомоги однієї людини іншій, яка припускає особисту підтримку – допомога під час покупок, дружні відвідування, обмін досвідом тощо); боротьба за зміни та захист громадянських прав (спрямовані на зміну функціонування установ, захист та розширення прав громадян); суспільно корисна робота волонтерів, пов'язана із функціонуванням державних установ (поширення інформації, оцінювання державних програм і їх виконання); керівна діяльність волонтерів, котрі є членами рад директорів та інших органів громадських організацій, що відповідають за вироблення їхньої програмної лінії; самодопомога

(поліпшення стану кварталу або мікрорайону та участь у групах самодопомоги); збір фінансових засобів і пожертвувань.

Таким чином, за кордоном благодійна діяльність студентів загалом і майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності зокрема, характеризується такими рисами: має характер «супроводу професії» (взаємодія теоретичної підготовки і професійної діяльності); здійснюється в освітніх установах із залученням до процесу навчання ресурсів громадських організацій; поряд із традиційними, акцентує увагу на використанні додаткових програм підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців. У якості пріоритетних напрямів благодійної діяльності майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності за кордоном виділено: соціально-педагогічний, комунікативний, соціально-культурний та науково-дослідний напрями.

### **Список літератури:**

1. Валлиманн И. Специфика подготовки социальных работников в Швейцарии. *Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт* / Отв. ред. Т. Ф. Яркіна, В. Г. Бочарова: В 2-х т. Т. 2. – М.; Тула: АСОПиР РФ, 1993. С. 287–295.
2. Грига І., Брижовата О., Дума Л., Лисенко О. Досвід волонтерської роботи та напрями її вдосконалення: Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В.Полтавця. К.: КМ Academia, 2000. С. 145–173.
3. Лях Т. Л. Історичні засади соціально-педагогічної діяльності волонтерів за кордоном . Волонтерство як ресурс соц. роботи у громаді: Зб. ст. К.: Християн. дит. фонд, 2006. С. 61–70.

Дербак О. А.  
*викладач кафедри міжнародного туризму,  
готельно-ресторанного бізнесу та мовної підготовки*  
Університет імені Альфреда Нобеля  
м. Дніпро, Україна

## **ПРОЕКТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ БАКАЛАВРІВ З ТУРИЗМУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Тенденція використання проектних технологій є досить стандартною практикою для професійної підготовки майбутніх фахівців тієї чи іншої сфери. У рамках нашого дослідження необхідно проаналізувати особливості підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій.

Уважаємо за доцільне зупинитися на сутності поняття «проектна технологія» та на «можливостях» проектної технології у формуванні готовності майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії у закладах вищої освіти.

На думку О. Калити, проектна технологія є системою операцій, технічних дій і функцій, які реалізує викладач у процесі підготовки майбутніх фахівців; передбачає реалізацію системи дидактичних засобів (змісту, етапів, методів тощо), моделювання проблемних ситуацій, що вимагають від студентів пошукових, дослідницьких зусиль, спрямованих на винайдення ефективних шляхів розв'язання проблем, їх публічну презентацію та аналіз підсумків [2].

Ми враховували висновки В. Ягупова, який акцентував увагу на таких особливостях проектної технології: забезпечення можливості рівноправної, зацікавленої та активної участі майбутніх фахівців в аналізі теоретичних положень, вірогідних рішень, в аналізі їх правильності та обґрунтованості. Науковець наголошував на тому, що під час застосування в навчальному процесі проектних технологій у студентів формується уміння стисло й точно викладати свої думки під час виступів, активно відстоювати свій погляд, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію опонента; розвивається почуття гідності, відповідальності за власні дії й думки, а також терпимість до інших [3, с. 83].

Ці погляди поділяють Н. Волкова та Л. Верченко, які звертають увагу на ефективність проектних технологій у процесі підготовки

майбутніх фахівців до професійної комунікації та зазначає, що «активна творча комунікація дозволяє студенту усвідомити себе як комунікативну особистість, відкриває можливості для накопичення комунікативного досвіду через самореалізацію у різноманітних комунікаціях, які є специфічними процесами взаємобміну інформацією» [1]. Отже, майбутніх бакалаврів з туризму доцільно залучати до різноманітних комунікацій, послуговуючись проблемними, дослідницькими, пошуковими методами навчання.

Отже, аналіз наукових праць показав, що дослідники єдині в тому, що проектна технологія забезпечує високу пізнавальну, комунікативну активність студентів, дає змогу набутти практичні професійно спрямовані навички та сприяє розвиткові міжособистісного спілкування, збагаченню комунікативного досвіду.

На нашу думку, умовою успішного використання проектної технології з метою формування в майбутніх бакалаврів з туризму готовності до професійної взаємодії є ефективне співробітництво студента і викладача. У цьому випадку майбутній фахівець має можливість стати активним співучасником педагогічного процесу, що забезпечується суб'єкт-суб'єктним характером педагогічних стосунків.

Варто наголосити на тому, що проектні технології дозволяють створити мотиваційну ситуацію для формування та вдосконалення навичок професійної взаємодії; активізувати мовні та мовленнєві знання студентів у межах програмового матеріалу; формувати артикуляційні та інтонаційні навички мовлення під час презентації проектного дослідження тощо.

Зазначимо, що проектна технологія дозволяє навчити студентів працювати в групі, підпорядковувати власні інтереси інтересам команди, якщо вони спрямовані на успіх проекту; сприяє формуванню в студентів мовленнєвих умінь, умінь працювати в різних групах, виконувати різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника та ін.), долати конфліктні ситуації (складники емоційного інтелекту) тощо. Знання зазначених можливостей дозволяє організовувати процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії під час вивчення кожної навчальної дисципліни.

Як висновок, треба зазначити, що проектна технологія є розвивальним середовищем, що формує в майбутніх бакалаврів з туризму не тільки готовність до професійної взаємодії, а також є

головним джерелом для навчального, професійного й життєвого моделей спілкування.

