



**ТАВРІЙСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ**  
ІМЕНІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО  
**V. I. VERNADSKY TAURIDA  
NATIONAL UNIVERSITY**

**ТАВРІЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ В. І. ВЕРНАДСЬКОГО  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ГУМАНІТАРНИЙ ІНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ, СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ  
ТА ПЕДАГОГІКИ**

Міжнародна науково-практична конференція

**«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ  
ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ  
ОСОБИСТОСТІ  
В СУЧАСНИХ УМОВАХ»**

*23–24 вересня 2022 року*

*м. Київ, Україна*

УДК 159.923:316.614«313»(063)

П86

**Організаційний комітет:**

**Катеринчук Катерина Володимирівна** – директор Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.ю.н., доцент;

**Максименко Сергій Дмитрович** – директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, д.п.н., професор, академік-секретар Відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України;

**Біла Ірина Миколаївна** – професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.п.н., професор;

**Дробот Ольга Вячеславівна** - професор кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.п.н., доцент;

**Костюченко Олена Вікторівна** – доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, д.п.н., доцент;

**Бєлавіна Тетяна Іванівна** – доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського;

**Мітїна Світлана Володимирівна** – доцент кафедри психології, соціальної роботи та педагогіки Навчально-наукового гуманітарного інституту Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, к.п.н., доцент.

П86 **Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах** : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 23–24 вересня 2022 р., м. Київ. – Львів – Торунь : Liha-Pres, 2022. – 128 с.

ISBN 978-966-397-261-9

У збірнику представлено матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні проблеми соціалізації особистості в сучасних умовах» (23–24 вересня 2022 року, м. Київ).

**УДК 159.923:316.614«313»(063)**

© Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 2022  
ISBN 978-966-397-261-9 © Українсько-польське наукове видавництво «Liha-Pres», 2022

## ЗМІСТ

### **НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ**

#### **Гончар М. В.**

Прототип інституалізації державного нагляду  
за навчальними закладами на українських землях наприкінці XVIII ст. .... 7

#### **Сидоренко І. І., Марченко О. Г.**

Розвиток категорії «самоосвіта» у вітчизняній педагогіці  
як теоретична основа сучасного дистанційного навчання ..... 11

### **НАПРЯМ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ**

#### **Буданов М. П.**

Застосування інформаційних технологій для підготовки  
курсантів-юристів при вирішенні правових задач  
в екстремальних умовах..... 14

#### **Іншаков А. Є.**

Формування морально-етичних суджень як основи  
моральної особистості дитини передшкільного віку  
в процесі роботи з художнім текстом..... 18

#### **Іншакова І. Є.**

Психолого-педагогічні закономірності формування словника  
народознавчої лексики дітей дошкільного віку..... 21

#### **Казаква Н. В.**

Турбота як життєва цінність дитини ..... 25

#### **Мельник Ю. С.**

Особливості навчання учнів узагальненим методам розв'язування  
прикладних завдань з фізики ..... 29

#### **Мордовцева Н. В., Федоренко М. В.**

Особливості використання наукової дискусії в початковій школі ..... 33

#### **Русалкіна Л. Г.**

Складники англومовного професійного спілкування здобувачів  
вищої освіти в медичному ЗВО..... 36

**Сипчук Є. Ю.**

Розвиток креативного мислення як засіб підвищення пізнавальної активності на уроках фізики засобами ІКТ .....38

**Фекета І. Ю., Русин Н. В.**

Формування екологічної свідомості учнівської молоді у закладах позашкільної освіти.....42

### **НАПРЯМ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА**

**Бєліков І. О.**

Формування організаційної компетентності у майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту Збройних сил України: експериментальні результати.....46

**Боляк Т. М.**

Методологічні підходи формування професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища.....51

**Navrylenko K. M.**

Foreign language training in non-linguistic higher education institutions .....55

**Гребінь-Крушельницька Н. Ю.**

Формування мотиваційної спрямованості як передумова ефективності самоосвіти і самовиховання особистості .....58

**Hryshchuk Yu. V., Krykun V. D.**

Ways of Introduction of an Adaptive Approach into Language Training System of the Armed Forces of Ukraine .....61

**Гуркова Т. П.**

Проекти й проектна діяльність в початковій школі .....66

**Лашта Р. Б.**

Поняття рефлексія: психологічний аспект .....70

**Маркіна А. Є.**

Організаційні умови використання цифрових інструментів в освітньому процесі початкової школи .....72

**Найда Р. Г.**

Зміст методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в межах контекстного навчання .....76

**Прудченко І. І.**

Педагогічна герменевтика в структурі підготовки педагогічних кадрів.....80

**Соломна А. В.**

Щодо необхідності розвитку фізичної підготовленості жінок-військовослужбовців в Державній прикордонній службі України..... 83

**Тарасова О. В., Ляшенко Р. С.**

Роль проблемного навчання у процесі професійної та практичної підготовки здобувачів фахової передвищої освіти ..... 86

**Хлестова С. С.**

Характеристика процесу професійного самовизначення майбутніх фахівців медицини..... 89

#### **НАПРЯМ 4. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

**Вергун А. Р., Ягело С. П., Стечак Г. М., Вергун О. М., Кіт З. М.**

Дистанційна освіта у форс-мажорних умовах на кафедрах медичного університету: академічна доброчесність представлення навчального матеріалу ..... 93

#### **НАПРЯМ 5. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА**

**Замша А. В.**

Нові горизонти іншомовної освіти глухих учнів ..... 98

#### **НАПРЯМ 6. ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ. ПРОФЕСІЙНА Й ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Власенко О. О.**

Професійне мовлення як інструмент соціалізації особистості в суспільстві ..... 101

**Колеснік М. А.**

Практичні аспекти вирішення проблем соціалізації особистості в сучасних умовах ..... 104

**Манілов І. Ф.**

Психологічна корекція девіантної поведінки неповнолітніх методом конфронтаційної сугестії ..... 106

**Неділько Л. В., Бурилко І. В.**

Теоретичні засади емоційного інтелекту як чинника розвитку стресостійкості ..... 110

## **НАПРЯМ 7. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

### **Нагорна Н. С.**

Активність недержавних організацій та соціального підприємництва  
як чинник реінтеграційного впливу на особистість  
у сучасних умовах ..... 113

### **Полякова В. І.**

Особливості адаптаційних розладів у підлітків  
під час воєнного стану в Україні ..... 117

## **НАПРЯМ 8. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА**

### **Жук Я. Р.**

Особливості організації культурно-дозвілєвої діяльності  
геронтологічної групи в умовах воєнного стану ..... 119

### **Полухтович Т. Г., Гапончук О. М.**

Психологічна стійкість до травмуючих ситуацій..... 122

# НАПРЯМ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/01>

**Гончар М. В.,**

*кандидат педагогічних наук,  
начальник*

*Управління освіти, культури, молоді, туризму та спорту  
Бериславської міської ради Херсонської області*

## **ПРОТОТИП ІНСТИТУАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОГО НАГЛЯДУ ЗА НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ НА УКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ НАПРИКІНЦІ XVIII СТ.**

Трансформація вітчизняної освітньої моделі має ґрунтуватися на прогресивній світовій практиці, та ретроспективному досвіді української освіти, яка має глибоку й продуктивну історію. В цьому процесі важливого значення набувають питання вдосконалення механізмів забезпечення якості освіти з урахуванням конструктивних ідей історико-педагогічного досвіду інституту державного контролю (нагляду) у сфері освіти України.

Протягом часу перебування українських земель у складі Речі Посполитої та за Гетьманщини, можемо спостерігати певну практику наглядову за єзуїтськими колегіумами, братськими та парафіяльними школами. Інкorporація українських земель до складу Російської імперії інтегрувала українське освітнє середовище до державних управлінських механізмів останньої.

«Статут народним училищам в Російській імперії», затверджений імператрицею Катериною II 5 серпня 1786 р. запровадив управлінський механізм за тогочасними навчальними закладами. Ці повноваження поділялися між місцевими органами влади: адміністративно-господарські покладалися на губернаторів та прикази громадської опіки, а спеціальний нагляд за навчальним процесом – на директорів училищ губерній та смотрителів училищ [1, с. 139].

Слід відмітити, що у «Плані до улаштування народних училищ в Російській імперії», затвердженого імператрицею 27 вересня 1782 р., що був підґрунтям Статуту, на відміну від директорів головних народних училищ (згодом директори училищ губерній), про наглядові функції губернаторів чи приказів громадської опіки не згадується.

Безпосередній контроль за організацію та якістю навчального процесу у народних училищах покладался на директора училищ губернії якого призначав генерал-губернатор: «він мав бути любителем наук, порядку і чеснот, доброзичливим до учнів та знаючий ціну вихованню» [2, с. 654]. За замовчуванням цю посаду обіймав директор головного народного училища, який виконував ці обов'язки на безоплатній основі. Скажімо протягом 1796–1809 рр. відомий організатор освіти того часу Федір Кудрицький був директором Харківського головного казенного училища (згодом Слобідсько-Української гімназії) та директором училищ Харківської губернії [3, с. 93].

У «Плані до улаштування народних училищ в Російській імперії» наголошувалось: «Посада Директора головного народного училища полягає у тому, щоб він спостерігав, щоб як вчителі головного народного училища, так і усіх інших міських та повітових цього намісництва шкіл, для викладання своїх наук використовували книги визначені комісією, і схваленого способу викладання дотримувались» [4, с. 19].

Примітно, що мали місце й зворотні процеси, коли для інтенсифікації процесу організації народних училищ, що було пов'язано з дефіцитом коштів у місцевого Приказу та саботуванням місцевого дворянства, ігноруючи положення Статуту, імператорським указом від 12 травня 1792 р. на посаду директора училищ Катеринославського намісництва був призначений інспектор кадетського артилерійського і артилерійського корпусу Іван Бебер, який мав організувати в Катеринославі головне народне училище [5, с. 5, 17].

Поряд з адміністративними обов'язками (поточна організація навчального процесу, покращення та збереження матеріальної бази головного народного училища тощо), Статут покладав на директора училищ губернії такі контрольні функції:

- безпосереднє відвідування училищ та уроків вчителів (в губернському місті не менше одного разу на тиждень, а в повітових – одного разу на рік). Окремо зверталася увага на контроль за дотриманням вимог щодо прийняття на навчання усіх бажаючих та належним відвідуванням уроків учнями;

- розгляд щомісячних звітів училищ за встановленою формою, де в розрізі класів зазначалися відомості про учнів, здібності та їх індивідуальні характеристики, пропуски уроків, походження їх батьків, вивчені теми, надходження від приказу громадської опіки, шкільні потреби, події (візитації посадових осіб, відсутність вчителів тощо). Директор мав реагування на висловлені в них потреби та недоліки, шляхом самостійного втручання або через доповідь приказу громадської опіки;



– контроль за освітньою діяльністю домашніх учителів та приватних пансіонів, зокрема перевіряти наявність у вчителів документів про освіту, дотримання навчального плану, про що звітувати Приказу, згідно встановленої форми;

– у разі виявлення несумлінності з боку окремих вчителів, директор міг порушувати клопотання перед губернатором та Приказом про їх звільнення;

– участь в іспитах учнів училищ (зокрема і за участі членів Приказу) або делегування на них вчителів [2, с. 652–656, 666–667].

Наприкінці навчального року, з урахуванням проведених іспитів, директор готував за встановленою формою до приказу громадської опіки рапорт, який той, в свою чергу (після розгляду, обговорення, ймовірно, врахування зауважень), направляв до Головного правління училищ. Встановлена форма звіту передбачала такі відомості: § 1. 1) Кількість та назва училищ; 2) Їх місцезнаходження; 3) Дата їх улаштування та початку навчання. § 2. З яких класів або навчальних предметів вони складаються. § 3. Учителі: 1) Їх кількість; 2) Предмети; 3) Походження; 4) Освіта; 5) Жалування, старанність, поведінка. § 4. Учні: 1) Кількість учнів в кожному училищі і в усіх разом; 2) Походження, становище, стать, вік; 3) Успіхи за звітний період. § 5. Книги, за якими навчаються: 1) Учнівські; 2) Учительські. Відомості про освітню діяльність приватних пансіонів та домашніх вчителів за такою ж схемою [там само, с. 654, 667].

До прикладу, Ф. Кудрицький під час огляду у 1796 р. малою народною училища в Охтирці дав високу оцінку місцевим учителям, однак зауважив, що кількість учнів зменшується, а під час візиту до Ізюмського училища, звернув увагу на плінність кадрів та проблеми з приміщенням [3, с. 97].

Догляд («призор») за малими народними училищами, що розташовувались за межами губернського міста, покладався на смотрителів які призначалися губернатором з числа поважних місцевих мешканців. Смотритель мав оглядати повітове училище не рідше двох разів на тиждень, контролювати відвідування учнями й учителями занять та недільної служби у церкві, надавати усіляку допомогу учителям й училищу, зокрема, сповіщати Приказ про потреби навчального закладу. У разі, якщо вчителі не справлялися зі своїми обов'язками – доносити про це директору училищ для прийняття управлінських рішень [2, с. 656–657]. По суті, смотритель мав бути таким собі директором повітового училища на громадських засадах, та оскільки ця посада була неоплачуваною й почесною і, за логікою розробників Статуту, мала б спонукати місцеве дворянство та заможних городян до активного

благодійництва в розвитку місцевої освіти, то й відношення до цих обов'язків в різних місцевостях було неоднозначним.

Можемо констатувати, що наприкінці XVIII ст. відбувалося зародження інституційної моделі організації державного контролю за навчальними закладами. «План до улаштування народних училищ в Російській імперії» (1782 р.) визначав такий контроль поняттям «спостереження» («наблюдение»), а вже у Статуті 1786 р. також використовувались поняття «нагляд» («надзор») та його синонім «призор». Нагляд мав здійснюватися за навчальними закладами (з точки зору благоустрою та належного матеріального забезпечення) та вчителями, які мали дотримуватись положень спеціального монаршого акту – «Статуту народним училищам в Російській імперії». Цей документ вирізнялася наявністю уповноважених державною штатних посадовців (директорів училищ губерній), регламентованих функцій та санкційних інструментів (право директора училищ губернії клопотати про звільнення вчителя та заборону на освітню діяльність домашньому вчителю або приватному пансіону, що недотримувався вимог Статуту).

На думку М. Конфіно, починаючи з середини 1770-х років і особливо після 1789 року, посилений нагляд за навчальними закладами був реакцією на «відкритий і агресивний страх перед західними ідеями з боку тих, хто має владу» [6, р. 91].

#### Список використаних джерел:

1. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / Сост. С.А. Князьков, Н.И. Сербов ; под ред. проф. С.В. Рождественского. М. : Польза, В. Антик и К°, 1910. IV, 240 с.
2. Высочайше утвержденный Устав народным училищам в Российской империи от 5 августа 1786 г. № 16421. *ПСЗРИ*. Собр. первое. Т. 22: 1784–1788. СПб., 1830. С. 648–669.
3. Маслійчук В. До передісторії Харківського університету. Федір Кудрицький – освітній діяч кінця XVIII – початку XIX ст. *Краєзнавство*. 2016. № 1–2. С. 93–101.
4. План к установлению народных училищ в Российской империи. СПб. : Святейший Правительственный Синод, 1785. 46 с.
5. Чернявский И.М. Материалы по истории народного образования в Екатеринославском наместничестве при Екатерине II и Павле I. 1784–1805 г. Екатеринослав : Типо-литография Губернского Правления. 1895. 38 с.
6. Confino M. *Russia before the radiant future: essays in modern history, culture, and society*. New York : Berghahn Books, 2011. 310 p.