### **Список літератури:**

1. Волкова Н.П., Верченко Л.С. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вишу засобами веб-орієнтованих технологій. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Том 70. № 2. С. 194–204.
2. Калита О.П. Проектна технологія в професійній підготовці майбутніх юристів [Електронний ресурс]. URL : <http://tme.uio.edu.ua/docs/5/11kalpfu.pdf> (Дата доступу: 04.02.2020).
3. Ягупов В.В. Проективання у педагогічній діяльності викладачів професійно-технічної освіти. Проектирование образовательного пространства – современные ориентиры : матер. І Міжнар. наук.-практ. конф. (Днепропетровск, 24-26 окт. 2012 г.). Днепропетровск : ГУЗ «МВПУ ПИТ», 2012. С. 169–173.

**Ковальчук І. С.**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики*

**Колодій-Загільська О. А.**

*викладач кафедри теоретичної та прикладної лінгвістики*

*Державний університет «Житомирська політехніка»*

*м. Житомир, Україна*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ АНГЛОМОВНОГО КОМУНІКАТИВНОГО КУРСУ «SOCIAL ENGLISH STUDIES»**

Протягом останніх років іноземна мова як навчальний предмет стала однією з найбільш затребуваних дисциплін при підготовці студентів немовних спеціальностей у закладах вищої освіти (ЗВО). Сучасні загальноєвропейські вимоги до якості освіти в умовах глобалізації вимагають і певних змін у методиці викладання іноземних мов у системі вищої освіти України [3, с. 154].

Крім того, іноземна мова як навчальний предмет, що моделює різні ситуації спілкування, сприяє формуванню у студентів комунікативних навичок, надзвичайно важливих для їхньої успішної соціальної адаптації та самореалізації, і не лише в іншомовному середовищі [4, с. 307].

Останнім часом на перший план впевнено вийшли інтерактивні методи навчання іноземним мовам. Звідси виникає необхідність створення інноваційного освітнього середовища, яке базується на найбільш передових технологіях [2, с. 287].

Однією з найбільш важливих якостей компетентного фахівця науковці вважають комунікативну компетентність, що передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків. Поняття комунікативної компетентності розглядалася такими вітчизняними та зарубіжними ученими, як Н. Ашиток, Ю. Ємельянов, Є. Кузьміна, В. Семенов, М. Заброцький, О. Веретеннікова, О. Добротвор, Р. Якобсон, О. Божович, В. Кан-Калік та ін.

У сучасній зарубіжній та вітчизняній методиці, педагогіці і психології навчання приділяється велика увага застосуванню інтерактивних технологій для формування іншомовної комунікативної компетентності в системі професійної підготовки фахівців на всіх рівнях. Перш за все слід відзначити праці таких науковців як Ю. Пасов, І. Бім, В. Сафонова, Дж. Савіньон, Д. Хаймс, Д. Равен [3, с. 154]. На думку сучасних методистів, інтерактивні технології найкращим чином відповідають поставленому завданню, а саме формуванню комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей. Проблеми їх запровадження на різних етапах процесу навчання розглядали в своїх наукових працях О. Комар, Л. Козак, О. Пометун, О. Січкарук, І. Яцик, Л. Якімова та ін. Разом з тим, не розкрито можливості застосування інтерактивних методів навчання у формуванні комунікативної компетентності студентів немовних спеціальностей під час вивчення англомовного комунікативного курсу «Social English Studies».

Як вже було зазначено, однією з найбільш важливих якостей компетентного фахівця науковці вважають *комунікативну компетентність*, що передбачає здатність успішно функціонувати в системі міжособистісних стосунків. Під час нашого наукового дослідження було визначено поняття *комунікативної компетентності як сукупність знань, умінь і навичок, здатність особистості їх застосовування та досвід, необхідний для ефективного спілкування в певних комунікативних ситуаціях*.

У зв'язку зі зростаючою необхідністю комунікативної компетентності в сучасному професійному суспільстві зростає роль іншомовної підготовки студентів. Тому відповідно до програми вибіркової дисципліни «Social English Studies» в немовному вузі навчання іноземної мови має носити комунікативний та професійно-орієнтований характер. Метою дисципліни є оволодіння студентами технічних спеціальностей високим рівнем комунікативної компетентності, який дає можливість використовувати іноземну мову практично в професійній діяльності, а також задля самоосвіти [5, с. 5].

Низка вчених визначають інтерактивне навчання як одну з форм діалогового навчання: інтерактивність (від англ. interaction – взаємодія) – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною). Інтерактивне навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації [1].

Мета інтерактивного навчання – створити комфортні умови навчання, за яких студент відчуває успішність, свою інтерактивну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес [1].

Переваги використання інтерактивних методів навчання перед традиційним: у роботі задіяні усі студенти групи; студенти навчаються працювати у команді; формується доброзичливе ставлення до опонента; кожен студент має можливість пропонувати свою думку; створюється «ситуація успіху»; за короткий час опановується велика кількість матеріалу; формуються навички толерантного спілкування; вміння аргументувати свій погляд, знаходити альтернативне рішення проблеми [1].

Важлива складова цього методу – використання викладачем широкого спектру інтерактивних завдань, які формують навчички та вміння основних видів мовленнєвої діяльності. Ці завдання мають бути творчими, відповідати інтересам і віку студентів, проводитися у невеликих групах, аби викладач мав змогу краще здійснювати моніторинг навчальної діяльності та контролювати дисципліну [3, с. 156].

Ми вважаємо, що під час вивчення англomовного комунікативного курсу «Social English Studies» ефективними інтерактивними прийомами навчання, що сприяють формуванню комунікативної компетентності студентів, є робота в парах, трійках, «карусель», «акваріум», «велике коло», «мікрофон», незакінчені

речення, «мозковий штурм», аналіз проблеми, «мозаїка», коло ідей, дискусія, ток-шоу тощо.

Наведемо приклад завдань на заняттях з вибіркової дисципліни «Social English Studies» з використанням інтерактивного прийому «мікрофон». Різновидом загально-групового обговорення є технологія «мікрофон», яка надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію

*What do you prefer: window shopping or internet shopping? Give your reasons [5, с. 68].*

Викладач ставить питання студентам про покупки та пропонує групі якийсь предмет (ручку, олівець) який виконуватиме роль уявного мікрофону. Студенти передають його один одному, відповідаючи на питання лаконічно та швидко.

Наведемо приклад завдання на заняттях з вибіркової дисципліни «Social English Studies» з використанням інтерактивного прийому «незакінчені речення». Цей прийом часто поєднується з «мікрофоном» і дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлювання власних ідей, порівнюючи їх з питанням. Робота над такою методикою дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовуючи вміння говорити коротко, але по суті і переконливо.

1) I associate shopping with ... .	4) Shopaholics are ... .
2) Go shopping is ... .	5) I love shopping because ... .
3) Buying and selling on the Internet has ... .	6) Shopping centers are usually ... .

Отже, інтерактивні методи навчання для студентів немовних спеціальностей під час вивчення англомовного комунікативного курсу «Social English Studies» мають стати пріоритетними у ЗВО тому, що сприяють формуванню комунікативної компетентності, дають їм можливість реалізувати природне прагнення людини до спілкування, співробітництва та взаємодопомоги й перетворюють студентів в активних суб'єктів пізнання.

### Список літератури:

1. Блог учителя англійської мови Змроць Галини Миколаївни: Використання інтерактивних методів навчання на уроках



- англійської мови. – Режим доступу : [http://newblogeducation.blogspot.com/2015/11/blog-post\\_4.html](http://newblogeducation.blogspot.com/2015/11/blog-post_4.html)
2. Ефимов П. П., Ефимова И. О. Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 286-290.
  3. Лазаренко Л. М. Застосування інтерактивних методів навчання при формуванні іншомовної комунікативної компетенції у студентів немовних спеціальностей / Л. М. Лазаренко, І. В. Барабаш // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія. – 2017. – Вип. 31(2). – С. 154-157. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu\\_filol\\_2017\\_31%282%29\\_\\_47](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2017_31%282%29__47)
  4. Лазаренко Л. М. О некоторых аспектах подготовки к профессиональному общению студентов технического университета средствами иностранного языка / Л. М. Лазаренко // Университетская наука – 2010 : в 3 т. : тез. докл. междунар. науч.-техн. конф. (Мариуполь, 18-20 мая 2010 г.) / ПГТУ. – Мариуполь, 2010. – Т. 3. – С. 307–308.
  5. Ковальчук І.С., Сивак О.Б. «Англійська мова» для студентів 3 року навчання. «Social English Studies»: навч.-метод. посіб. для студ. всіх спец. вищ. навч. закл. Житомир: ЖДТУ, 2017. (Серія «Англійська мова»).

**Марчук І. М.**  
*студентка I курсу магістратури*  
*гуманітарного факультету*  
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія  
імені Тараса Шевченка  
м. Кременець, Тернопільська область, Україна

## **ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ XX СТОЛІТТЯ: ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО- ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДИК**

В контексті розвитку національної освітньої парадигми в Україні впродовж XX ст. важливе місце займають педагогічні системи музичного виховання, які ґрунтуються на історичних та методологічних засадах. До їх основних принципів належать: єдність музичного навчання, виховання і розвитку учнів (як творчої особистості); взаємозв'язок музичної культури суспільства і музичної культури особистості; єдність національного і загальнолюдського в змісті музичної освіти; цілісність опанування музичного мистецтва в різноманітності зразків народної і професійної творчості, класичної і сучасної музики; взаємодія музики з іншими видами мистецтва (живописом, літературою, театром, хореографією, кіномистецтвом та ін.).

Національна освітня політика України в галузі культури реалізується в загальноосвітніх та спеціалізованих школах і спрямовується на розвиток таких компонентів музичної освіченості як мотиваційний (музичні інтереси, потреби, запити); інформаційний (знання та уявлення про культуру та музичне мистецтво, про особливості його інтонаційно-образної мови, стилі, жанри, форми музики); операційний (виконавські, інтерпретаційні, аналітичні вміння, способи творчої діяльності); ціннісно-орієнтаційний (естетичні критерії, погляди, ставлення, переконання, смаки, оціночні судження); креативний (досвід самостійної музично-культурологічної діяльності, музично-творчі здібності) та ін.

Таке навчання ґрунтується на оригінальних педагогічних системах XX ст., які зосереджені у творчій спадщині Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Б. Бартока, З. Кодая, Б. Яворського та інших. Розкриємо ці педагогічні системи докладніше.

Еміль Жак-Далькроз – основоположник системи музично-ритмічного виховання, швейцарський композитор і педагог –

висунув ідею використання руху як засобу формування музикальності. Він розглядав ритм у найширшому плані, надавав йому універсального значення у музичному вихованні. Він доводить, що ритм тісно з'єднаний з рухом, який є зовнішнім втіленням результатів діяльності мозку: «Ритм – тіло музики». Музичні переживання збільшуються, коли музика сприймається усім тілом. Е. Жак-Далькроз підкреслив органічний зв'язок між музикою, словом і рухом (крокування, стрибки, танцювальні та пластичні рухи): ритм без музичного супроводу позбавлений життєвих елементів. Крім того, він передбачав у музичній практиці широке використання ритмічної імпровізації, створення ритмопластичних образів. Особливого значення він надавав почуттю радості, яке допомагає душі відкритися для творчості.

Е. Жак-Далькроз рекомендував на заняттях залучати до руху весь організм людини, що це сприяє впливу музики і відповідній руховій реакції. Гуманістичний характер педагогіки Е. Жака-Далькроза виявився у розумінні особливостей психіки дитини. Водночас його система виявилася суперечливою у послідовників його теорії, зокрема у М. Бахмана, М. Ламберта та ін. Вони приділяли багато уваги виконанню різних вправ, не залучаючи дітей до народної пісенно-ігрової творчості. Аналізуючи теорію Е. Жака-Далькроза, можна дійти висновків, що основне завдання ритміки – формування сприйняття музичних образів, передача їх у русі, залучення до імпровізації, стимулювання рухово-творчої діяльності. Основне, що передається засобами руху, виражено часовим співвідношенням як розвиток і зміна музичних образів, структура твору. Тому музично-ритмічні рухи, на думку педагога, – це засіб розвитку емоційної чутливості до музики, формування відчуття ритму й творчих здібностей.

Видатний український педагог, мислитель, композитор та культурно- громадський діяч Микола Дмитрович Леонтович дотримувався у своїй педагогічній діяльності народно-пісенних традицій, які ґрунтувалися на національних засадах. Визначальна роль у його композиторській та педагогічній діяльності надавалася хоровим обробкам українських народних пісень.