**Сидоренко І. І.,**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри фундаментальних дисциплін  
Національної академії Національної гвардії України*

**Марченко О. Г.,**

*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри соціології та психології  
факультету № 6*

*Харківського національного університету внутрішніх справ*

## **РОЗВИТОК КАТЕГОРІЇ «САМООСВІТА» У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА СУЧАСНОГО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

Дистанційне навчання є одним із пріоритетних напрямків реалізації освіти у світі та в Україні. Поява цієї форми навчання була обумовлена необхідністю здобуття освіти без відриву від виробництва, людьми з обмеженими можливостями та тими, що перебувають за кордоном, учнями загальноосвітніх шкіл під час карантину через пандемію COVID-19 тощо. Гострої актуальності дистанційне навчання набуло в Україні в умовах масштабного вторгнення рф.

Безперечно, дистанційне навчання має низку особливостей. По-перше, з погляду на організацію педагогічної комунікації суттєво змінюється роль викладача, на якого покладаються функції скоріше координатора – консультанта, ніж тьютора. Для студента ж віддалене навчання передбачає значну питому вагу самостійної роботи, яка може бути ефективною лише за наявності розвинених самоосвітніх навичок, а саме: вмотивованого опрацювання навчального матеріалу, самоорганізації, посидючості, здатності до самоконтролю та об'єктивного самооцінювання результатів своєї діяльності.

Незважаючи на нагальну потребу можна стверджувати, що переважна кількість здобувачів освіти не має достатньо розвиненої звички та потягу до самоосвіти. З метою активізації самоосвітньої діяльності здобувачів освіти в дистанційному форматі, корисно, на наш погляд, звернутися до вітчизняної педагогічної спадщини, оскільки вже наприкінці XIX століття в Україні був накопичений потужний досвід з організації самоосвітньої роботи серед усіх верств населення.

Зауважимо, що категорія «самоосвіта» увійшла до науково-педагогічного обігу в 30-60 рр. XIX ст., причому сутність цього поняття

розглядалася як у фізіологічному, так і психолого-педагогічному аспектах. Зокрема, основу фізіологічного компонента становить концепція природної здатності людини до саморегуляції та саморозвитку особистості. Зазначена концепція знайшла своє відображення у працях І.М. Сеченова, І.І. Мечникова та І.П. Павлова.

У педагогічному аспекті самоосвіта визначалася як «самодіяльне придбання знань, обумовлене особливою увагою до різного роду проявам духовних процесів, що протікають в особистості та до розвитку активного діяльного початку в житті суспільно-політичному» [2, с. 45]. Видатні педагоги кінця XIX – початку XX століття, такі як К.Д. Ушинський, А. Дейнгарт, М.О. Рубакін, вважали, що потреба у самоосвіті є відмінною рисою людини як біологічної істоти. Основним стимулом до самоосвіти вважався мотив як внутрішня потреба до знань, що обумовлена як природним внутрішнім інтересом індивіда до оточуючого світу, так і усвідомленням необхідності придбання професійних знань [2, с. 46]. Однак аналіз педагогічних досліджень свідчить, що наприкінці минулого століття чіткої градації на самоосвіту загальну та професійну ще не було.

З психологічного боку розглядалися такі чинники успішної самоосвіти, як активна увага, стійка пам'ять та позитивний емоційний настрій людини. Були розроблені численні прийоми та технології подовження активної уваги та покращення пам'яті. Надавалися практичні техніки усвідомленого опрацювання матеріалу та ефективного його запам'ятовування. Особливу увагу приділяли розвитку звички до самоосвіти та навичок самоосвітньої роботи. Для полегшення процесу формування таких навичок були розроблені та систематизовані спеціальні прийоми, основою яких був розвиток вольових якостей людини. На сторінках періодичних педагогічних видань надавалися приклади режиму дня, що сприяв розвитку волі до самоосвіти та формування звички до регулярних занять, рекомендації зі складання планів самоосвітньої роботи, прийоми вибору літератури та методики її конспектування, розрахунок часу тощо [2, с. 126].

Аналогами сучасних центрів і осередків дистанційної освіти слугували численні освітні товариства та гуртки, які були засновані за сприяння провідних освітян свого часу (К.Д. Ушинський, А. Дейнгарт, М.О. Рубакін та інші), які спілкувалися зі своїми студентами через листування та на сторінках просвітницьких видань.

Тож, основою дистанційного навчання є самоосвіта, що передбачає мотивацію студента, а також певний рівень самоорганізації його особистості. Вважаємо, що в Україні накопичений значений досвід з організації самоосвітньої роботи. Перспективним, на наш погляд,

є творчий підхід щодо використання цієї спадщини для підвищення ефективності сучасного дистанційного навчання.

**Список використаних джерел:**

1. Даценко Г.В., Сузанська З.В. Дистанційне навчання як засіб стимулювання самоосвіти. *Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія* : матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.). Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. С. 17–20.
2. Сидоренко І.І. Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини ХІХ – початку ХХ століття : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2006. 209 с.

## НАПРЯМ 2. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/03>

**Буданов М. П.,**

*аспірант кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти  
Української інженерно-педагогічної академії*

**Науковий керівник: Штефан Л. В.,**

*доктор педагогічних наук,*

*професор кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти  
Української інженерно-педагогічної академії*

### **ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ-ЮРИСТІВ ПРИ ВИРІШЕННІ ПРАВОВИХ ЗАДАЧ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ**

Для підвищення якості професійної підготовки майбутніх військових юристів, при вирішенні правових проблем в екстремальних умовах, розглянемо більш детально, процес проведення самостійної підготовки курсантів-юристів, із застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ) на основі автоматизованих навчальних засобів (АНЗ).

Раціональне використання навчального часу, призводить до необхідності перебудови навчального процесу у разі активного використання ІКТ на основі АНЗ.

Проведення самостійної підготовки курсантів-юристів, метою якого є відпрацювання та закріплення нового матеріалу, передбачає діяльність курсантів-юристів з вивчення реальних правових та юридичних проблем, проведення віртуального експерименту, самостійного формулювання висновків та перевірку їх справедливості [1, с. 213].

Ефективність та якість проведення такого самостійного індивідуального заняття, багато в чому залежить від детальних інструкцій, грамотно вибудованої системи питань та завдань, що регулюють виконання дій курсантів-юристів, осмислення отриманих результатів [2, с. 79].

Все це має бути реалізовано у відповідних моделях-сценаріях вирішення правових проблем. Значимість такого роду зайняття, визначається також можливістю сприяти становленню умінь осмисленої роботи, поглибленого аналізу правових та юридичних матеріалів, що піддаються вивченню, розвитку навичок дослідження [3, с. 98].

Розглянемо підходи та етапи до розробки моделі-сценарію та алгоритму застосування АНЗ, в освітньому процесі військово-юридичного факультету ЗВО, при ухваленні правових рішень курсантами-юристами в екстремальних ситуаціях, які максимально наближені до реальних.

Визначимо послідовність процесу підготовки та ухвалення правового рішення курсантами-юристами з використанням інформаційних технологій в освітньому процесі на основі застосування АНЗ. Для цього, запропоновано етапи підготовки та ухвалення правового рішення курсантами-юристами, в ході проведення самостійної підготовки, для відпрацювання моделі-сценарію, щодо прийняття правового рішення в екстремальних ситуаціях.

Розглянемо етапи моделювання алгоритму прийняття правового рішення з використанням автоматизованого навчального засобу, при проведенні самостійного практичного заняття з курсантами-юристами, при вирішенні навчальних моделей-сценаріїв в екстремальних ситуаціях.

Запропоновані в роботі етапи моделювання алгоритму прийняття правового рішення курсантами-юристами, в залежності від обраної моделі-сценарія в екстремальних умовах, мають загальний характер і в деяких випадках в залежності від складності моделі-сценарія, можуть коригуватися і змінюватися самостійно.

Курсанти-юристи, повинні оцінювати ситуацію і формувати вибір варіанта прийняття правового рішення, не лише в залежності від наявності тих чи інших правових та юридичних ознак, які властиві цій проблемі, але й у зв'язку з моментом їх реалізації і тому, можна стверджувати, що будь-яка ознака інформації використовується, як завдання контролю та управління у співвідношенні з моментом часу його реалізації.

Пропонується наступний алгоритм відпрацювання імітаційної моделі-сценарію, на вибір варіанта правильного вирішення правової проблеми в екстремальних умовах.

На першому етапі, імітаційна модель-сценарій, що використовується для опису і аналізу правових та юридичних ознак, притаманних правовій проблемі, яка вводиться курсантом-юристом самостійно.

На другому етапі алгоритму, для поточної правової ситуації за допомогою банку, в якому зберігаються законодавчі та нормативно-правові акти, формується множник інформаційно – знакових моделей, поведінка яких раніше мала місце, в частково адекватних модельних правових ситуаціях.

На третьому етапі алгоритму, на основі формальних правил, приймаються можливі рішення, які порівнюються з рядом рішень, отриманих з банку юридичних даних і виробляється обмежена кількість

найбільш адекватних правових рішень, близьких за змістом ознак моделі-сценарію вирішуваної правової проблеми.

На четвертому етапі алгоритму, відбувається прогнозування розвитку процесу до кожного з відповідних правових рішень. Оцінюються наслідки правових рішень курсантами-юристами і виробляються їх інтегральні характеристики.

У разі неправильно обраного варіанту правового рішення, тобто неадекватного варіанту можливих правових рішень, підсистема прогнозування розвитку ситуації виробляє сигнал на повторення аналізу правових ситуацій і цикл повторюється.

На основі використання в навчальному процесі ІКТ на основі АНЗ, змодельована модель проведення самостійного зайняття, яка дозволяє курсантам-юристам удосконалити свої практичні навички та вміння, щодо вирішення правових та юридичних завдань в екстремальних умовах, у режимі реального часу.

Запропоновані підходи та етапи до розробки моделей-сценаріїв та алгоритму автоматизованого навчального засобу, можуть бути рекомендовані, при ухваленні правових рішень військовими юристами при самотійній професійній підготовці для військово-юридичної діяльності в екстремальних умовах.

Для реалізації етапів підготовки та ухвалення правового рішення курсантами-юристами в ході проведення самостійної підготовки, з використанням автоматизованих засобів навчання, необхідно знайти таку процедуру побудови моделі сценарію, яка, з одного боку досить проста в реалізації, з іншого боку дозволяла будувати досить точну і адекватну модель (алгоритм) процесу прийняття правового рішення в екстремальних ситуаціях.

Модель вирішення правового завдання, в ході проведення самостійної підготовки курсантами-юристами, вимагає досить високої точності і складності, яка полягає в наступному: забезпечення можливості аналізу первинної інформації з урахуванням банку даних, що містить законодавчі та нормативно-правові акти; формування і вдосконалення у курсантів-юристів професійних навичок і умінь при заздалегідь заданих відхиленнях моделі, щодо модельованого прототипу стандартного прийняття правового рішення, тобто похибки моделювання, що забезпечують необхідну ефективність навчання курсантів-юристів.

Для обґрунтування основних підходів до розробки моделей-сценаріїв, вирішення правових проблем в екстремальних ситуаціях, у процесі навчання курсантів-юристів в ході проведення самостійної підготовки, представляється доцільним, заздалегідь розглянути алгоритм, що визначає послідовність проведення окремих етапів



загального алгоритму вирішення правових проблем у екстремальних ситуаціях. Застосування даного алгоритму у навчальному процесі у ході проведення самостійної підготовки курсантів-юристів дозволяє:

– підвищити вміння у проведенні оцінки юридично-правової нестандартної ситуації, шляхом вибору навчальної правової моделі з бази даних модуля «Навчальні моделі-сценарії в екстремальних ситуаціях», яка найближче наближена до реальної правової моделі для прийняття рішення щодо правової ситуації в екстремальних умовах;

– підвищити навички у виборі правильного рішення для проблемної правової ситуації шляхом багаторазових повторень вправ з прийняття рішення щодо правової ситуації в екстремальних умовах.

Розроблено підходи, етапи та алгоритм проведення самостійної підготовки курсантів-юристів з використанням автоматизованих засобів навчання, на основі методу ситуаційного моделювання, що дозволяє значно підвищити рівень умінь та навичок при вирішенні нестандартних правових завдань, характерних для екстремальних ситуацій.

#### **Список використаних джерел:**

1. Федоренко О. І, Радченко К.А. Формування досвіду практичної діяльності у майбутніх військових юристів на засадах компетентного підходу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки.* 2021, 22(3), 213–226. <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v22i3.523>
2. Івашкевич І.В. Особливості професійної діяльності юриста та структура його професійної компетентності. *Наукові записки Національного ун-ту Острозька академія. Серія: Психологія. зб. наук. пр.* Острог : Вид-во Нац. ун-ту. Острозька академія, 2016. Вип. 3. С. 79–93. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp\\_2016\\_3\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoapp_2016_3_9)
3. Буданов М.П. Професійна підготовка майбутніх військових юристів для діяльності в екстремальних умовах. *Інноваційна педагогіка.* 2022. № 44. С. 98–104. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/44/1.20>

**Іншаков А. Є.**

*кандидат філологічних наук,*

*доцент кафедри дошкільної освіти*

*Криворізького державного педагогічного університету*

**ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ СУДЖЕНЬ  
ЯК ОСНОВИ МОРАЛЬНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ  
ПЕРЕДШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ РОБОТИ  
З ХУДОЖНІМ ТЕКСТОМ**

Ціннісно-смилова картина світу старшого дошкільника є важливим складником його особистості, яким він оволодіває в процесі роботи над художнім текстом. Ціннісно-смилова картина є важливим елементом розвитку дошкільника, а також є орієнтацією у сприйнятті загально-людських норм, духовних і матеріальних цінностей.

Аналіз педагогічних, психологічних, лінгводидактичних досліджень підтверджує посилений інтерес науковців до проблеми формування морально-етичних понять у дошкільників (А. Богуш, Л. Виготський, Н. Гавриш, Д. Ельконін, О. Запорожець, В. Мартиненко, О. Монке, О. Савченко та ін.).

На особливу увагу в цьому аспекті заслуговують педагогічні погляди і практичний досвід видатного педагога-гуманіста ХХ ст. Василя Сухомлинського, ідеї якого впливали і значною мірою впливають на утвердження засад гуманістичної педагогіки.

Виховний зміст спадщини видатного українського педагога є зразком універсальної виховної концепції, яка не втрачає актуальності, оскільки спирається на гуманістичні загальнолюдські цінності і духовні традиції народу.

Читання розширює світогляд дітей, формує естетичні смаки, вподобання, впливає на розвиток морально-етичних почуттів. Щоб досягти цього, читання будь-яких текстів супроводжується їх аналізом, у процесі якого вихователь звертає увагу на тему, основну думку твору, образність мови, вчинки і характер персонажів, спонукає дітей оцінювати їх, висловлювати власне ставлення до почутого. Отже, читання – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, у якому під час ознайомлення з літературним твором відбувається процес аудіювання, говоріння, а тому виникає розвиток зв'язного мовлення (монологічне й діалогічне висловлювання).

Етична насиченість у процесі читання художніх творів виховного змісту може бути забезпечена відповідно до такої логіки подання

і сприйняття матеріалу: актуалізація знань дошкільників, уведення етичних понять, ознайомлення їх з правилами етикету; сприйняття й осмислення отриманих знань за допомогою виховних ситуацій, художніх текстів, аналізу поведінки героїв, життєвих прикладів тощо; самостійне узагальнення та відкриття дитиною моральних істин, правил поведінки; закріплення набутих знань у практичній діяльності (виконання творчих завдань морального змісту, участь у рольових і ділових іграх, імітація типових життєвих ситуацій тощо).

Формування морально-оцінних суджень у змісті оцінно-сислової картини світу дошкільників впливає на інтегрування в єдине ціле таких видів уявлень дітей: 1) чуттєво-раціональні знання, які насичують модель емоційним, чуттєвим переживанням; 2) стійкі погляди, переконання, які складають спрямованість дій та діяльності, корисної для суспільства.