М. Леонтович був одним із перших вітчизняних митців, що звернувся до ідеї синтезу музики й світла. Його досвід щодо вивчення взаємозв'язків між музикою й світлом через сприймання музичних звуків і розмаїття світлотіньових відтінків кольорових зображень на картинах художників цінний тим, що зіставлення

музичного й образотворчого мистецтв відбувалося не лише на сюжетно-тематичному рівні, а й у сфері глибинної сутності цього явища, пошуку міжгалузевих зв'язків та аналогій (як наприклад, між звуком і кольором) як мовних засобів.

Музично-педагогічна діяльність видатного українського музикознавця і педагога Б. Л. Яворського – автора теорії ладового слуху – висунула на перше місце у вихованні особистості формування творчих здібностей. Як відомо, він вперше організував Київську народну консерваторію в Києві та заснував власну школу однодумців. Він пропонував вводити творчість до програм всіх її відділень, наголошував на різних формах дитячої творчості, а також схвалював індивідуальне і колективне творення музики. Яворський звертає на необхідність керування дитячою творчістю. Пошуки вирішення проблеми щодо сприйняття різних видів мистецтв, збагатилися та привели його до думки використовувати різні асоціації при формуванні творчих якостей дитини. Вчений залучає різні асоціації: зорові, музичні, динамічні, комунікативні та ін. Великого значення педагог надавав єдності емоційного і свідомого, формуванню мислення слухачів, аналізу архітектоніки твору.

Б. Яворському належить розробка основних напрямків у формуванні творчості – це розвиток творчих сил учня; вивчення фольклору як етнонаціональної основи для творчості; розвиток творчої уяви, асоціативного мислення; поступовість процесу входження у творчість.

В останні роки в музичній педагогіці активно розробляються питання, пов'язані з розвитком художнього, образного і музичного мислення (В. Медушевський, О. Рудницька, Н. Сулова та ін.). Особливого значення набуває розвиток образного мислення, бо саме в образі відбувається своєрідний «сплав інтелекту й афекту» (Л. Виготський). Утворення образів і оперування ними є однією з основних фундаментальних особливостей інтелекту людини. Без цього людина неспроможна планувати свої дії, передбачати їх результати та, при необхідності, вносити в них зміни.

В музичному мистецтві проявляється здатність людини мислити образами. Сьогодні з'являється багато етнографічних та музикознавчих досліджень фольклору та його застосування в педагогічній практиці: вивчається його виховний потенціал, риси музичної стилістики та жанрове різноманіття (М. Стельмахович, Г. Лозко, Є. Сяваско та ін.). Деякими науковцями педагогічна цінність фольклору розглядається як синкретичне, цілісне художньо-

інформаційне й естетико-філософське явище, котре в своїй органічній цілості має особливі інформаційні та емоційно-естетичні параметри, що впливають на людину (М. Чумарна, А. Іваницький та ін.).

Представники сучасної української національної музичної освіти, науки, музикознавства (З. Василенко, В. Верховинець, А. Зінченко, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, та ін.) дійшли висновків, що народна творчість близька до генетичного коду свого народу і становить невід'ємну частину практичної народної педагогіки. На основі досвіду кращих педагогів-дослідників (зокрема, педагогічної спадщини Карла Орфа і Бели Бартока) ними розроблені концепції музичного, зокрема початкового, виховання і навчання, які ґрунтуються на використанні народної музики. Західні науковці, розробляючи нові технології та прогресивні методики музичного виховання, також визначають народну музику як одну з основних художньо-педагогічних засобів початкового етапу музичного виховання (Золтан Кодай, Карл Орф та ін.).

На основі вивчених теоретичних та психолого-педагогічних положень проблем образного мислення, відображених в працях В. Базарного, В. Біблера, Г. Зязюна, В. Малахова та ін. визначено, що на різних етапах онтогенезу види мислення співіснують, взаємовпливаючи та взаємозбагачуючись. Процес мислення тісно пов'язаний з емоціями. Тому в музичному вихованні молодших школярів важливу роль відіграє художньо-образне мислення.

В молодшому шкільному віці, художньо-образне мислення є пізнавальною діяльністю, що має на меті досягнення художніх образів у їх повноті і цілості та знаходження аналогій між образами мистецтва і життєвими враженнями дитини. Художньо-образне мислення виявляється у вмінні зіставляти, бачити і відчувати єдність цілісних явищ; в досягненні дітьми художніх образів як ціннісного відображення дійсності.

Варто зазначити, що молодший шкільний вік є надзвичайно важливим періодом для засвоєння культури свого народу, адже цей етап життя є періодом накопичення знань і засвоєння їх за перевагою, першоосновою соціокультурного становлення особистості та формування ціннісних орієнтацій людини у певному середовищі, а, отже, суспільні вимоги особливо актуальні саме для дитини. За висновком Б. Йєменського, національне є тим початком шляху, з якого дитина має вирушати у великий світ мистецтва, світової художньої культури. Тому, доцільно якнайповніше

забезпечувати вихованцям повноту гостроти відчуття і глибокого усвідомлення художньої спадщини рідного народу.

Можна констатувати, що фольклор є універсальним матеріалом для формування художньо-образного мислення, музично-творчих здібностей, формування дитячого музичного сприймання та індивідуального музично-художнього смаку. Він дозволяє встановити двосторонній контакт з дитиною, позитивно впливає на розвиток емоційного прояву молодших школярів, сприяє вивченню звичаїв та культури свого народу, готує дітей молодшого шкільного віку до цілісного погляду на світ. Синкретичність образів народного мистецтва, багатство символіки, спричиняє можливість ефективного використання фольклору в педагогічному процесі.

На основі проведеного дослідження щодо порушеної проблеми, виділено основні положення.

Навчально-виховна система України ґрунтується на найкращих здобутках оригінальних педагогічних систем ХХ ст., які зосереджені у творчій спадщині Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, Б. Бартока, З. Кодая, Б. Яворського, Д. Кабалевського та багатьох інших.