Забезпечуючи системність, інтегративний характер етичної підготовки дошкільників, вихователю необхідно завжди чітко визначати моральний стрижень, який лежить в основі тієї чи тієї теми. Проводячи аналіз художніх текстів на заняттях з художньо-мовленнєвого розвитку дітей, особливу увагу треба зосереджувати на таких етичних категоріях, як добро, гідність, чесність, відповідальність, працьовитість та інших, така робота також стане дієвим засобом розвитку мовлення дошкільників.

Для того, щоб діти свідомо засвоювали текст, могли переказати його, висловити своє ставлення до прочитаного, необхідно виробити в них звичку роздумувати над змістом кожної частини, зіставляти окремі події між собою, порівнювати з життєвими ситуаціями, тобто вихователем застосовуються словесно-евристичний і словесно-дослідницький методи навчання. З цією метою проводиться словникова робота і бесіда за прочитаним. Зміст словникової роботи, яка вважається підготовчим етапом до сприймання твору, визначається лексичними темами, запропонованими програмою, оскільки дослідниками (Л. Заков) встановлено, що краще запам'ятовуються слова, об'єднані певною темою.

Лінгвістичні ігри викликають зацікавлення в дітей образністю мови, підготовка їх до емоційного сприймання тексту. Така гра застосовується у процесі підготовки до первинного ознайомлення з художнім твором.

Бесіда, що належить до словесно-інформаційного методу навчання, застосовується перед первинним сприйманням тексту дітьми, має викликати роботу мислення дитини, певні емоції, бажання висловитися. Формуванню морально-етичних суджень сприяють і етичні бесіди, що проводяться як самостійне заняття та служать прийомом навчання після прочитання художнього твору морально-етичного значення.

Етична бесіда – це організована й цілеспрямована розмова педагога з дітьми на відповідну моральну тему; складається із запитань

і відповідей. Її мета – систематичне роз’яснення дітям норм і правил моралі, допомога в усвідомленні ними морального досвіду. Мораль художнього твору повніше засвоюється дітьми в етичних бесідах після їх читання. Етична бесіда, що проводиться одразу після його прочитання твору під керівництвом педагога, орієнтує дітей на позитивні зразки поведінки, допомагає диференціювати «хороше» і «погане», усвідомити, що можна наслідувати, а що слід засуджувати. У процесі таких етичних бесід формується вміння і бажання наслідувати приклади вихованих і шляхетних людей, зокрема – позитивних героїв художніх творів. Етичні бесіди орієнтують на роздуми про вчинки дорослих і дітей. Відповідно, етична бесіда пов’язується з певним життєвим фактом, конкретним вчинком. Її мета – з’ясувати сутність морального вчинку, схарактеризувати поведінку дітей, допомогти їм усвідомити свої вчинки, правильно їх оцінити і викликати відповідні моральні почуття.

Бесіди можуть передбачати таку тематику: «Чесність і правдивість»; «Дружба і товаришування»; «Скромність»; «Чуйність і уважність»; «Про обов’язок і відповідальність»; «Про сміливість і хоробрість»; «Любов до рідного краю»; «Батько-мати».

Групові бесіди проводять тоді, коли виникає необхідність у роз’ясненні норм і правил моралі кільком дітям. Індивідуальні етичні бесіди проводять у зв’язку з певним вчинком конкретної дитини (позитивним чи негативним). Успіх такої бесіди багато в чому залежить від того, чи вдасться педагогу викликати дитину на відвертість. Для цього треба добре знати свого вихованця, особливості його характеру, інтереси, запити, рівень морального розвитку.

### **Список використаних джерел:**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності. Наук. видання. К. : Либідь, 2006. 272 с.
2. Богуш А. М. Формування оцінно-етичних суджень у дітей старшого дошкільного віку. Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. 239 с.
3. Лисенко Н.В. Педагогіка українського дошкілля. Івано-Франківськ, 2002. 208 с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. К. : Академвидав, 2004. 210 с.
5. Селянська О. Етика: духовні засади. Початкова школа. 2006. № 1. С. 44–47.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. К. : Рад. шк., 1977. Т. 5: Статті. 639 с.
7. Сухомлинський В. Пшеничний колосок: Оповідання та казки: для дошкільного віку. К. : Веселка, 1985. 32 с.

**Іншакова І. Є.,**

*кандидат філологічних наук,*

*доцент кафедри дошкільної освіти*

*Криворізького державного педагогічного університету*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА НАРОДОЗНАВЧОЇ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Формування й розвиток словника народознавчої лексики дітей старшого дошкільного віку спирається на вчення психологів та психолінгвістів щодо розвитку мовленнєвих функцій, усвідомлення мовлення дітьми (Л. Виготський, С. Рубінштейн, М. Жинкін, Д. Ельконін, Г. Костюк); психологічних особливостей сприймання й продукування усного й писемного мовлення (О. Леонт'єв, М. Жинкін).

Розроблювана концепція І. Павлова надає уявлення про два види сигнальної діяльності як реакції на конкретні подразники у вигляді предметів та явищ навколишнього середовища і на слово:

– перша сигнальна система становить безпосереднє відображення у мозку людини властивостей, якостей предметів та явищ реальності, які діють на органи чуття;

– друга сигнальна система становить сукупність тимчасових нервових зв'язків, утворених за участю мови як засобу спілкування, коли слово стало основою цієї, специфічно людської, сигнальної системи дійсності – «сигналом сигналів». Фізіологічною основою цієї системи у психологічній думці визначено базовий компонент мови – термін, запроваджений для позначення моворухових (кінестетичних) подразнень, які йдуть від органів мови до кори головного мозку.

Оволодіння словом на рівні другої сигнальної системи передбачає засвоєння не лише зовнішньої форми, а й його змістової (внутрішньої) сторони, *значення слова (семантики)* і формування *поняття*. Семантика слова є складним утворенням, що презентує стосунок до: 1) предмет-діїсності; 2) висловлюваного поняття; 3) інших слів у системі мови.

Ефективність роботи над збагаченням словникового запасу дошкільників старшого віку залежить від розвитку таких психічних процесів, як мислення, увага до незнайомих чи малознайомих слів і виразів, пам'ять, уява тощо. Розглянемо особливості їх розвитку в молодшому шкільному віці.

Великого значення під час вивчення мовного матеріалу науковці (Л. Виготський, М. Жинкін та ін.) надавали мисленню.

Мислення – це психофізичний процес відображення мозком людини дійсності в поняттях, судженнях та умовиводах. Притаманність мові мислетворчої функції свідчить про взаємопов'язаність і взаємозумовленість мови і мислення. Дуже часто ці поняття ототожнюють. Однак, як зазначають мовознавці (А. Левицький, А. Сингаївська, Л. Славова), ототожнювати мову і мислення – означає не бачити специфічних ознак, а розривати їх – означає допускати самотійне існування мислення без мови. Мова – матеріальна, а мислення – ідеальне. Ми мислимо для того, щоб пізнати і зрозуміти, а говоримо для того, щоб передати наші думки, почуття та побажання.

Досліджуючи психологічні основи взаємозв'язку мисленневих та мовленневих процесів, варто звернути увагу на взаємозв'язок слова із поняттям.

У психологічних дослідженнях слово виступає лише зовнішньою оболонкою поняття, значення слова. Про це можемо судити насамперед із дефініції «поняття», під яким розуміють форму мислення, котра узагальнено відображає предмети і явища шляхом фіксації їх характерних властивостей. Оскільки слово нероздільно пов'язане із поняттям, котре забезпечує розуміння вивчених слів (їх значень), а поряд із тим ефективність їх засвоєння та вживання у мовленні [1]. Формування у свідомості значення слова може проходити шлях як тільки через сприймання готового зрозумілого матеріалу, так і етапи від сприймання, до розуміння, усвідомлення і тоді його закріплення. Динамічні процеси, пов'язані з розгортанням значення слова (розуміння денотативних / конотативних відтінків) у свідомості дитини відбуватиметься завжди, коли вона його використовуватиме у мовленні, оскільки одержання нових знань із певної галузі надає змогу узагальнювати набутий досвід та переосмислювати його, а комунікація є одним із таких джерел одержання нових знань.

Запропонована О. Леонтьєвим модель породження мовленнєвого висловлювання ґрунтується на концептуальній ідеї внутрішнього програмування як процесу побудови деякої смислової схеми, на базі якої продукується мовленнєве висловлювання. За моделлю О. Леонтьєва процес породження мовленнєвого висловлювання включає п'ять послідовних, взаємопов'язаних етапів (або фаз): 1) мотив, 2) задум, 3) внутрішнє програмування висловлювання, 4) етап лексико-граматичного розгортання і 5) етап реалізації висловлювання в зовнішньому плані (в зовнішньому мовленні) [3, с. 183].

У процесі формування словника народознавчої лексики як засобу вироблення патріотичного спрямування особистості старших дошкільнят необхідно зважати на те, що великого значення у процесі засвоєння знань дітьми дошкільного віку (за Г. Костюком) надають розвиткові

уяви. Уява відіграє важливу роль у роботі над поповненням активного словника, оскільки сприяє кращому запам'яттю абстрактної лексики, полегшує сприйняття змісту художніх творів. Найвищим ступенем розвитку пам'яті науковці вважають вербальну, тобто пам'ять на слова, коли засобом полегшення дії запам'ятовування є характер зв'язку між словами. Ефективність запам'ятовування детермінована специфікою основних процесів мислення, що здійснюються людиною під час запам'ятовування (сміслові групування, виділення смислових опорних пунктів, процеси співвіднесення: порівняння, класифікація).

У старшому дошкільному й молодшому шкільному віці, відповідно до результатів дослідження психологів А. Люблінська, М. Левітов, О. Леонт'єв, О. Скрипченко пам'ять досягає майже максимуму свого розвитку і відіграє важливу роль в упізнаванні слів і відтворенні їх у мовленнєвій діяльності. Довготривала пам'ять зберігає увесь лексичний запас дитини. Оперативна пам'ять виконує дві функції: утримує сказане вихователем слово, а також загальний смисл висловлювання; випереджує висловлювання, відбирає синтаксичну модель і слова для побудови речення.

Задля адекватного (правильного та доречного) оперування народознавчими лексичними одиницями у процесі навчання й у спілкуванні, у свідомості дитини, на наш погляд, має бути сформована певна структура значення слова, причому важливо передусім спиратися на обговорення народознавчих текстів, а не на лінгвістичний аналіз.

Однією з психологічних засад розвитку словника є усвідомлення процесу розуміння та його вплив на розвиток мовлення. Розуміння визначається у психології як розшифрування загального смислу, що стоїть за безпосередньо сприйманим мовленнєвим (звуковим) потоком; це процес перетворення фактичного змісту мовлення, яке сприймається, у смисл, що за ним стоїть (О. Леонт'єв). Розуміння-відношення між знаком і значенням, яке проявляється в дитини, є чимось принципово іншим, а ніж звичайне користування звуковими образами, уявленнями предметів та їх асоціаціями. Слово на першому етапі його засвоєння є узагальненням найбільш елементарного, на подальшому, під час розвитку семантичної структури, – переходить від елементарного до узагальненого, завершуючи цей процес утворенням відповідних понять.

Розуміння є складним діалектичним процесом, відображенням людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних взаємозв'язках і відношеннях; зрозуміти якийсь об'єкт-означає вирішити якусь пізнавальну задачу, а при ускладненні об'єкта-ряд пов'язаних задач [2]. Одним із мотивів розуміння є потреба розповісти іншим про щось, поділитися з ними своїми думками: описати, пояснити, довести, переказати, висловити своє судження про почуте, прочитане.

Викладене вище дозволяє ґрунтовно розкрити механізм мовленнєвого оформлення процесу розуміння: зрозуміти новий об'єкт чи предмет означає для дитини «розв'язати якусь, бодай маленьку пізнавальну задачу, яку ставить перед дитиною кожний новий предмет (нове прислів'я, загадка, метафора, художній твір, описовий чи розповідний текст тощо)» [2].

Отже, формування у свідомості дитини нових понять (у ракурсі нашого дослідження – крізь призму народознавчої лексики формування понять патріотичного спрямування) повинне проходити через етап розуміння, на якому дошкільнята опрацьовують пояснення поняття, виділяють зміст висловлювання, аналізують його.

Оволодіння словниковим запасом пов'язане з ускладненням зв'язків мислення та мовлення, формуванням інтелектуальної функції мовлення. Слово допомагає назвати ознаку або властивість об'єкта. Оволодіння власним активним мовленням значно перебудовує процес мислення. Формування предметних дій у дитини замінює значення слів, які вона вживає, що сприяє розвитку узагальнень у тому випадку, коли слово, що раніше лише називало предмет, виражає загальне поняття про нього.

Формування словника народознавчої лексики як засобу вироблення патріотичного спрямування особистісного утворення дітей старшого дошкільного віку має конституюватися на положеннях психолого-педагогічної науки: слово – складний комплексний подразник (при сприйманні і розумінні усної і письмової мови), складна мовленнєва дія людини (при вираженні думок в усній чи письмовій формі).

#### **Список використаних джерел:**

1. Енциклопедія українознавства для школярів і студентів / авт.-уклад. В. В. Оліфіренко, Т.В. Оліфіренко, Л.В. Оліфіренко. Д. : Сталкер, 1999. 496 с.
2. Леонтьев А. А. Слово о речевой деятельности. М. : Наука, 1965. 425 с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. М. : Педагогика, 1983. Т. 1. 391 с.



**Казакова Н. В.,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри педагогіки*

*Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

## **ТУРБОТА ЯК ЖИТТЄВА ЦІННІСТЬ ДИТИНИ**

Фундаментом освіти та умовою формування людини і суспільства є цінності. Цінності дають відповіді на питання, що є рушійною силою в життєдіяльності людини, заради чого здійснюється діяльність і як саме вона реалізується.

У «Вікіпедії» *цінність* визначено «як будь-яке матеріальне або ідеальне явище, яке має значення для людини чи суспільства, заради якого вона діє, витрачає сили, час, гроші, здоров'я тощо, заради якого вона живе» [5]. Науковці С. Возняк, В. Кононенко, І. Кононенко *цінність* розуміють як близьке до поняття «значущість» і визначають цінністю все те, що може цінувати особистість, що є для неї є значущим і важливим з врахуванням її потреб, інтересів, цілей [2]. У дослідженні Т. Бутківської *цінності* розглядаються з одного боку як властивість того чи іншого суспільного предмета, явища, які задовольняють потреби, інтереси, бажання (суспільний аспект); а з іншого – як відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості (особистісний аспект) [1, с. 27]. На думку М. Головатого, *цінності* – це певні ідеї, погляди за допомогою яких люди задовольняють свої потреби та інтереси [3]. У свою чергу, М. Рокіч додає до сказаного вище, що це також бачення людьми способів їх досягнення.

У Новій українській школі визначено, що виховання має ґрунтуватися на морально-етичних і соціально-політичних цінностях. До першої групи віднесено гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей); до другої – свободу, демократію, культурне різноманіття, повагу до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повагу до закону, солідарність, відповідальність [4, с. 19].

Оскільки у центрі освіти є виховання в здобувачів освіти відповідальності за себе та добробут своєї країни, то особливої актуальності набуває проблема *виховання турботи у дитини як життєвої цінності*.

У посібнику «Ціннісні орієнтири сучасної української школи» подано характеристику цінності *«турбота»* в освітньому процесі. По-перше, турботу розглядають як умову виживання, яка передбачає

потребу людини розвивати у собі щире бажання допомогти іншим, піклуватись про когось з метою побудови турботливого суспільства. По-друге, турботу визначено як діяльність, яка передбачає прояв співчуття та співпереживання людині. По-третє, ті, хто проявляють турботу про інших, очікують взаємності, але допомагають іншим зовсім не з цієї причини, а в основу вони покладають – моральний мотив [6, с. 22].