У роботі окреслено особливості музичної педагогіки Карла Орфа і Бели Бартока, що ґрунтується на історичних та методологічних засадах і своїми основними принципами має: єдність музичного навчання, виховання і розвитку дітей (як творчої особистості); взаємозв'язок музичної культури суспільства і музичної культури особистості; єдність національного і загальнолюдського в змісті музичної освіти; цілісність опанування музичного мистецтва в різноманітності зразків народної і професійної творчості.

Для дітей молодшого шкільного віку найбільш природним є музично-естетичне навчання і виховання, побудоване на етнонаціональній основі. Традиційний дитячий фольклор становить невід'ємну частину ефективної практичної педагогіки Карла Орфа і Бели Бартока.

Бела Барток вважав народні мелодії в області малих форм такими ж шедеврами, як фуга Баха чи соната Моцарта в області великих. Митець досліджував музичний фольклор багатьох народів, зокрема українського: зібрав (але не видав) близько 80 українських народних пісень. З'ясовано, що для педагогіки угорського музиканта характерне прагнення до виховання творчо мислячого музиканта, до чіткої логіки в організації процесу засвоєння, створення «зразків», типізованих «моделей».

Карл Орф, створюючи Шультверк, орієнтувався не тільки на музичному вихованні як такому, а й ставив питання значно ширше – на виховання творчої особистості. Музичне виховання, згідно з системою Карла Орфа, має стимулювати розвиток творчої фантазії та вміння імпровізувати й творити у процесі індивідуального та колективного музикування. «Шультверк» Карла Орфа є дидактичною концепцією музичного виховання, інтегративною за своєю природою, яка об'єднує мову, рух і музику як генетично й історично взаємозалежну триєдність. Методом музичного виховання є імпровізаційність, яка внутрішньо притаманна елементарній музиці.

Доведено, що модель Карла Орфа володіє необхідною універсальністю, гнучкістю, високою адаптивністю до різних національних умов, що дозволяє поєднувати її з різними методиками.

Таким чином, можна стверджувати, що музично-виховні ідеї Карла Орфа та Бели Бартока, концептуальні положення їх педагогіки, не втратили своєї цінності і привабливості в наш час. Тому потрібно не тільки впроваджувати твори Бартока в дитячий репертуар учнів, але й надавати належне положенням музичної педагогіки обох митців – активно їх актуалізувати.

### **Список літератури:**

1. Гнатів Т. Бела Барток і опера «Замок герцога Синя борода»: На перехресті культур / Т. Гнатів // Музика у просторі культури: Наук, вісник НМАУ. – К., 2004. – Вип. 33.
2. Грица С. Й. Фольклор у просторі та часі: вибрані статті / С. Й. Грица. [ред. Олег Смоляк]. – Тернопіль: Астон, 2000. – 228 с.
3. Далькроз Жак Еміль. Ритм / Ж. Э. Далькроз. – М.: Классика, XXI. – 2002. – 248 с.
3. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / [ред.-сост. Л. Баренбойм]. – М.: Советский композитор, 1978. – 368 с.
4. Іваницький А. І. Українська народна музична творчість: посібник для вищ. та серед. навч. закладів / А. І. Іваницький – К.: Муз. Україна, 1990. – 336 с.
5. Кабалеvский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке / Д. Б. Кабалеvский. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.
6. Калениченко А. Барток, Бела / А. Калениченко // Українська музична енциклопедія, Т. 1. – Ін-т мистецтвознавства, фолькло-

- ристики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. 2006 – С. 150-151.
7. Кодай З. Избранные статьи / З. Кодай. – М.: Сов. композитор, 1983. – 400 с.
  8. Козир А. До питання про музично-творчу діяльність молодших школярів у загальноосвітній школі / А. В. Козир // Теорія та методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2000. – Вип. I. – С. 148–154.
  9. Куришев Є. Теорія та практика музично-естетичного виховання за системою К. Орфа: навч. посібник для студ. муз.-пед. фак. вузів / Є. В. Куришев, Л. К. Куришева. – К., 1994. – 175 с.
  10. Леонтьева О. Карл Орф / О. Леонтьева. – М.: Музыка, 1984.
  11. Тютюнникова Т. Дождинкины осенины. Урок по принципам К. Орфа / Т. Тютюнникова, Т. Боровик // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 10. – С. 87–102.

**Осичко Т. Л.**

***викладач спецдисциплін циклової комісії спеціальності  
«Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка»***

**Володимир-Волинський агротехнічний коледж  
м. Володимир-Волинський, Волинська область, Україна**

## **ВПРОВАДЖЕННЯ САМОСТІЙНОЇ, ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВОГО ЧИННИКА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ОРІЄНТОВАНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ**

У сучасних умовах, коли швидко зростає обсяг знань, які необхідні для людини, вже неможливо робити основну ставку на освоєння знань традиційними методами навчання, необхідно запроваджувати сучасні ефективні технології навчання.

Необхідно мотивувати студентів самостійно збагачувати свої знання, орієнтуватися в потоці сучасної інформації. Сьогодення освітньої педагогічної діяльності – це впровадження нових технологій навчання, інтегральних курсів, розробка нових дисциплінарних зв'язків. Їх метою є зміщення акценту в освіті здатністю засвоювати знання на здатність їх використовувати, діяти практично.



Дотеперішні методики навчання були здебільшого зорієнтовані на здобуття суми знань, а не на застосування знань в різних умовах. І в реальних умовах наш випускник не завжди може себе проявити позитивно. То чи варто нам продовжувати накопичувати масиви пасивних знань, якщо ми не можемо їх використати.

Сучасна педагогічна наука розглядає розвиток і саморозвиток особистості як єдиний процес. Навчання і самонавчання, як засіб і компонент саморозвитку особистості, пов'язані між собою. Самонавчання тут виступає як «глибоко усвідомлена творча діяльність з оволодіння способами пізнавальної діяльності, набуття на цій основі необхідних знань, навичок і умінь та формування якостей, що забезпечують саморозвиток особистості» [3, с. 42-47].

У центр уваги виноситься індивідуальна і самостійна робота студента. Вона повинна бути забезпечена системою навчально-методичних засобів при вивченні конкретної дисципліни: підручниками та методичними посібниками, роздатковим матеріалом, конспектом лекцій викладача, аудіо- і відео засобами тощо.