Переконані, що дитина, яка буде дбати лише про себе та про те, щоб отримувати насолоду і задовольняти лише власні потреби, ніколи не зможе стати відповідальною та турботливою. Виховання у цьому напрямі, звісно, має розпочатися ще з раннього віку (підсвідомо), проте період 7–12 років – це найважливіший час для навчання цінностям (турбота, повага, відповідальність, чесність, надійність, сміливість, справедливість, надія та ін.), оскільки це – час, коли діти найбільш чутливі до навчання та їх розум піддається впливу. Тому *одним з важливих завдань батьків і педагогів визначено навчити дітей турботі про себе, інших та природу.*

*Як навчити дитину турбувати про себе?:*

- 1) дати дитині знання про здоров'я, здоровий спосіб життя;
- 2) привчити дотримуватись правильного розпорядку дня;
- 3) сформувати культуру правильно харчуватися;
- 4) залучити до різних видів фізичної активності;
- 5) забезпечити здоровий повноцінний сон і відпочинок;
- 6) здійснити профілактику шкідливих звичок та ін.

*Як навчити дитину турбуватися про інших?:*

1. Навчати бути чутливими до потреб людей (уважно спостерігати, що відбувається навколо; слухати та чути людей; стежити за своєю поведінкою та інших; ставити питання та чути відповіді).

2. Залучати дітей до взаємодії з дітьми та дорослими (створити коло спілкування, у якому дитина знайде друзів; навчити спілкуватися – говорити, слухати, виражати свої почуття та емоції, долати труднощі, досягати результатів та радіти успіхам, досягненням).

3. Відвідувати разом із дітьми родичів, проводити достатньо часу з рідними, друзями та ін.

4. Вчити дітей чемності, товариськості, дружелюбності та правилам поведінки вдома і у громадських місцях (до прикладу, вправи на згуртування колективу та формування дружніх відносин «Пазли», «Візьми мою руку», «Вавілонська вежа», «Хто ми», «Подарунок» та ін.).

5. Розвивати емоційний інтелект (розпізнавати почуття та емоції інших та з розумінням ставитися до їх прояву).

6. Дорослим на власному прикладі демонструвати добрі справи та залучати до них дітей (допомогти хворим, сиротам, внутрішнім переселенцям; нагодувати тварин; **віддати свої речі на благодійність,**

**стати волонтером, написати листи чи зробити подарунки воїнам ЗСУ; сортувати сміття, здати використані батарейки та ін.).**

7. Вчити дбати про навколишнє середовище (не смітити, не нищити природу; розумно споживати воду; збирати та здавати у пункти прийому макулатури папір та паперові вироби; посадити дерево; ходити пішки та їздити на велосипеді, самокаті; використовувати багаторазові сумки для покупок та ін.).

8. Створити необхідні умови для того, щоб діти могли потурбуватися про інших: домашніх тварин (годувати, міняти воду в акваріумі, гуляти, доглядати та ін.); сім'ю (брати участь у прибиранні, приготуванні їжі, святкуванні; проводити дозвілля); друзів (вирішувати суперечки, миритися, домовлятися, захищатися, гратися, вітати зі святами, робити компліменти та ін.); сусідів (прибрати, винести сміття, купити продукти в магазині, погуляти з домішанім улюбленцем, подарувати квіти, поділитися радістю).

*Як навчити дитину турбуватися про природу?*

По-перше, вчити дітей розрізняти основні екологічні проблеми та діяти задля їх вирішення, раціонально використовувати природні ресурси (показувати на власному прикладі здійснення оплати онлайн, щоб не витратити папір на чек; заощадження води та електроенергії; здача сміття на переробку тощо).

По-друге, прививати дітям навички турботи про довкілля. Для цього необхідно: сформувати елементарні навички сортування сміття (можна зробити веселі смітнички); купувати продукти на вагу, складати в магазинах продукти в текстильні сумки або авоськи, купувати рідину в скляному посуді, що дозволить відмовитися від пластику; привчити вимикати світло, закривати кран, коли не потрібна вода (під час чищення зубів); використовувати вагове мило та розливний шампунь; **посадити разом дерево та доглядати за ним**; виготовляти годівниці та шпаківні; доглядати за рослинами; проводити толоки; вчити усвідомлювати власну відповідальність за стан навколишнього середовища (до прикладу, за викинуте в неналежне місце сміття).

По-третє, формувати екологічну грамотність як на уроках, так і у позаурочний час. Цього можливо досягнути через: розв'язування ребусів, загадок і кросвордів, написання творів-есе на екологічні теми; проведення екологічних ігор «Зелене місто майбутнього», «Мережа життя», «Екобатл» та ін.; організація та проведення конкурсів малюнків «Бережіть природу рідного краю», фотовиставки «Я-дитина Природи»; підготовку та презентацію проєктів «Чистий ранок», «Повернутий ліс», «День квітів», «Ми знайшли своїх господарів»; виготовлення матеріалів для тематичного оформлення класу (до прикладу, «**22 березня – День Землі**»); проведення еколого-краєзнавчих екскурсій та акцій; перегляд

відео від еко-блогерів (до прикладу, О. Матюшенко про правила сортування, ековари та позбавлення від пластику; Н.Литвин про сортування сміття у власній квартирі; **Л. Полтавська про життя без зайвих речей**); проведення виховних заходів «Економимо енергію – збережемо планету» та ін.).

Отже, саме батьки і педагоги завдяки старанності і турботі за дітьми можуть задовольнити три найважливіші дитячі потреби: подбати про дитину, пізнавати себе і світ, показати на власному прикладі, як діяти. Це, в свою чергу, дозволить дитині усвідомити свою унікальність, вивчити навколишній світ, навчитися правильно поводити себе з іншими та вирішувати проблеми, брати на себе відповідальність за власний добробут, жити в світі за принципами турботи та зробити свій внесок у розвиток українського суспільства – змінити своє життя та життя інших на краще.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації особистості. Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської; АПН України. Київ, 1997. С. 27–31.
2. Возняк С.М., Кононенко В.І., Кононенко І.В. Духовні цінності українського народу. Івано-Франківськ : Плай, 1999. 293 с.
3. Головатий Н.Ф. Соціологія молоді : курс лекцій. Київ : МАУП, 1999. 224 с.
4. Нова українська школа: poradnik dla vchytela / під заг. ред. Бібік Н.М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
5. Турбота. Вікіпедія. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Цінність>
6. Ціннісні орієнтири сучасної української школи. Київ : МОН України, 2019. 63 с.

**Мельник Ю. С.,**

*кандидат педагогічних наук,*

*старший науковий співробітник відділу*

*біологічної, хімічної та фізичної освіти*

*Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ УЧНІВ УЗАГАЛЬНЕНИМ МЕТОДАМ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПРИКЛАДНИХ ЗАВДАНЬ З ФІЗИКИ**

Домінуючим компонентом системи навчання фізики в школі є розв'язування прикладних завдань різних типів, які можна ефективно використовувати на всіх етапах здобуття знань: під час розвитку інтересу, творчих здібностей і мотивації учнів, у процесі формування нових знань, світоглядної орієнтації людини, вироблення наскрізних умінь, з метою повторення, закріплення, систематизації та узагальнення вивченого, контролю якості засвоєння навчального матеріалу чи діагностування освітніх досягнень тощо. Зазначимо, що в умовах компетентісно орієнтованого навчання важливо здійснювати відповідний добір завдань, де враховувалися б пізнавальні можливості й нахили учнів, рівень їхньої навчальної підготовки, розвивалися б здібності відповідно до освітніх потреб. За вимогами компетентісного підходу такі завдання мають бути наближені до реальних умов практичної діяльності людини, спонукати до використання фізичних знань у різних життєвих ситуаціях.

Учні засвоюють саме поняття *завдання*, усвідомлюють значення завдань у житті, науці, техніці, вчаться класифікувати й складати їх. На уроках вивчають різні методи розв'язування фізичних завдань: вибір системи відліку, віртуальних переміщень, дзеркальних відображень, моделювання та ін. Під час розв'язування особлива увага надається послідовності виконання дій, аналізу фізичного явища, обґрунтуванню отриманого результату. Учні вчаться використовувати завдання, пов'язані з професійними інтересами, та ті, що мають прикладний характер. У процесі розв'язування систематично здійснюються світоглядні та методологічні узагальнення, враховуються потреби суспільства, знання історії фізики, значення математичних перетворень та ін.

Прикладне – це навчально-пізнавальне завдання, яке максимально наближене за змістом до життєдіяльності людини й містить практико-орієнтовану проблему (професійну, виробничу, побутову), розв'язання якої потребує набуття школярами необхідних суб'єктивно нових знань та відповідних умінь і навичок. Розв'язуючи подібні завдання, учні

опановують узагальнені способи діяльності (методи пізнання навколишнього світу), на підставі яких самостійно здобувають фізичні знання й застосовують їх для розв'язання конкретних практичних проблем. Зміст прикладного завдання має забезпечити цілісний цикл навчально-пізнавальної діяльності – від визначення до розв'язання. Тому воно, як правило, сприяє створенню проблемних ситуацій двох видів: перший – усвідомлення учнем того, що в його суб'єктному досвіді немає потрібного способу розв'язання (діяльнісна проблема); другий – у нього недостатньо знань для розв'язання поставленого завдання.

В основу методики навчання учнів узагальненим методом розв'язування прикладних завдань покладено положення про опанування універсальними способами і методами їх розв'язання, що означає навчитися виконувати кожну дію і засвоїти їх послідовність. Першочерговим завданням учителя постає формування потреби в оволодінні узагальненими способами і методами розв'язування завдань.

Пропонуємо учням розв'язати прикладні завдання, в яких описуються конкретні життєві ситуації. Головна вимога до формування змісту таких завдань – наявність сюжетної ситуації, близької та зрозумілої учням, яку вони можуть легко уявити. Учитель називає подібні завдання завданнями-проблемами, наголошує на тому, що кожній людині не вперше доводиться їх розв'язувати, і пропонує сформулювати якість завдання-проблеми, що постає перед учнем. У кожного виникають певні проблеми і кожен має власний спосіб їх вирішення. Однак існує й загальний спосіб їх розв'язання.

У педагогічній практиці розроблено загальний алгоритм розв'язування різних типів прикладних завдань: 1) вивчення умови та з'ясування змісту нових термінів і виразів; 2) короткий запис, виконання потрібних малюнків, схем, графіків (фізичні величини мають бути виражені у Міжнародній системі одиниць СІ); 3) аналіз умови завдання, у процесі якого з'ясовується його фізична сутність, встановлюються природні явища, процеси, стани системи та закони й закономірності, потрібні для розв'язання; 4) складання плану розв'язування; 5) з'ясування зв'язків між відомими й невідомими величинами; 6) розв'язування системи рівнянь відносно невідомого; 7) обчислення шуканої величини; 8) дослідження вірогідності одержаних результатів; 9) пошук варіативних шляхів розв'язання.

У процесі розв'язування конкретних прикладних завдань окремі етапи загального алгоритму можуть бути пропущені. З метою розвитку творчих здібностей учнів та їхнього розумового потенціалу важливою формою роботи постає складання подібних за змістом, але обернених завдань.

Знання різних способів розв'язування прикладних завдань сприяє різнобічному й глибокому усвідомленню змісту навчального матеріалу, набуттю наскрізних умінь і навичок застосовувати фізичні закони та закономірності, формуванню світогляду учнів.

Один із суттєвих напрямів підвищення ефективності розв'язування прикладних завдань полягає в удосконаленні організації навчальної діяльності вчителя й учнів. Важливо надавати увагу не стільки розв'язанню значної кількості завдань, скільки формуванню узагальнених способів дій. Зважаючи на те, що спільною ознакою прикладних завдань є пошук їх розв'язку, важливо оволодівати діями, які становлять зміст методу розв'язування. Частковий метод, засвоєний під час вивчення певного розділу курсу фізики, узагальнюється й успішно застосовується в нових дидактичних умовах.

Блок-схема діяльності учнів із розв'язання завдань-проблем, метою якої є обчислення значення певної фізичної величини представлена на рис. 1.

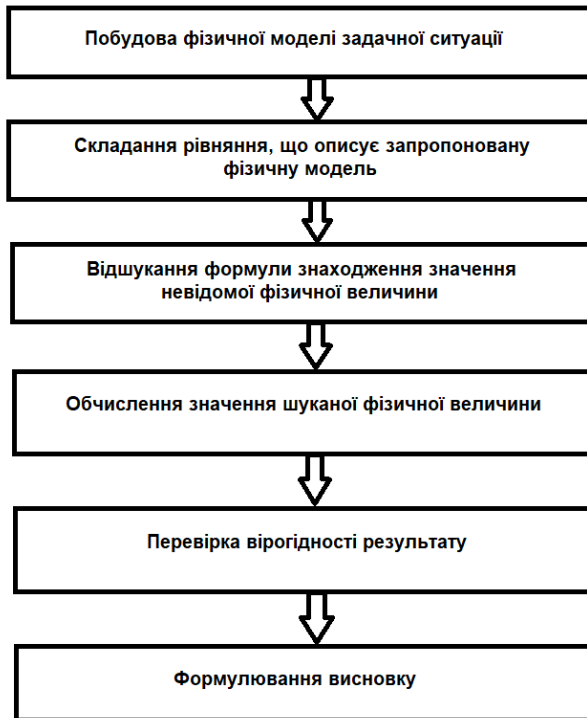


Рис. 1. Діяльність учнів у процесі розв'язування завдань-проблем

Якщо узагальнене поняття «фізичне явище» вже сформоване, то учням пропонується виокремити його структурні елементи в умові завдання. Якщо ж ні, то їм надаються орієнтири їх визначення (табл. 1). Виявлення структурних елементів поняття «фізичне явище» призводить до створення логічно замкнутих фрагментів завдання. Подальша робота полягає в інтерпретації змісту кожного з них мовою фізичної науки.

Таблиця 1

**Структурні елементи поняття «фізичне явище»**

<b>Ознаки фізичного явища</b>	<b>Операції, що виконуються під час визначення елементів поняття «фізичне явище»</b>
Матеріальний об'єкт – це тіло (поле), стан якого змінюється. Його властивості у початковому стані – параметри до взаємодії	1. Визначте в умові завдання терміни, які характеризують матеріальний об'єкт. 2. Виявіть слова, що описують властивості матеріального об'єкта в початковому стані. 3. Послідовно запишіть їх
Об'єкт, що впливає – це тіло (поле), з яким даний об'єкт взаємодіє	4. Визначте терміни, які його характеризують. 5. Виявіть слова, що описують його властивості в початковому стані. 6. Послідовно запишіть їх
Взаємодія – дія одного об'єкта на інший. Умови впливу – параметри, що характеризують процес контакту взаємодіючих об'єктів	7. Визначте терміни, якими характеризується взаємодія. 8. Виявіть в умові завдання слова, якими описуються умови взаємодії. 9. Послідовно запишіть їх. 10. Виокреміть терміни, що описують властивості матеріального об'єкта в кінцевому стані. 11. Послідовно запишіть їх
Контроль	12. Перегляньте умову завдання: а) якщо всі слова виписані, аналіз можна завершити; б) якщо ж ні, то, користуючись орієнтовними ознаками структурних елементів досліджуваного поняття, здійсніть повторний аналіз завдання



Успішне засвоєння фізичних понять, різнобічне й глибоке усвідомлення змісту навчального матеріалу, набуття наскрізних умінь і навичок застосовувати фізичні закони і закономірності у виробництві, побуті та техніці потребують оволодіння узагальненими методами, способами та прийомами розв'язування прикладних завдань, ефективного застосування законів природи в повсякденному житті.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/08>

**Мордовцева Н. В.,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри філологічних дисциплін*

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*

**Федоренко М. В.,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри філологічних дисциплін*

*ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАУКОВОЇ ДИСКУСІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Основні документи в галузі освіти (Закон України «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.), Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Концепція «Нова українська школа») спрямовують навчально-виховний процес на формування компетентного мовця, здатного вільно й комунікативно доцільно спілкуватися в різних сферах суспільного життя, обґрунтовувати судження, аналізувати, оцінювати, створювати комфортні умови для мовленнєвої взаємодії, дискутувати, толерантно обстоювати свої погляди, з дотриманням мовних норм і правил мовленнєвої поведінки, а також контролювати емоційно-інтелектуальні дії з метою забезпечення зворотного зв'язку. Реалізація цього завдання значною мірою залежить від «усвідомлення особистістю значення ефективного спілкування, ціннісного ставлення до співрозмовників, розуміння ролі комунікативних умінь для успішної діяльності, керування при виборі рішень системою цінностей, схвалених суспільством» [2].