«Самостійність – це спрямованість особистості організовувати і реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва та допомоги» [1, с. 45].

У нових освітніх технологіях студент є співучасником процесу конструювання нових знань за допомогою розуміння застосування знань. Це наближує навчання до життя і майбутньої діяльності. Головне, забезпечити режим найбільшого сприяння індивідуальним інтересам, можливостям і здібностям студентів. Варто у процесі вивчення окремої дисципліни забезпечити в поєднанні значення, аналітичне мислення і бачення дисципліни в цілому. Необхідно йти шляхом наближення пізнавальних специфіка окремих дисциплін.

У сьогоденній методиці викладання функціонують дві основні парадигми – традиційна (науково-технократична) і нова освітня парадигма (гуманістична).

Парадигма (з грецької – приклад, взірець) є модель творчого навчання, вирішення дослідницьких і практичних освітніх завдань.

Науково-технократичній парадигмі властивим є точний опис цілей, параметрів об'єкту, виконання яких можна чітко перевірити. Головною цінністю вважаються точні, наперед сформовані знання, обов'язкове дотримання викладачем чітких правил передачі їх студентам. Гасло цієї парадигми – «знання – сила», а критерії істинності знань – практика.

Будь-який результат може бути оцінений за схемою «так – ні», «знає – не знає», «вихований – невихований», володіє – не володіє». Носієм еталонного знання чи поведінки є завжди викладач, не забезпечується партнерська співпраця викладача і студента. Педагогічний процес будується в основному за принципом інформаційного повідомлення в формі монологу.

Гуманістична парадигма спрямована на розкриття індивідуальності людини, розвиток її особистісних якостей, створення умов, які спонукають до самостійного, індивідуального навчання, має виховний вплив на особистість. При даному підході акцентується увага на розвиток особистісних ознак в їх ставленні до пізнання дійсності, їхніх відчуттів, переживань, усвідомлення цінностей.

Центральною фігурою в організації освітнього процесу є студент, а викладач покликаний забезпечити умови для успішного навчання, створювати атмосферу взаємної довіри і живого спілкування, сприяти самореалізації особистості в процесі навчання.

Мета і ідея гуманістичної технології забезпечити перехід від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від контролю до розвитку» від управління до самоуправління. Головне завдання викладача спілкування, взаєморозуміння із студентами, їх вивільнення для творчості.

Забезпечити вагомий поступ вперед ми можемо тільки через високі параметри якості навчання і успішної діяльності закладів вищої освіти.

Сьогодні у закладах вищої освіти I-II рівнів акредитації спостерігається значне зростання кількісного рівня навчально-методичного забезпечення організації самостійної, індивідуальної роботи студентів, проте якість його ще потребує вдосконалення. З більшості дисциплін матеріал на опрацювання подається інформаційно, що властиве репродуктивному засвоєнню і не стимулює студента до творчої праці, пошуку самостійного рішення. Обмеженість завдань з самостійної роботи не призводить до відпрацювання навичок, а лише дає можливість ознайомитись з поданим матеріалом. Використовуються форми контролю типові: реферат, фронтальне опитування, тести, що теж не сприяє розвитку самостійної роботи.

Підвищення якості підготовки фахівців вимагає оптимізації освітнього процесу. З метою поліпшення організації освітнього процесу рекомендується планувати проведення самостійної роботи студентів під керівництвом викладачів. Викладачі можуть

поєднувати самостійну позааудиторну роботу з аудиторною, застосовуючи комунікативно-діалогову, дискусійну або дослідницьку технологію навчання, інтерактивні технології. Це допомагає підвищити самооцінку студентів та їх мотивацію до виконання завдань [2, с. 18].

У пакеті науково-методичного забезпечення освітнього процесу слід передбачити індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів з навчальних дисциплін, а також методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових і дипломних проектів (робіт).

Дуже важливо при застосуванні ефективних технологій навчання враховувати те, що сприйняття будь-якої інформації, у тому числі і освітньої, відбувається за допомогою таких основних аналізаторів як зорового та слухового. Зоровий аналізатор дозволяє сприйняти до 80-90 відсотків інформації. Народна мудрість нагадує «Краще один раз побачити, ніж сто раз почути». Наочність повинна збуджувати механізм сприйняття до здобуття знань. Наочність підвищує зацікавленість студентів – зменшує стомлюваність. Лекційне демонстрування наочності повинно влітатися в канву тексту, обґрунтовувати словесні докази і твердження, становити з ними органічну єдність. Головне завдання викладача залучити студентів до здобуття знань, їх впізнання. Педагогічним доказом в ефективності такої методики навчання є східна приказка: «Скажи мені – я забуду, покажи мені – я запам'ятаю, залучи мене – я навчусь».

Невідкладним завданням закладів вищої освіти є їх оснащення сучасними засобами інформаційних технологій, що передбачає створення комп'ютерних мультимедійних кабінетів з комплектацією їх відповідною комп'ютерною та проекційною технікою, створення локальних мереж та забезпечення телекомунікаційними засобами виходу до глобальної всесвітньої мережі Інтернет.

Важливим чинником поліпшення навчально-матеріальних умов навчання є комп'ютеризація бібліотек і надання інформаційних послуг. Зокрема визначення навчальної літератури з конкретної дисципліни, визначення конкретної теми чи наукової проблеми, їх літературних джерел, а також обробка інформації за допомогою прикладної програми дисципліни.

Еволюція вищої освіти покликана задовольнити постійно зростаючі потреби людини в нових знаннях, забезпечити вільний доступ до її здобуття.

### **Список літератури:**

1. Буряк В.К., Кондрашова Л.В. Навчальна науково-дослідницька робота студентів / В.К. Буряк, Л.В. Кондрашова // Радянська школа. – 1990. – № 11.
2. Герман Н.А., Тягунова Н.В. Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання // Вища школа. – 2010. – № 4-5.
3. Трофимова Н.К., Еремина Е.И. Самообразование и творческое развитие личности будущего специалиста // Педагогика. – 2009. – № 2.