Навчальним ресурсом слугує дискусія, що активізує мислення, спрямоване на формування змісту висловлювання, дає змогу ініціювати обговорення складних або суперечливих питань із теми, виявляти своє став-

лення до подій і фактів, уникати конфліктів, опанувати стратегії і тактики ефективної комунікації, що відповідають досвіду, інтересам, психологічним особливостям для досягнення життєвих цілей, удосконалити мовне оформлення висловлювання, увиразнювати мовлення [8].

У педагогічних дослідженнях Л. Мамчур, Г. Осовської, М. Пентилюк, Н. Потелло, Г. Скиртач знаходимо трактування дискусії як форми організації мовлення. О. Андрієць розглядає дискусію як засіб розвитку дискурсивного мовлення; І. Клименко, С. Сабат, С. Шевчук – як інтерактивну технологію навчання; як діалогічний метод творчої діяльності групи осіб, побудований на публічному, відкритому, доброзичливому обговоренні спірного питання та спрямований на позитивний результат [7, с. 294]. Зазначені думки учених підтверджують необхідність осмислення ролі дискусії, що стимулює інтелектуальний потенціал, сприяє програмуванню мовленнєвої поведінки, взаємодії і взаєморозумінню між співрозмовниками у процесі спілкування [6].

Е. Палихата трактує дискусію як «публічну суперечку на будь-яку тему з метою досягти істини шляхом зіставлення різних точок зору з обговорюваного питання» [3]. Л. Скуратівський доводить, що участь у дискусії вдосконалює вміння аргументувати позицію, точно, виразно, влучно висловлюватися, впливає на думку співрозмовника, сприяє знаходженню істини, тому дискусія – «це не змагання між людьми, це переконливий виклад своєї думки щодо питання, яке різними людьми сприймається й оцінюється неоднозначно» [5, с. 23].

Автори Словника-довідника з української лінгводидактики стверджують, що дискусія – це «усна (або писемна) форма організації мовлення, у процесі якої розглядаються протилежні точки зору; комунікативна взаємодія групи людей, що організовується для обміну думками, обговорення спірного питання» [6, с. 42].

Для нашого дослідження важливим є визначення терміну «наукова дискусія». Шевчук С., Клименко І. говорять про те, що наукова дискусія – це публічне обговорення спірного наукового питання двома або кількома особами (опонентами). Мета наукової дискусії – пошук істини, а не хизування розумом і ерудицією, не перемога над опонентом. Під час проведення наукової дискусії слід забезпечити рівність сторін, з повагою ставитись до учасників дискусії, давати їм змогу висловитися, не перервати. Слід бути толерантним. Не можна ображати опонента, навіть якщо в обуренні його висловлюваннями. Пам'ятайте: істина відносна, а не абсолютна. Не вважайте правильною тільки свою думку [7, с. 453].

Наукова дискусія потрібна для того, аби учні могли самостійно опанувати теоретичним матеріалом, зрозуміти лінгвістичну тему, дійти власних висновків. Найпоширенішими формами дискусії, для зацікав-

лення у навчанні є «Круглий стіл», «Що? Де? Коли?», «Засідання експертної групи», «Форум», «Судове засідання», «Дебати» тощо.

Під час дискусії опоненти вживають словесні формули, що виражають упевненість – сумнів, згоду – незгоду, заперечення – ствердження: *Ви маєте рацію. Це справді так. Авжеж. Звичайно. Безумовно. Певна річ. Я поділяю Вашу думку. Я не проти. Саме це я і мав на увазі. Цілком слушно. Цілком імовірно.*

*Ви не маєте рації. Я дотримуюсь іншої думки. Наші думки не збігаються. Це мене не переконало. Ви помиляєтесь. Це неправда. Це хибна думка. Я заперечую. Ви перебільшуєте. Це не має сенсу. Це нічого не доводить. Це не відповідає дійсності.*

*Можливо. Мабуть. Навряд чи. Я в цьому сумніваюся. Я не впевнений [7, с. 599].*

Учителі початкової ланки для вирішення проблемних питань часто застосовують як елемент подачі матеріалу саме науковий діалог, дискусію, аби діти виражали свої думки, погляди з приводу характеру або вчинків, скажімо, на уроках літературного читання, головного героя казки чи оповідання, але перед цим дітей звісно потрібно ознайомити з поняттям дискусія та з правилами її проведення.

Такий елемент на уроці є умовою формування мовленнєвої виразності відповідно до сформованих мовних умінь і навичок як засобу пізнання, спілкування, самовираження людини. Під час дискусії діти вчать не тільки діалогічному мовленню, але й монологічному для повідомлення інформації, свідомого впливу на слухачів шляхом переконання, для спонукання до дії чи її запобігання, для пробудження почуттів і емоцій. Для досягнення мети дискусії (привести учасників до згоди, висловити різні думки щодо питання, дати учням можливість усвідомити глибину й складність питання, що розглядається) [4, с. 10].

Отже, успішність у процесі наукової дискусії забезпечується вмінням учнів вести діалог, сприймати й будувати діалогічні й монологічні висловлювання різних видів, типів, стилів і жанрів, що слугуватимуть для спілкування в життєвих ситуаціях.

### **Список використаних джерел:**

1. Волкова Н.П. Педагогіка : [посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Волкова Н.К. : Академія, 2003. С. 293–294.
2. Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87.
3. Палихата Е. Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення. *Дивослово*. 1995. № 3. С. 29-31.

4. Пентилюк М. Комунікативне спрямування у навчанні рідної мови. Сучасні аспекти педагогічного процесу. Херсон, 1995. Вип. 1. С. 6–10.
5. Скуратівський Л. Елементи практичної риторики. Українська мова і література в школі. 2003. № С. 4–23.
6. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. Пентилюк. Київ: Ленвіт, 2003. 149 с.
7. Шевчук С., Клименко І. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник. 3-тє вид., виправ. і допов. Київ: Алерта, 2013. 696 с.
8. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/poslugi/apostil/normativno-pravova-baza>.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/09>

**Русалкіна Л.Г.,**

*доктор педагогічних наук, доцент,*

*професор кафедри іноземних мов*

*Одеського національного медичного університету*

## **СКЛАДНИКИ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В МЕДИЧНОМУ ЗВО**

Міжнародні зв'язки та сучасні технології, що стрімко набули актуальності та дозволяють оперативне отримання та обмін інформацією, потребують підготовки фахівців, які володіють англійською мовою на рівні ділового спілкування. Настає потреба в діловому спілкуванні не тільки не обмежує рівень володіння іноземною мовою, потребуючи знання спеціальної термінології, але й передбачає вміння користуватися нею у її соціально-професійному середовищі. Недостатньо розвинуті вміння ведення професійного діалогу, етикету ділових відносин може завадити досягненню мети ділової комунікації. Означена проблема є актуальною і для медичних закладів вищої освіти, де формування професійної англомовної компетенції стає особливо значущим, оскільки медицина належить до професійних галузей, що потребують високого рівня володіння англійською мовою для ефективної професійної взаємодії.

Вміння англомовного ділового спілкування здобувачів вищої освіти медичного ЗВО розуміємо як їх здатність здійснювати професійно-зорієнтовані мовленнєві та немовленнєві контакти в спілкуванні англій-

ською мовою, будувати професійно спрямовану англомовну комунікацію з урахуванням національно-культурних особливостей ділового спілкування в галузі медицини, яка передбачає вміння: 1) починати професійний контакт з пацієнтами чи колегами, підтримувати і коректно завершувати його, 2) встановлювати зворотній зв'язок з пацієнтами, проводити системне опитування, давати поради, виявляти проблеми, пов'язані зі станом здоров'я, відповідати на запитання щодо лікування, заспокоювати пацієнта, запевняти в надійності запропонованих послуг; 3) констатувати симптоми та ознаки захворювання, декодувати інформацію, надану пацієнтом, правильно інтерпретувати клінічну інформацію, ставити діагноз, давати роз'яснення; 4) надавати рекомендації стосовно лікування, аргументовано висловлювати свою думку, пояснювати причину хвороби та прогнозувати результати одужання, коментувати та аналізувати методи лікування, робити власні висновки; 5) проводити ділові медичні телефонні перемови (з'ясування розкладу прийому лікаря; запис на прийом до лікаря, уточнення рекомендацій щодо прийому ліків, замовлення медичного обладнання та ліків); 6) давати розпорядження, накази, інструкції; 7) проводити медичні консультації, спільні обстеження, консилиуми.

Практичними цілями навчання англійської мови здобувачів вищої освіти в галузі медицини є: 1) набуття знань про національно-культурну специфіку англомовної ділової комунікації лікарів; 2) оволодіння лексичними і граматичними навичками англомовного професійного спілкування лікарів; 3) оволодіння передмовленнєвими вміннями англомовного ділового спілкування в медичній галузі; 4) оволодіння мовленнєвими вміннями англомовного ділового спілкування: вміннями монологічного мовлення і діалогічного мовлення в галузі медицини. Саме ці знання, навички і вміння є складниками англомовної комунікативної компетенції майбутніх лікарів в їх фаховому усному мовленні.

### **Список використаних джерел:**

1. Буркова Л.В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія / Л.В. Буркова. К. : Інформ. системи, 2010. 278 с.
2. Дроненко В.Г. Дослідження комунікативної компетентності майбутніх лікарів. *Медична освіта*. 2018. № 4. С. 41–47.
3. Дудікова Л.В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Л.В. Дудікова. Вінниця, 2011. 23 с.

4. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н.П. Наволокова. Х. : Основа, 2009. 176 с. (Золота педагогічна скарбниця).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/10>

**Сипчук Є. Ю.,**  
*аспірант кафедри педагогіки вищої школи*  
*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*  
**Науковий керівник: Топольник Я. В.,**  
*доктор педагогічних наук,*  
*професор кафедри педагогіки вищої школи*  
*ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*

### **РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ НА УРОКАХ ФІЗИКИ ЗАСОБАМИ ІКТ**

Розвиток української освіти та її активна інтеграція у Європейській освітній та науковий простір потребує модернізації змісту, форм та засобів навчання у контексті Нової української школи. В умовах сьогодення відбувається активний перехід до нових стандартів, реалізується компетентнісний підхід у освітньому процесі. Сучасному суспільству необхідні фахівці, які вміють творчо мислити, приймати правильні рішення та здатні до впровадження креативних ідей [2]. Тому педагогу необхідно постійно удосконалювати методи та форми навчання, розкривати у здобувачів їх творчий потенціал, підвищувати пізнавальну



**Рис. 1. Таксономія Б. Блума**

активність та формувати необхідні ключові компетентності. Для цього потрібно активно впроваджувати в освітній процес технології інтерактивного навчання, використання яких дозволе досягти успіхів у розвитку креативного мислення учнів.

Під час планування навчальних цілей вчителю необхідно звернути увагу на відому таксономію Блума (рис. 1), що допомагає ключовими дидактичними інструментами чітко окреслити конкретні методичні кроки

розвитку критичного мислення здобувачів [1]. На уроках фізики доцільно використовувати запитання різних рівнів на основі зазначеної таксономії. Користуючись ними, вчитель може скеровувати мислення учнів, направляти їх з одного рівня на інший, більш високий. Таксономія виступає також як підґрунтя для створення учнями комплексних навчальних проєктів. Сукупність цих інструментів створює навчальне середовище, що забезпечує ефективний розвиток мислення школярів на уроках фізики.

Для досягнення та засвоєння здобувачами кожного рівня розглянутої таксономії необхідно формувати наступні завдання:

– Знання (визначте, повторіть, знайдіть, покажіть, перекажіть, назвіть);

– Розуміння (опишіть, оберіть, зазначте, поясніть своїми словами);

– Застосування (поясніть, обчисліть, виберіть, розрахуйте);

– Аналіз (встановіть послідовність, структуруйте, запропонуйте, створіть);

– Синтез (зберіть, складіть, створіть, зробіть, об'єднайте, запропонуйте);

– Оцінка (оцініть, доведіть, обґрунтуйте, переконайте).

Запитання за рівнями таксономії Блума, що допомагають розв'язувати поставлені завдання, поділяються на категорії:

– На перевірку знань (Що це таке? Що саме? Скільки? Які приклади?);

– На розуміння інформації (Як описати іншими словами? Як ви розумієте? Як пояснити? Чому це так?);

– На пошук можливостей застосування інформації (Чим це може бути корисно/шкідливо? Де це застосовується? Де ми можемо це застосувати?);

– На аналіз (Які основні поняття? Які причини? Як влаштовано? Як працює? Які функції? У чому схожість/відмінність?);

– На синтез (У чому зв'язок між...? Що спільного між...? Який висновок з цього можна зробити?).

Розвиток креативного та творчого мислення відбувається в умовах освітньої діяльності, коли учні ставлять перед собою завдання, що вимагають використання творчого підходу, шукають відповіді на проблемні питання та розв'язують нестандартні задачі. Завдання мають бути диференційовані, відповідати віковим категоріям та розумовим здібностям учнів. Види творчих робіт можуть бути різноманітними за ступенем складності:

1. Порівняння явищ, властивостей тіл, виявлення спільних та суттєво відмінних параметрів, надання результатів порівняння у вигляді таблиці, діаграми та інших наочних формах. Наприклад: «Порівняти природу електричного струму у різних середовищах, вказати схожі та відмінні риси».

2. Висування гіпотез щодо перебігу певних процесів та явищ в результаті зміни умов або параметрів, обґрунтування припущень та перевірка дослідом. Наприклад: «Предбачити та перевірити як зміниться сила струму, якщо змінити напругу у колі постійного струму».

3. Пошуки відповіді на запитання : «Що треба зробити, щоб...» Наприклад: «Що треба зробити, щоб розмагнітити магніт, або як зробити зі звичайного цвяха електромагніт?».

4. Пошуки відповіді на запитання виду: «Для чого це роблять?» Наприклад: «Для чого жителі країн Середньої Азії у спеку носять ватяні халати?».

5. Розробка нового досліду. Наприклад, запропонувати дослід, що доводить існування явища дифузії у всіх агрегатних станах.

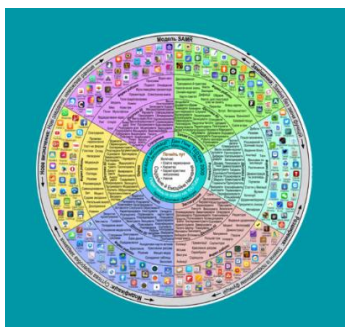
6. Розробка нового методу знаходження значень фізичних величин. Наприклад: «Визначити прискорення вільного падіння, маючи тільки математичний маятник, секундомір та лінійку».

7. Проектування приладів. Наприклад: «Створити модель грамофону, який би відтворював звук з пластинки».

8. Створення проєктів та їх захист.

Ключовою умовою розвитку креативного мислення є активне використання інформаційних технологій. Завдяки інтеграції ІКТ в освітній процес здобувачі розвивають інтелектуальні, креативні та творчі здібності, шляхом самостійного опанування нових знань, опрацювання різних джерел інформації та створення нових навчальних проєктів.

Для успішного розвитку творчого та креативного мислення здобувачів доцільно використовувати модель «педагогічне колесо Керрінгтона», що представляє собою своєрідний інструмент педагога на основі зазначеної вище таксономії Блума. Запропонована модель деталізує навчальні цілі й пропонує веб-сервіси та комп'ютерні програми для реалізації кожної цілі.



**Рис. 2. Педагогічне колесо Керрінгтона**



Кожному рівню передує набір програм та платформ, працюючи з якими учень досягає своєї мети та переходить на рівень вище. Наведемо перелік програм та завдань, завдяки яким учень зможе опанувати усі рівні, тим самим активно розвинути свої творчі та креативні здібності:

1. Пам'ятати (вивчення та опанування нового навчального матеріалу):

– Тести та різноманітні вправи (*Kahoot, Learning Apps, Quizizz, Всеосвіта*);

– Наочність та електронні матеріали (*MozaWeb, YouTube*);

– Замітки (*One Note, Google Keep, Evernote*).

2. Розуміти (актуалізація та систематизація отриманої інформації):

– Флеш картки (*Всеосвіта, Sway, Wizer.me, Quizlet, Lexilize Flashcards*);

– Онлайн редактори для створення візуальної інформації (*Canva, Prezi, Crello, Figma, Slides, Google презентації*);

– Обговорення інформації з учнями (*Padlet, Twiddla, Miro, Awwapp*).

3. Застосовувати (застосування набутих знань на практиці):

– Онлайн симуляції та лабораторії (*Phet симуляції, Vascak, Walter-fendt*);

– Інтерактивні вправи для виконання практичних завдань (*MozaBook, Learning Apps*).

4. Аналізувати (збір даних, обробка та візуалізація результатів):

– Збір даних (*Mindmeister, Word, Padlet*);

– Обробка даних (*Excel, онлайн калькулятор, GeoGebra, Glify*);

– Візуалізація даних (*Power Point, Canva, Padlet, Venngage, Figma*).

5. Оцінювати:

– Створення критерій оцінювання (*Google Docs*);

– Середовища для дискусій (*Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Skype*).

6. Створювати (створення нового продукту на основі набутих знань):

– Розроблення проєкту або тестування (*Padlet, Всеосвіта, На урок, Google Forms, Proprofs, Kahoot, Plickers, Classmarker*);

– Створення презентацій (*Google Slides, Canva, Piktochart, Visme, Sway*);

– Створення ментальних карт та схем (*MindMup, XMind, Draw.io*).

Досвід також переконує, що досить успішний розвиток творчої особистості пов'язаний з удосконаленням освітнього процесу через метод проєктів. Використання проєктної технології дає можливість формувати уміння та навички учасників, спонукає до зовнішньої та внутрішньої діяльності, дає можливість творчо використовувати отримані знання на практиці. При цьому активізується навчальна діяльність школярів, залучення їх до самостійної, пізнавальної роботи, урізноманітнюється викладення навчального матеріалу, створюється ситуації для самоперевірки та самоконтролю [3].

Таким чином, застосування в освітньому процесі інформаційно-комунікаційних технологій у креативний спосіб сприяє розвитку творчого потенціалу учнів та підвищує інтерес до навчання. Застосування вправ на основі інноваційних технологій підвищує якість пізнавальної діяльності, рівень креативного мислення та сприяє формуванню ключових компетентностей. Отже, випускник Нової української школи має усі можливості для реалізації свого творчого потенціалу задля розвитку необхідних сфер людського життя, оскільки суспільству потрібні фахівці, які володіють креативним мисленням та мають сформовані важливі життєві компетентності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York : Longman. 1956. 207 p.
2. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17 квітня 2002 року. № 347. Освіта, 2002. 24 квіт. (№ 14). С. 2–4.
3. Сипчук Є.Ю. Проєктні технології як засіб формування пізнавальної діяльності учнів на уроках фізики. *Здобутки, реалії та перспективи освіти в сучасному світі* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 28 червня 2021 р). Дніпро : Міжнародний гуманітарний дослідницький центр, 2021. С. 18–21.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/11>

**Фекета І. Ю.,**

*кандидат біологічних наук,  
доцент кафедри фізичної географії та раціонального  
природокористування  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

**Русин Н. В.,**

*студентка магістратури спеціальності 014.07 – середня освіта.  
Географія  
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»*

## **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Впродовж останнього десятиліття завдяки спільним зусиллям всієї освітянської позашкільної спільноти позашкільна освіта стала невід'ємною складовою системи неперервної освіти в Україні, статус якої

закріплено окремим законодавчим актом – Законом України «Про позашкільну освіту» [1].

Аналіз освітніх запитів населення показав, що з року в рік зростає роль позашкільної освіти, що пов'язано з усвідомленням її практичного значення для суспільства.

Оскільки позашкільна освіта керується принципом добровільності, саме вона дійсно забезпечує право дитини на вибір місця своєї позашкільної діяльності, педагога, з яким співпрацюватиме, власне самого предмету захоплення. Сучасні позашкільні заклади, окрім освітньої, виховної та розвиваючої складової, формують ставлення гуртківців до навколишнього середовища їх екологічну свідомість.

Екологічна свідомість – це сформоване світосприйняття людини у ставленні до навколишнього середовища. Екологічна свідомість може мінятися протягом життя людини і цьому випадку саме екологічні знання, які формуються через освіту формальну і неформальну мають важливе значення [2].

Навчання учнівської, студентської молоді в закладах позашкільної освіти є неформальним сприйняттям екологічних знань, які формують стійку екологічну свідомість.

Займаючись у гуртках екологічного, географічного та краєзнавчого напрямках, у позашкільних навчальних закладах учасник набуває і формує компетентності:

- пізнавальну – уміння досліджувати та раціонально використовувати природні ресурси, знайомитись та вивчати природні багатства рідного краю, кліматичні та погодні умови, формувати особистісне сприйняття дослідженого матеріалу;

- творчу – готувати науково-дослідницькі та пошукові роботи, складати топографічні карти, описи маршрутів 1-3 денного походу, брати участь в екскурсіях, експедиціях, акціях, пошуковій та дослідницькій роботі по охороні природи;

- практичну компетентність: досліджувати, проводити пошукові роботи, вміти описувати досліджувані об'єкти.

- соціальну компетентність – здатність до співробітництва, соціальна активність, розуміння взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами та громадянською відповідальністю.

При проведенні навчально-виховного процесу в гуртках та з метою ефективного засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок використовуються засоби навчання відповідно до чинного типового переліку навчально-наочних посібників і технічних засобів навчання для еколого-натуралістичних, туристсько-краєзнавчих позашкільних навчальних закладів.

Заняття гуртків еколого-географічного та краєзнавчого спрямування організовується таким чином: одне заняття – теоретичне, друге –

практичне. Тривалість занять визначається з урахуванням психо-фізіологічного розвитку та допустимого навантаження і становить в академічних годинах (45 хвилин), Орієнтовне співвідношення теоретичних і практичних годин 1:6.

Екскурсії та практичні заняття є обов'язковими та необхідними складовими навчально-виховного процесу. Вони передбачають створення умов для наближення змісту тем до реального життя. Періодичність екскурсій і практичних занять на місцевості – один раз на місяць. Необхідною умовою організації екскурсій і практичних занять на місцевості є дотримання санітарно-гігієнічних вимог та техніки безпеки.

При плануванні екскурсій, практичних занять, подорожей та змагань беруться до уваги сезонні зміни погоди, кліматичні умови.

Практичні заняття гуртківців вдосконалювати отримані теоретичні екологічні знання. Опрацьовуються головні напрямки і системи заходів у галузі охорони довкілля; відстежуються антропогенні трансформації ландшафтних комплексів, раціональне використання природного та демографічного потенціалу території та шляхи його вдосконалення.

Навчальні цикли більшості тематичних блоків навчальної програми у екологічних, географічних та краснавчих гуртках складаються з 6 частин, кожний з яких може передбачати одне або кілька занять у залежності від складності змісту і завдань навчання.

1. Теоретичне (або комплексне) заняття, яке відображає головний зміст теми навчального блоку, місце даної теми у загальному контексті програми, яка вивчається. Його завдання – створити ситуацію, що актуалізує пошук мотивації навчальної діяльності, містить пізнавальну і суспільно-практичну проблему. Це може бути проблема-завдання, проблема-запитання, яка пов'язана з індивідуальним досвідом вихованця, з явищами навколишнього світу, загадкова, несподівана, хвилююча, життєво важлива.

2. Практичне заняття, на якому учні знайомляться з відповідним обладнанням, методами вивчення об'єктів або предметів заданої теми, проведенням відповідної пошукової роботи або досліджень. Цей блок може передбачати самостійний пошук інформації, використання посібників, довідників, інтернет-ресурсів тощо.

3. Практичне заняття (екскурсія або лабораторне заняття) сприяє відпрацюванню певних методів досліджень і фіксації зібраної інформації. Учні працюють над вирішенням проблеми і виконують навчальні завдання, що відповідають на поставлені запитання.

4. Пошуковий міні-проект (експедиція вихідного дня тощо) за темою навчального блоку передбачає творче використання набутих знань і вмін з вирішення реальних екологічних проблем.

5. Камеральна обробка як засіб систематизації і аналізу зібраних матеріалів і створення схем, карт, таблиць, звітів, проектів, презентацій, виставок, творчих робіт тощо.

6. Підсумкове заняття з оцінювання виконаної роботи, де учень вносить результат свого дослідження (пошуку) на загальне обговорення [3].

На цій ланці еколого-географічних знань набуваються досвід практичної сторони оцінки стану довкілля. А це та сторона екологічної освіти, яка ще з більшою вагомістю формує екомислення гуртківців. Даний вид діяльності вихованців гуртків дозволяє набувати екологічні знання та формувати екологічне мислення в порівнянні географічного середовища на регіональному та локальному територіальних рівнях; здатність описувати основні механізми функціонування природних і суспільних територіальних комплексів, окремих їхніх компонентів, класифікацію зв'язків й залежності між компонентами природного середовища.

Отже, позашкільна освіта та участь молоді у діяльності гуртків екологічного, географічного та краєзнавчого напрямку сприяє формуванню екологічного мислення через теоретичні знання та власний набутий практичний досвід дослідження навколишнього середовища.

#### **Список використаних джерел:**

1. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 / *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2000. № 46. ст. 393). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text>

2. Національна концепція розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> [in Ukrainian].

3. Програма гуртка «Екологічне краєзнавство» / Український державний центр національно-патріотичного виховання, краєзнавства і туризму учнівської молоді. URL: <https://patriotua.org/programi-gurtkiv/>

## НАПРЯМ 3. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТЕОРІЯ, МЕТОДОЛОГІЯ, ПРАКТИКА

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/12>

**Бєліков І. О.,**

*ад'юнкт кафедри фізичного виховання,  
спеціальної фізичної підготовки і спорту*

*Національного університету оборони України імені Івана  
Черняхівського*

*Науковий керівник: Ягунов В. В.,*

*доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри фізичного виховання,  
спеціальної фізичної підготовки і спорту*

*Національного університету оборони України  
імені Івана Черняхівського*

### **ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ: ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ**

В педагогічному експерименті брали участь 26 курсантів навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського (далі – курсанти, респонденти), які водночас складають генеральну сукупність в Україні. А якщо вибірка порівняно не велика – не менше 5 осіб і не більше 50, то вона підлягає повному охопленню та суцільному діагностуванню. «Вибіркою називають сукупність досліджуваних, вибраних випадковим чином із генеральної сукупності, тобто вона за всіма характеристиками відповідає генеральній сукупності. Теоретичною основою вибіркового способу є теорія вірогідності і закон великих чисел» [2, с. 257]. Із урахуванням цієї особливості нашої вибірки був проведений послідовний педагогічний експеримент, який «...характеризується тим, що аналізу піддається одна і та ж група досліджуваних, яка одночасно є і контрольною (її первинний стан на констатувальному етапі), і експериментальною: її стан після формувального експерименту. Згодні з думкою науковців, що послідовний експеримент організовується в одній досліджуваній групі, в якій фіксується стан сформованості/розвиненості досліджуваного педагогічного явища за традиційною

системою і порівнюється ефективність нових педагогічних нововведень після їх впровадження як експериментального чинника на тій самій групі [3]. Отже, ще до початку експерименту чітко фіксуються всі контрольні, факторні і нейтральні характеристики предмета дослідження та його основні характеристики, які згодом будуть діагностуватися. Після цього змінюються факторні (експериментальні) характеристики групи та умови її функціонування, і після проведення формувального експерименту знову замірюється стан предмета дослідження за його контрольними характеристиками – компонентами та їх змістом.

Таким чином, у послідовному експерименті контрольна група відсутня. Одна і та ж група виступає в ньому як контрольна до введення експериментальних умов і як експериментальна після того, як експериментально реалізовані ці умови.

Після впровадження обґрунтованих нами педагогічних умов формування організаційної компетентності респондентів (підтримання та розвиток мотивації її формування у них; педагогічне моделювання її формування у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗС України у ВВНЗ як її організаторів; забезпечення міжпредметних зв'язків у процесі формування їх організаційної компетентності; цілеспрямоване формування системи організаційних знань, навичок і вмінь як майбутніх організаторів фізичної підготовки та спорту за допомогою контекстних методів навчання (спекурс «Організаційна компетентність майбутніх фахівців із фізичної культури і спорту ЗС України») були встановлені динаміка сформованості кожного її компонента, а також встановлені відповідні кореляції між ними, тобто нами був проведений формувальний етап педагогічного експерименту. Діагностування його результатів здійснювалось за допомогою розробленого нами діагностувального інструментарію (табл. 1) [1].

Таблиця 1

**Методики діагностування сформованості компонентів організаційної компетентності у респондентів у процесі констатувального та формувального етапів педагогічного експерименту**

<b>Компоненти організаційної компетентності</b>	<b>Критерії їх діагностування</b>	<b>Методи діагностування сформованості змісту компонентів організаційної компетентності</b>
1	2	3
ціннісно-мотиваційний	ціннісно-мотиваційний	методика С. Бубнова «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості»; методика К. Замфір у модифікації А. Реана «Мотивація професійної діяльності»;

Закінчення таблиці 1

1	2	3
знаннієвий	когнітивний	авторські тести-опитувальники;
управлінський	організаційно-діяльнісний	вирішення квазіуправлінських практичних організаційних завдань (ситуацій), які є авторськими;
менеджерський	менеджерський	авторська методика діагностування майбутніх офіцерів як менеджерів у сфері фізичної підготовки та спорту в військових частинах;
контрольно-корегувальний	індивідуально-психічний	методика діагностування комунікативних та організаційних здатностей (за В. Синявським і Б. Федоришиним); тест «Схильність до лідерства»; авторський тест на визначення рівнів фізичної підготовленості респондентів за вимогами та нормативами згідно зі наказом Міністра оборони України № 225 від 05.08.2021 року;
рефлексивно-оцінний	суб'єктний	методика А. Карпова «Оцінювання рефлексивності»; методика М. Щукоїно «Оцінювання рівнів розвиненості суб'єктності особистості».

Респондентам після формувального етапу експерименту було запропоновано виконати дослідницькі процедури, які були на констатувальному етапі. Зокрема, такі:

пройти анкетування та тестування на виявлення у них фахових мотивів і цінностей, з'ясування рівнів сформованості в них загальних знань за майбутнім військовим фахом, організаційних знань як менеджерів у сфері фізичної підготовки і спорту, педагогічних знань – педагогів-організаторів фізичної підготовки та спорту в військовій частині, знань основних положень управління процесом фізичного виховання військовослужбовців у ЗС України;

пройти тестування на визначення майбутніх офіцерів як організаторів фізичної підготовки та спорту в військових частинах;

заповнити та відповісти на запитання низки анкет, орієнтованих на виявлення професійно важливих організаційних якостей респондентів як майбутніх організаторів фізичної підготовки та спорту в військовій частині.



Перейдемо до аналізу та узагальнення динаміки формування організаційної компетентності у респондентів за всіма її компонентами до та після формувального етапу педагогічного експерименту (табл. 2).