**Pivkach I. O.**

*Lecturer at the Department of Foreign Languages*  
National Academy of Internal Affairs  
Kyiv, Ukraine

### **DIRECTIONS AND METHODS OF WORK OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS WITH DELINQUENT TEENAGE GIRLS**

Today's society of our country requires the new police to meet all modern requirements. Of particular importance are moral ones. business and professional qualities, and knowledge, skills and skills should be more systematic and integrated in order to work effectively with different categories of citizens, taking into account their socio-psychological characteristics.

The realities of today, due to the complex objective and subjective nature, create fundamentally new conditions in the preventive activity of the security system as a whole, and cause the need to take into account the particularities of police work with delinquent teenage girls.

Particular attention is paid to adolescent delinquency in research, especially adolescent girls. An increase in the number of offenses committed by adolescents. an increase in serious violent crimes committed by them. poses a threat to society as a whole. Today, the problem of deviant behavior in our country is becoming more urgent, since all spheres of public life are undergoing serious zines, there is a devaluation of past values and norms of behavior. There is a tendency for

increasing deviance, including crime among the population, and especially adolescents.

Studies do not just require reasons. conditions, environment, peculiarities of the delinquent, specificity of its socialization, delinquent subcultures, but also questions of prevention and prevention of such offenses.

In dealing with delinquent teenage girls, a comprehensive approach should be implemented – the implementation of action, interactive, contextual and person-oriented provisions.

The business approach implements the provision that new activities form new needs.

The contextual approach helps to create conditions in which educational activity is transformed and transformed into social .

Person-centered approach is focused on personal development ,but the current requirements and needs of the society should be taken into account, in particular, the development of the values of family and motherhood among delinquent girls, the qualities and abilities that turn social needs into personal ones.

The substantive aspect of the police officers' method of dealing with delinquent girls is ensured by their appropriate professional training. This is in the content of special disciplines in revealing the peculiarities of formation and manifestation of delinquency of teenage girls and the implementation of information support in the management of the educational process of universities of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

When studying psychology and pedagogy methods of research of gender and personality characteristics of girls are used, psychological features of adolescent personality development are revealed, interpersonal relationships in women's groups and peculiarities of family education are studied.

During the disclosure of forms and methods of working with delinquent girls and their microsocial environment in the conditions of special institutions, the organization of control is implemented, patronage, curating over delinquent girls.

Systematic work with such adolescents is realized through the following areas: diagnostics, prevention, correction, rehabilitation, post-rehabilitation protection, re-implementation, as well as appropriate steps. The main methods of working with delupent girls are the following: correctional, psychotherapeutic, art therapeutic, psychological trainings.

advisory, social and household adaptation, social and environmental adaptation.

The sequence of work with delinquent girls consists of such stages as: establishing psychological contact, conducting diagnostic work to identify the causes and features of delinquent behavior, developing a program of educational work. its implementation, analysis of results and determination of effectiveness of the conducted measures.

When working with delinquent teenage girls, the pedagogical influence is directed at the girl herself, the family, the reference zones of her environment. This work is carried out in close collaboration with the various subjects of socialization who are involved in solving the legal, pedagogical, psychological and social problems of delinquent adolescent girls.

### **References:**

1. Вольнова Л.М. Профілактика девіантної поведінки підлітків. – К., 2016.
2. Фіцула М.М., Парфенович І.І. Відхилення у поведінці неповнолітніх : шляхи їх попередження. – Т., 2008.

**Pivkach I. O.**

*Lecturer at the Department of Foreign Languages*

National Academy of Internal Affairs

Kyiv, Ukraine

## **COMMUNICATIVE-COGNITIVE APPROACH AS AN INNOVATIVE WAY OF TEACHING CADETS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE IN A FOREIGN LANGUAGE**

Vocabulary in the system of speech means are the most important components of speech activity: listening, speaking, reading and writing. This determines its important place in the process of learning a foreign language, and the formation of lexical skills should be constantly under the special attention of the teacher.

The adult word supply is 5000. While reading, a person can recognize or guess the meaning of a context in more than 6000 words.

A person uses more than 2000 letters, and to speak and talk to someone about a topic, you need to know 2500 words.

The grammatical structure of any language is a closed system, that is, it does not change or expand over a long period of time. As for vocabulary – words, language structures, phrases – it is an open system, virtually unknown to the end by one person.

Therefore, it is quite obvious that the study of the vocabulary of any language and the formation of lexical skills should be under the control of the teacher and at the same time be the area of responsibility of the cadet.

Everyone knows that the main problem in learning a foreign language is the need to learn a large number of words. The end result of this work is often not very effective. The words, seemingly forgotten, are quickly forgotten, the cadet loses interest in such low-performing work, and the teacher feels bitter disappointment with the work done. How to correct this situation? Usually, the teacher, dealing with vocabulary, faces the following problems:

1. What words should be learned?
2. How to enter them in class?
3. How to fix them then?
4. How to help cadets move from passive knowledge of words to their active use?

AV Shchepilova believes that the communicative-cognitive approach is «an absolute necessity when teaching a foreign language in different types of educational institutions» [2]. Such an approach requires the need to concentrate particular attention on the formation of an adequate understanding of the language system in cadets (in our lexical), the ability to act in different directions with this material.

The communicative-cognitive approach to vocabulary learning puts at the forefront the creation of a strong image of a foreign language word. R. Solso argues that «images play an important role in memory and learning» [3].

The generated and memorized image of the word is cognitive (mental). Creating an image of a word and accumulating a certain amount of information about it comes as the most important step in the transition of new vocabulary to the level of long-term memory. The information received about a word is specially processed by the student's consciousness and organized in the form of special connections (networks, clusters, characteristic structures). Higher and lower cognitive processes take part in such activity. In such a situation, the category of the image is a form and a tool of all cognitive activity of the student.

At the training stage, the student must learn to recognize a word in a foreign language, adequately and correctly use it in his or her speech to solve communicative problems. Operation of the word in the head is the main and basic condition for practicing it.

An important prerequisite for mastering the lexical aspect of a foreign language is to create an extensive communication system in a word. Such relationships are formed by the inclusion of an analytical set of actions in the educational process: classification; word distribution by topic; categorization; generalization; the conclusion of knowledge about the structure (form) of a word, the structure of its meaning; correction of information about the structure of the meaning of the word; clarification of the lexical background on the basis of context; the expression of the assessment and its relation to what is said, read, heard.

To achieve the goals and objectives of mastering vocabulary, taking into account the requirements of the communicative-cognitive approach, we use a special group of exercises, with which they reach the required level of automation.

New words in meaningful texts are better remembered, the danger of interference decreases, and they begin to represent both linguistic and psychological realities [11, c12,131-140]. It is very important to use authentic texts. Their importance is determined by the following reasons:

- words that are taken out of context are not supported by memory and are therefore quickly forgotten;
- words in narrowly thematic texts are often subject to interference;
- individual words are not linguistic reality;
- individual words are not also a sinological reality (they are far from a living language of communication).

In all these cases, no emotional support is created, no communication important for vocabulary is formed.

Thus, the introduction of new words in authentic texts allows different connections between the traces of new words.

The condition for maximum success in memorizing words in the reading process is primarily related to language material.

You need to choose a text in which the words to remember are quite common and the text itself does not have too many unfamiliar words. You should also use a number of educational and psychological methods when working with the word:

- guessing the meaning of the word in context;
- check the values in the dictionary;



- analysis of word form;
- extra-curricular reading.

**References:**

1. Shurygina N.E. Popular conversations about the English language. – SP, 1996.
2. Shepilova A.V. Theory and Methods of Learning French. – M.: Vldos, 2005.
3. Solso R. Cognitive Psychology. – SP .: Peter, 2006.
4. Schouten van Parreren. Reading foreign languages in the first phase of secondary education: why, what and now? // European Journal for Teacher Education, 1989.

## **НАПРЯМ 6. ПЕРЕХІД ДО БАГАТОРІВНЕВОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

**Колеснік М. А.**

*студентка II курсу магістратури*

ПрАТ «ВНЗ «Міжрегіональна академія  
управління персоналом»

*практичний психолог,*

Комерційний технікум

Дніпровського державного технічного університету  
м. Кам'янське, Дніпропетровська область, Україна

### **ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ТА ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**

На сучасному етапі відбуваються кардинальні процеси реформування системи освіти в Україні. Набули чинності Закони України «Про вищу освіту», «Про фахову вищу освіту».

Сучасні тенденції вимагають нових підходів до організації та здійснення діяльності психологічними службами освітніх закладів усіх рівнів.

Фахівці психологічної служби закладів вищої та фахової передвищої освіти повинні глибоко усвідомлювати необхідність перезавантаження української освіти, спрямувати роботу на пошук ефективних, результативних методів і засобів своєї діяльності.

Психологічна служба закладів вищої та фахової передвищої освіти – це структурний підрозділ, який у своїй діяльності забезпечує психологічний супровід освітнього процесу у закладах відповідного рівня.

Відповідно до Положення про психологічну службу у системі освіти України, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 22 травня 2018 № 509, метою діяльності психологічної служби у навчальних закладах фахової передвищої та вищої освіти є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку здобувачів освіти,

охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти [1].

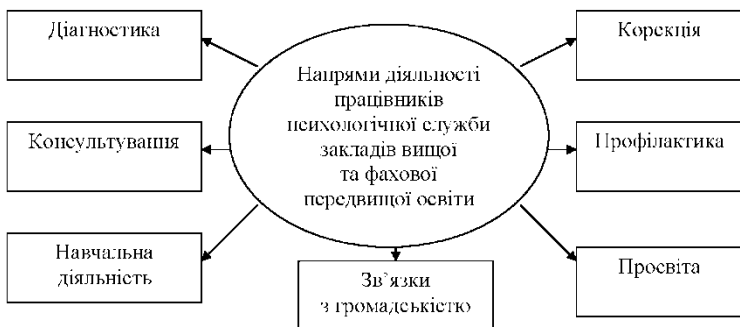
Психологічна служба виконує функції: діагностично-прогностичну, організаційно-методичну, корекційно-розвиткову, консультативну, просвітницько-профілактичну, соціально-захисну.

Основні функції психологічної служби закладів вищої та фахової передвищої освіти бінарно (як діяльно-прикладні та змістовно-аналітичні) представлено на рис. 1.



**Рис. 1. Основні функції психологічної служби закладів вищої та фахової передвищої освіти**

До напрямів діяльності працівників психологічної служби закладів вищої та фахової передвищої освіти відносяться:



**Рис. 2. Напрями діяльності працівників психологічної служби закладів вищої та фахової передвищої освіти**

Згідно Положення про психологічну службу у системі освіти України психологічна служба співпрацює з органами охорони здоров'я, соціальної політики, молоді та спорту, Національної поліції України, іншими органами виконавчої влади, а також комунальними закладами соціального захисту дітей, підтримки сімей, дітей та молоді, фахівцями із соціальної роботи територіальної громади, громадськими організаціями (рис. 3).



**Рис. 3. Співпраця психологічної служби з органами виконавчої влади, комунальними закладами соціального захисту дітей, підтримки сімей, дітей та молоді, громадськими організаціями**

Об'єднання зусиль учасників освітнього процесу: педагогів, практичних психологів і представників органів виконавчої влади, комунальних закладів соцзахисту, підтримки сімей, дітей та молоді, громадських організацій, їх взаємодія, стануть дієвою запорукою не

тільки якісного навчання, а й повноцінного розвитку молодого покоління. Діяльність психологічної служби повинна спрямовуватися на розширення та розвиток зв'язків з представниками вищезазначених органів та організацій.

Спеціалістам психологічної служби важливо усвідомити свою особисту роль у період інноваційного реформування системи освіти, організувати психологічний супровід освітнього процесу так, щоб кожен його учасник у повному обсязі зміг розкрити особистісний потенціал.

### **Список літератури:**

1. Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України. Наказ № 509 від 22.05.18 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18>

## НОТАТКИ

## НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ  
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

«Психологія та педагогіка: необхідність впливу  
науки на розвиток практики в Україні»

21–22 лютого 2020 р.

м. Львів

Частина I

Видавник – ГО «Львівська педагогічна спільнота»  
Поштова адреса редакції: 79000, Львів, а/с 341  
[www.pedagogylviv.org.ua](http://www.pedagogylviv.org.ua) tel: 38 095 580 08 54  
Підписано до друку 24.02.2020 р. Здано до друку 25.02.2020 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 7,91.  
Тираж 100 прим. Зам. № 2502-20.