Таблиця 2

**Динаміка сформованості компонентів  
організаційної компетентності у респондентів  
в процесі педагогічного експерименту**

Компоненти	Рівні	Види експерименту				Різниця
		констату- вальний		форму- вальний		
		осіб	%	осіб	%	
ціннісно- мотиваційний	низький	16	61,54	6	23,08	-10 (-38,46%)
	середній	8	30,77	9	34,61	+1 (+3,84%)
	високий	2	7,69	11	42,31	+9 (+34,61%)
знанняєвий	низький	19	73,08	8	30,78	-11 (-42,30%)
	середній	6	23,07	6	23,07	0
	високий	1	3,85	12	46,15	+11 (+42,30%)
управлінський	низький	21	80,75	6	23,08	-15 (-57,69%)
	середній	4	15,38	7	26,92	+3 (+11,54%)
	високий	1	3,85	13	50	+12 (+46,15%)
менеджерський	низький	25	96,15	11	42,31	-14 (-53,84%)
	середній	1	3,85	8	30,77	+7 (+26,92%)
	високий	0	0	7	26,92	+7 (+26,92%)
контрольно- корегувальний	низький	9	34,62	6	23,09	-3 (-11,53%)
	середній	8	30,76	9	34,61	+1 (+3,85%)
	високий	9	34,62	11	42,30	+2 (+7,69%)
рефлексивно- оцінний	низький	6	23,08	1	3,85	-5 (-19,23%)
	середній	10	38,46	10	38,46	0
	високий	10	38,46	15	57,69	+5 (+19,23%)
<b>У цілому</b>	низький	16	61,54	6	23,09	-10 (-38,46%)
	середній	6	23,09	8	30,76	+2 (+7,69%)
	високий	4	15,37	12	46,15	+8 (+30,76%)
Кількість респондентів = 26						

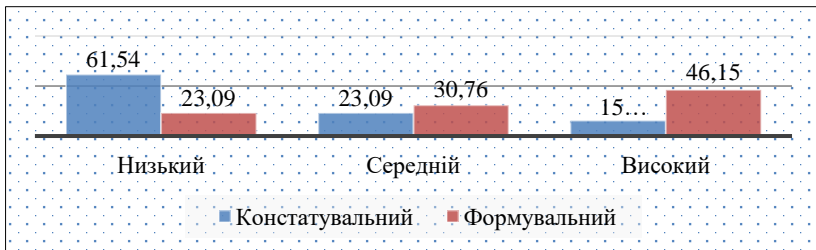
Загальні висновки щодо динаміки основних рівнів сформованості організаційної компетентності респондентів такі:

по-перше, відбулося суттєве зменшення респондентів з низьким рівнем – зі 61,54% до 23,09%, що є суттєвим результатом усього педагогічного експерименту;

по-друге, водночас відбулося суттєве зростання кількості респондентів зі високим рівнем – зі 15,37% до 46,15%;

по-третє, певне позитивне зрушення маємо в середньому рівні – від 23,09% до 30,76%.

Отже, за результатами формувального етапу педагогічного експерименту (рис. 1) спостерігається позитивна динаміка сформованості організаційної компетентності у всіх респондентів, оскільки їх відсоток, у яких її сформованість досягла середнього та особливо високого рівнів, суттєво збільшився.



**Рис. 1. Динаміка рівнів сформованості організаційної компетентності респондентів до та після формувального етапу педагогічного експерименту**

Таким чином, на основі узагальнення вищевикладеного експериментального матеріалу можна виокремити позитивну динаміку результатів упроваджених педагогічних умов формування організаційної компетентності у респондентів. Зокрема це підтверджується позитивною динамікою рівнів її сформованості у більшості респондентів, які на констатувальному етапі мали суттєво нижчі результати.

#### **Список використаних джерел:**

1. Беліков, І. О. Критерії та показники діагностування сформованості організаційної компетентності у майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 94–102.
2. Ягупов, В. В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень : підручник. Київ : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2019. 444 с.

3. Vasylyahupov, Valentyna Svystun, Vladyslav Kyva. The Results of the Summative Stage of the Experiment on the Development of the Informational and Communication Competence of Teachers in the System of Military Education. *TEM Journal (Technology, Education, Management, Informatics)*. Vol. 9, Is. 1, P. 367–372, ISSN 2217-8309, DOI: 10.18421/TEM91-50, February 2020. ISSN: 2217-8309 eISSN: 2217-8333 [http://www.temjournal.com/content/91/TEMJournalFebruary2020\\_367\\_372.html](http://www.temjournal.com/content/91/TEMJournalFebruary2020_367_372.html)

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/13>

**Боляк Т. М.,**

*аспірант кафедри економіки та економічної освіти*

*Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова*

*Науковий керівник: Падалка О. С.,*

*доктор педагогічних наук, професор,*

*завідувач кафедри економіки освіти*

*Національного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова*

## **МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТЬНОГО СЕРЕДОВИЩА**

Питання формування професійних компетентностей учителя початкової школи у професійній діяльності умовах сучасного освітнього середовища є досить актуальними у психолого-педагогічних дослідженнях.

«Методологію» розуміють як загальну систему теоретичних знань, що є провідними принципами для наукового пізнання, шляхів і засобів реалізації наукового дослідження [6, с. 11–18].

С. Гончаренко вважає, що варто розрізняти кілька рівнів методології:

*Перший рівень* – філософські знання, що охоплюють філософські основи дослідження, його світоглядну функцію й загальнонаукові положення;

*Другий рівень* – загальнонаукова методологія (системний, синергетичний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи, характеристика різних типів наукових досліджень, їхні етапи й елементи: гіпотеза, об'єкт і предмет дослідження, мета, завдання тощо);

*Третій рівень* – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження й процедур, які застосовуються в тій чи іншій спеціальній дисципліні, наприклад, у педагогіці [8, с. 6-9].

Словник з методології А. Новікова та Д. Новікова визначає поняття «підхід» з двох позицій: як певний вихідний принцип, початкову пози-

цію, основне положення чи переконання (цілісний, комплексний, системний, синергетичний та ін.); як напрям вивчення предмета дослідження (історичний, логічний, змістовий, формальний тощо) [8, с. 6–9].

Найбільш вживаним є тлумачення підходу як «комплексу парадигматичних, синтагматичних, прагматичних структур та механізмів у пізнанні та практиці, що характеризує конкуруючі між собою (чи ті, що історично змінюють одна одну) стратегії та програми у філософії, науці, політиці чи в організації життя людей» [10, с. 124]. Саме підхід є тим методологічним засобом, який сприяє розв'язанню визначених теоретичних та практичних педагогічних проблем.

Н. Дюшеева розуміє методологічний підхід як стратегію, що базується на основних положеннях відповідної теорії та визначає напрями пошуку відповідно до предмета дослідження [10, с. 126].

Спираючись на тезу О.Отич, що «в сучасній педагогічній науці, поряд із традиційними методологічними підходами, ... все вагомніше місце посідають нові методологічні підходи (полісуб'єктний, креативний, медіологічний, семіотичний, герменевтичний, феноменологічний, цивілізаційний, холістичний), які більше узгоджуються із сучасними соціальними та освітніми реаліями» [10, с. 129], вважаємо, що процес формування професійних компетентностей учителя початкової школи буде ґрунтуватися на кількох взаємопов'язаних наукових підходах, з-поміж яких виокремлюємо:

- загальнонаукові (системний, синергетичний);
- конкретнонаукові – діяльнісно-орієнтовані (праксеологічний);
- особистісно орієнтовані (аксіологічний, суб'єктний, х'ютагічний);
- професійно орієнтовані (професіографічний, акмеологічний).

Коротко представимо сутність професійних компетентностей учителя початкової школи у ракурсі сучасних методологічних підходах у таблиці 1.

Таблиця 1

**Професійна компетентність учителя початкової школи  
у ракурсі сучасних методологічних підходів**

<b>Методологічний підхід</b>	<b>Сутність професійних компетентностей (ПК)</b>
1	2
Системний	ПК учителя початкової школи є особливою цілісною багатокомпонентною функціональною системою, чинники якої є взаємодоповнюючими та взаємозалежними.
Синергетичний	ПК учителя початкової школи є динамічною відкритою системою, яка постійно оновлюється відповідно до сучасних суспільних вимог, їй притаманні саморозвиток та само ефективність.

Закінчення таблиці 1

1	2
Історико-цивілізаційний	ПК учителя початкової школи зумовлюється особливістю усталеної моделі успішної особистості в конкретний суспільно-історичний час, відповідно до конкретних суспільних запитів і пріоритетів, соціального статусу вчительської професії.
Діяльнісний	ПК учителя початкової школи починається із процесу цілепокладання та виявляється як ціледосягнення, що викликає активну дію і спрямованість вчителя на розвиток та самореалізацію у педагогічній діяльності, забезпечує ефективність педагогічної праці.
Компетентнісний	ПК забезпечується професійною підготовкою фахівця, результатом якої є сформована професійна компетентність, самореалізація вчителя у професійній діяльності, здатність конструювати та проектувати власний професійний розвиток.
Праксеологічний	ПК учителя початкової школи виявляється як досконале володіння педагогічними технологіями та техніками; забезпечує раціональну й оптимальну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, спрямованість педагогічних дій на ціледосягнення, засвідчує ефективність професійної підготовки, сформованість професійних компетентностей вчителя як особистісно значимих, спрямованість на самоудосконалення як стійку потребу особистості.
Аксіологічний	ПК учителя початкової школи детермінується системою суспільних, професійних та особистісних цінностей, ціннісним ставленням до педагогічної праці у суспільстві; визначає особистісне ставлення до суспільних цінностей та пріоритетів педагогічної діяльності.
Суб'єкт-суб'єктний	ПК учителя початкової школи носить особистісний характер, оскільки детермінована особистими якостями та здібностями, а також особистісно-ціннісним ставленням до успішності як життєвої стратегії професійної діяльності; визначається творчим пошуком, спрямованістю до самовдосконалення та саморозвитку.
Акмеологічний	ПК трактується як «акме» його професіоналізму, характеризує вершинні щаблі його особистіснопрофесійного розвитку; визначає прагнення досягати позитивних самозмін у професійній підготовці, успішній реалізації особистісного потенціалу в професійній діяльності.
Х'ютагогічний	ПК учителя початкової школи виявляється як самоефективність діяльності, що детермінується індивідуально обґрунтованою траєкторією освітнього розвитку із врахуванням всіх складових формальної, інформальної та неформальної освіти.

Орієнтування на окреслені методологічні підходи дозволяє забезпечити новизну дослідження, пов'язану з розробкою комплексу забезпечення професійних компетентностей учителя початкової школи у закладах вищої освіти України та у закладах системи неперервної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Антонова О.С. Акмеологічний підхід до визначення сутності педагогічної обдарованості. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конфер. Київ: Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. С. 17–22.
2. Баран А.В. Поняття та види акмеології: теоретичний аналіз / А.В. Баран. *Філософія права*. 2015. № 2. С. 109–115.
3. Вакуленко В.М. Педагогічна акмеологія: досягнення і проблеми / В.М. Вакуленко. *Філософія освіти*. 2006. № 3(5). С. 124–133.
4. Данилова Г.С. Теоретичний аналіз професіоналізму суб'єкта діяльності в контексті акмеології. *Освіта і управління*. 2008. Т. 11. № 1. С. 35–46.
5. Іонова О.М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях : навчальний посібник. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2011. 50 с.
6. Сорочан Т.М. Науково-методична робота в регіональній системі післядипломної педагогічної освіти. *Освіта на Луганищині*. 2012. № 1. С. 11–18.
7. Нікулочкіна О.В. Х'ютагогіка як учіння про самоосвіту : сучасні інформаційно-комунікаційні технології супроводу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 231–236.
8. Олійник В.В. Нікуліна А.С. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2001. № 1. С. 6-9.
9. Покроєва Л.Н. Моніторинг якості післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2006. № 2. С. 24–26.
10. Якухно І.І. Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти: монографія. Житомир : Полісся, 2010. 520 с.

**Havrylenko K. M.,**

*Candidate of Pedagogic Sciences*

*Senior Teacher at the Department of English for Engineering № 2*

*Faculty of Linguistics*

*National Technical University of Ukraine*

*“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”*

## **FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN NON-LINGUISTIC HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

Modern education sets high requirements for the level and content of bachelor’s professional training in foreign language acquisition as a means of intercultural communication, through the development of the self-education ability and readiness to study a foreign language throughout life [4; 8]. Teaching foreign languages to non-linguistic students (future engineers, IT, and technical specialists) in non-linguistic universities have certain difficulties. The traditional way of teaching a foreign language in non-linguistic universities preferred practicing reading and translation of professional texts. Intensification of international cooperation requires modern professionals to develop foreign language communicative competence at a sufficient level for intercultural communication.

Psychologists and linguists (J. Bybee, p. Hopper, V. Evans, H. Goodluck, and others) proved some internal cognitive mechanisms that determine the linguistic processes in an individual mind [1-3]. The problem of cognitive development through a foreign language is considered in the works of such scientists as J. Arnold, E. Kaiser, J. Kahn, E. Levon, I. Buchstaller, and others [5-6].

When new sociocultural images correlate with the images of the native culture, the student develops a new way of reality perception, which improves language mechanisms, developed within the framework of a particular culture. Studying a foreign language means developing the ability to express thoughts and ideas in it, and conduct communication with foreign partners. In the process of communicative activities, the student learns cultural information and people’s lifestyle, develops the ability to analyze, and compare native and foreign cultures, find common and specific, and practices foreign language communication in situations of intercultural communication.

An effective way of cognitive activity development is the techniques of active search for information from the text when the students learn to process graphic and semantic information, and train memory by using foreign language verbal means and applying them to the existing mind-maps. For

example, the students can present the information from the text in the form of diagrams, graphs, and tables, identifying the typical socio-cultural characteristics. The students learn to collect information and share opinions on an issue with other students, present the result of the discussion in a survey verbally as a message or report, or non-verbally as a non-linear text (tables, graphics, diagrams, etc.). Thus, in the process of training, the students acquire the language material in the context of interesting and motivating activities [7].

For instance, in the lessons, the students are presented with materials illustrating such cultural notions as “friendship”, “health”, “luck”, “hospitality”, “time”, “work”, etc. After preliminary work with the texts, the students have to express their opinion within the framework of the following tasks:

- What role does *friendship* play in Ukrainian / American society? Give examples.
- What associations do you have with the word *friendship*? What is *friendship* in Ukrainian culture?
- Find proverbs in English about *friendship*. Do they have Ukrainian equivalents? Compare and contrast them.
- Divide into two groups and make debates on the issue of phony values and false conceptions. How can people resist them?
- In groups of 3-4 students make a project concerning different aspects of *friendship*.

An important part of language teaching is the organization of the student’s independent work, where they look for different resources, learn to evaluate the information reliability and objectivity, interpret and present information, and as the result, develop their independent learning. Along with the practical goal – improving speech skills and language skills – independent work contributes to the achievement of general educational goals. Independent work should be focused on the student’s personality. Such applications as Google Maps, iSpring; LearningApps, Multimedia Scrapbook; Treasure Hunt; Web-quests, and other various platforms are widely used for self-studying foreign languages.

One more effective way to carry out independent learning activities is project work, which makes a significant contribution to foreign language teaching. The development of independent language skills greatly facilitated project methodology as during the projects work students do several such stages as problem defining, hypothesis formulating, information searching, analyzing and group discussion, information summarizing, and information presentation. This permits the students to study the problem from different points of view, formulate their points of view, and express their position.



The performance of language tasks in lessons and independently is closely connected with linguistic research. The students should understand and find factual information in the texts on different cultural and professional topics; express personal opinions, discuss and compare the information in groups with other students, and provide comments on the studied texts.

Foreign language training in a non-linguistic university requires an integrated approach based on students' sustainable motivation. Modern requirements for foreign languages at a university demand to teach them to be able to communicate and know the rules of intercultural cooperation. The implementation of modern methods in teaching a foreign language permits to develop the communicative competencies in the course of training based on authentic material. This contributes to the extension of academic mobility and studying abroad, as well as facilitates the development of independent work in the process of foreign language learning. It increases the level of future specialist training and develops their ability to communicate in a professional environment.

### **Bibliography:**

1. Bybee J., Hopper P. Of linguistic structure. *Frequency and the emergence of linguistic structure*. 2001. P. 1–24.
2. Evans V. Cognitive linguistics. Wiley interdisciplinary reviews: cognitive science. 2012. Vol. 3, no. 2. P. 129–141. URL: <https://doi.org/10.1002/wcs.1163> (date of access: 20.09.2022).
3. Goodluck H. Language acquisition: A linguistic introduction. Basil Blackwell., 1991.
4. Haneda M. Investing in foreign-language writing: a study of two multicultural learners. *Journal of language, identity & education*. 2005. Vol. 4, no. 4. P. 269–290. URL: [https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0404\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0404_2) (date of access: 20.09.2022).
5. Information structure: linguistic, cognitive, and processing approaches / J.E. Arnold et al. Wiley interdisciplinary reviews: cognitive science. 2013. Vol. 4, no. 4. P. 403–413. URL: <https://doi.org/10.1002/wcs.1234> (date of access: 20.09.2022).
6. Levon E., Buchstaller I. Perception, cognition, and linguistic structure: the effect of linguistic modularity and cognitive style on sociolinguistic processing. *Language variation and change*. 2015. Vol. 27, no. 3. P. 319–348.
7. Structures, not strings: linguistics as part of the cognitive sciences / M.B. H. Everaert et al. *Trends in cognitive sciences*. 2015. Vol. 19, no. 12. P. 729–743. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.09.008> (date of access: 20.09.2022).

8. Teaching English as a foreign language / D.G. Broughton et al. Routledge, 2002. URL: <https://doi.org/10.4324/9780203412541> (date of access: 20.09.2022).

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/15>

**Гребінь-Крушельницька Н. Ю.,**

*кандидат педагогічних наук,*

*асистент кафедри тюркології*

*Київського національного університету імені Тараса Шевченка*

### **ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ЯК ПЕРЕДУМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ САМООСВІТИ І САМОВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Розвиток концепцій освітньої парадигми та конструктивне входження студентської молоді у сучасні суспільні процеси спрямоване на активне досягнення нею високого рівня самореалізації особистісного потенціалу, професійної компетентності та життєвого успіху.

Науковці визначають перехід до компетентнісного підходу як переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, у зміщенні акценту з накопичування нормативно визначених знань, навичок і вмінь на формування й розвиток здатності практично діяти і застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях. Так, перспективність компетентнісного підходу у контексті модернізації освітнього процесу полягає в тому, що він передбачає високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах [5].

Розвиток суб'єктності та реалізація життєвого потенціалу особистості ставить першочерговим завдання навчити особистість самостійно здобувати та ефективно застосовувати набуті знання; прогнозувати, моделювати та контролювати власні дії, приймати ефективні рішення; аналізувати та застосовувати здобутий досвід. ***Ефективність самоосвіти та самовиховання залежить від самоорганізації внутрішніх сил особистості, правильності вибору життєвого та професійного шляху, організації діяльності, що спрямована на акмеологічний результат.*** Так, акмеологічна парадигма вписується у формат компетентнісного підходу в контексті самоосвітньої компетенції як потреба та готовність постійно навчатися (у професійній діяльності та в особистому і суспільному житті), усвідомлене ставлення до майбутньої професії, становлення цілей, мотиваційної спрямованості, здатність до

самовиховання, проектування ключових компетенцій, їх здійснення, рефлексію й оцінювання власних результатів.

Теоретичні та методологічні засади компетентнісного підходу висвітлені в публікаціях Н. Бібік, Ф. Левченко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко. Основні положення акмеологічного підходу розглядаються такими відомими науковцями як О. Бодальов, А. Деркач, О. Ковальов, О. Селєзньова, Л. Рибалко та ін.

Синтезуючи основні концепти компетентнісного та акмеологічного підходів, у контексті нашого дослідження вважаємо актуальним виділити поняття «акмеологічна компетентність». Н. Бобаль визначає акмеологічну компетентність як володіння системою знань у сфері закономірностей і механізмів особистісного і професійного зростання, прагнення до досягнення свого особистісного і професійного акме; володіння методами і прийомами самовиховання, самонавчання, самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, самореалізації та наявності позитивного досвіду такої діяльності [1].

Так, у рамках акмеологічного підходу Л.С. Рибалко звертає увагу на те, що мотиви виникають й формуються на основі потреб, які, у свою чергу, необхідно визначати як прагнення дізнаватися про власні можливості, визначати способи їх реалізації; концентрувати увагу на позитивних результатах самореалізації; прогнозувати самоперспективу в реалізації власних можливостей. До стимулюючих засобів досягнення успішності та реалізації власного потенціалу в майбутньому Л.С. Рибалко відносить самовиховання, самоосвіту, а також створення умов, за яких реалізовувалися б свобода навчатися, рівноправні суб'єкт-суб'єктні відносини [6, с. 55].

На думку провідних науковців у галузі акмеологічного підходу О.О. Бодальова та О.Г. Ковальова, самовиховання як потреба виникає на певному етапі розвитку особистості, коли остання свідомо ставиться до дійсності, до своїх обов'язків, починає дивитись далеко у майбутнє, окреслювати життєвий план, усвідомлюючи, що його реалізація потребує певного рівня розвитку внутрішніх якостей від особистості [4, с. 5]. Самовиховання – це систематична робота над собою, це процес самовдосконалення, об'єктом якого є сама особистість; в її ж особі виступають і проектувальник, і виконавець, результат роботи тільки в новому якісному стані [3, с. 343].

Підґрунтям самовиховання є саморозвиток, що підсилюється самознаходженням, самостановленням, самореалізацією. Саморозвиток являє собою складний процес, який пронизує усю діяльність особистості і сприяє досягненню поставлених цілей самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання та, як результат, самореалізації в майбутній професійній діяльності. «Осмислення особистістю процесу саморозвитку як життєвої

цінності, створення умов для самовдосконалення і самореалізації в ході життєдіяльності, пізнання, актуалізація власної індивідуальності приводить до постановки нових цілей, що відкривають можливості для нових життєвих альтернатив, для нових кроків сходження до акме та самоствердження» [2, с. 3].

У контексті нашого дослідження вважаємо, що з позицій акмеологічного підходу прагнення особистості до самоосвіти та самовиховання відбиває її мотиваційну сферу, зміст якої становлять цілі, потреби, бажання, стремління, спрямованість, наміри як послідовність дій для досягнення певної мети, відкриття себе, виявлення передусім своїх позитивних якостей і можливостей, що визначають установку на досягнення акме-вершини.

Так, ефективність будь-якої діяльності і навчальної зокрема, залежить передусім від мотивів, які спонукають і спрямовують самоосвітню та самовиховну діяльність особистості та значною мірою визначають її успішність. Серед таких мотивів виділяємо зовнішні: бажання отримати в майбутньому певну професію, розуміння значення навчання для майбутнього, прагнення продемонструвати свої можливості та зайняти певну позицію і самоствердитись через досягнення в навчанні, коли учень (студент) прагне до успіху в постійному змаганні з самим собою; та внутрішні: до яких належать спонукання, в основі яких лежить задоволення від процесу та безпосередніх результатів власної навчально-пізнавальної діяльності. Внутрішні мотиви полягають в спрямованості особистості на засвоєння способів добування знання: інтерес до самостійного засвоєння знань, до способів самовиховання, саморегуляції та раціональної організації своєї пізнавальної діяльності.

З огляду на викладене вище можемо констатувати, що формування мотиваційної спрямованості є передумовою ефективності самоосвіти і самовиховання, що передбачає орієнтацію на стимулювання в особистості інтересів, цілей, бажань, прагнень та потреб в самоосвітній та самовиховній діяльності. Точкою дотику компетентнісного та акмеологічного підходів у межах нашого дослідження є розвиток життєвого потенціалу особистості, в основі якого лежать процеси самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, що «детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, який веде до вищої форми життєдіяльності особистості – її творчої самореалізації [7, с. 98]».

#### **Список використаних джерел:**

1. Бобаль Н.Р. Структура та зміст соціокультурної компетентності як науково-педагогічної категорії. *Педагогіка і психологія проф. освіти* : наук.-метод. журн. Львів : Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН

- України; Львів. наук.-практ. центр проф.-техн. освіти НАПН України ; Нац. ун-т «Львівська політехніка». № 6. 2009. С. 16–25.
2. Деркач А. А., Селезнева Е. В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. Москва; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. 493 с.
  3. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості : наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 216 с.
  4. Ковалев А.Г., Бодалев А. А. Психология и педагогика самовоспитания. Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1958. 90 с.
  5. Левченко Ф. Сутність та витоки компетентнісного підходу в освіті. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724379/1/1.5.Збірниктез%20новДРУКПДФВСЕбезправок%2017.12.2019-сторінки-186-189.pdf>
  6. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. 443 с.
  7. Якухно І.І. Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти : монографія. Житомир : Полісся, 2010. 524 с.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/16>

**Hryshchuk Yu. V.,**

*PhD military student of the Foreign Languages Education  
and Research Centre*

*National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi*

**Krykun V. D.,**

*Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Researcher,  
Chief of the Language Testing and Research Section of the Foreign  
Languages Education and Research Centre*

*National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskyi*

## **WAYS OF INTRODUCTION OF AN ADAPTIVE APPROACH INTO LANGUAGE TRAINING SYSTEM OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE**

The topicality of implementing an adaptive approach into the system of language training of the personnel of the Armed Forces of Ukraine strengthens the active development of digital technologies, which make it possible to introduce innovations in the training of military subject matter experts in order to develop their competences within the framework of non-formal education.

Another component of the language training system is language testing in accordance with the requirements of NATO STANAG 6001. This component is improved due to the introduction of the computer adaptive language testing concept for two types of language skills: listening and reading. Therefore, we can state that the transformation of the language training system can be carried out under the condition of effective use of digital tools, which, in turn, make it possible to implement an individual approach to foreign language competences development and foreign languages testing in accordance with the requirements of NATO STANAG 6001.

The theoretical and methodological principles of adaptive learning were reflected in the scientific researches by O. Lyashenko, V. Demianenko, O. Mintser, Y. Bunturi, O. Kanishcheva, Y. Sikora, N. Morse, L. Varchenko-Trotsenko, T. Terletska and E. Smirnova-Trybulska. Adaptive systems of education were studied by V. Bondar, T. Desiatov, A. Maron, T. Mukhlaev. The issue of designing intelligent and adaptive learning systems, in particular in Web education, has become the subject of research of the following foreign scientists D. Algazzawi, P. Brusilovsky, H. Truong, K. Wilson, L. Pugliese, M. Edwards, C. Ford, J. Fritz, D. Johnson, S. Birk, L. Yarnal, G. Bryant, as well as Ukrainian ones, as V. Bykov, O. Haharin, S. Tytenko, V. Krykun, S. Liubarskyi, P. Fedoruk, J. Linacre, E. Latu, N. A. Thompson, D. J. Weiss and others. Scientists emphasized the need to create new forms of presentation of educational content in view of the rapid development of computer learning and artificial intelligence technologies [1].

In the context of education, adaptive learning is considered as a dynamic process of finding and establishing a certain balance or equilibrium between all participants of the educational process (administration, teachers, students) and the constantly changing educational environment [4]. Thus, adaptive learning is a complex, data-driven process that adapts to the interaction of the subject of learning and his/her level of success, and as a result involves the identification of learning material and resources, necessary to achieve the educational tasks and goal [6].

Also, adaptive training can be considered through the modern professional paradigm of the subject-matter experts' competitiveness. Thus, from this point of view, adaptive learning involves a direct and reverse information and communication interaction, which is ensured by observing the conditions of a skillful combination of active learning methods depending on external requirements, internal needs and abilities of participants in subject-subject pedagogical interaction [4]. In turn, scientists consider adaptive learning technologies as interactive and innovative forms, methods, techniques and tools that provide individual subject-subject interaction between learners and the teacher in real time, activate independence, and are implemented due to adaptive educational tools: adaptive content, adaptive tests, adaptive learning

scenarios [5]. Based on the theoretical analysis of scientific literature, we can conclude that adaptive learning in higher education has the following characteristics:

1) subordination to the general pedagogical idea, which is based on methodological, didactic, psychological, philosophical principles that embody the ideas of its authors;

2) the presence of an adaptive algorithm of actions, operations and connections that correspond to certain target settings in order to obtain the planned learning results with a minimum of effort. An adaptive algorithm can be implemented through the application of software that adapts to the individual needs of learners based on inferences about their strengths and weaknesses, and accordingly, it (the algorithm) builds an individual learning trajectory in real time and adjusts it in order to effectively master the competencies. In this way, the adaptive activity of the subjects of education is ensured due to the offer of educational content depending on their level of knowledge, abilities, skills, experience, learning style, etc.;

3) the presence of a block of self-diagnostics (didactic, psychological, sociometric, etc.), which contains criteria, indicators and tools for evaluating the results of the activities of the subjects of the educational process [3; 6]. Diagnostics can also be done through the use of an adaptive testing algorithm that responds to the testee's responses in real time and provides feedback.

4) ensuring interaction between all learning subjects (teacher and students) through testing, educational forums, online consultations and other activities. Therefore, educational activities should be organized based on the subject's integration of logically and meaningfully completed elements of information according to the developed algorithm of cognitive actions, which consists of successive stages with the implementation of control or self-control at each of them, until the unit of knowledge or actions is mastered [7].

There are important conditions for ensuring the adaptability of language training in a higher military educational institution: creating a course student profile, implementation of microlearning, division of all course content into completed information elements (lessons), providing constant feedback, creation of adaptive learning content, learning analytics.

Computer adaptive language testing (CALT) provides a lot of benefits in language assessment such as high precision testing tool, time efficiency, motivating individualized testing experiences, various assessment options for different purposes [2]. The method of CALT in accordance with the requirements of NATO STANAG 6001 for listening and reading is a type of computer testing, during which the sequence of presentation of test tasks (their complexity), as well as the number of tasks, depend on the testee's answers to previous test tasks. That is, CALT takes into account the level of development of foreign language competences of the tested person during the testing

procedure. In particular, during the CALT, the person being tested first receives a test task of medium difficulty, which corresponds to the standardized speech level 2 (SLP 2). If he/she chooses the correct answer for a certain number of tasks, then his/her next task will be more difficult, if the answers are wrong then his/her next task will be easier, etc., until the program determines the final level of the testee. That is, CALT is a pyramid type of testing.

The CALT algorithm, in accordance with the requirements of NATO STANAG 6001, consists of certain blocks:

1) the “Starting Point” block, which is responsible for creating a set of test tasks separately for SLP 1, SLP 2, SLP 3;

2) the block for presenting test tasks (the “Starting Point” block), which is directly responsible for the procedure for adapting test tasks depending on the answer of the test taker;

3) assessment block and test completion (the “Scoring and Termination Criterion”) unit, the function of which is to determine the final level of foreign communicative competence of the testee and the completion of the language test.

In conclusion, it should be mentioned that the use of adaptive technologies in the higher military educational institutions makes it possible to make this process flexible, productive and personalized, which means that each trainee has the opportunity to fully use his potential to achieve the goal. Due to adaptive learning technologies, it is possible to collect information (statistics) about the educational path of course participants in the MOODLE system and choose individual learning trajectories depending on this path (according to the results of testing, performance or failure to perform educational activities).

The use of the CALT method provides the following advantages:

1) real-time assessment of test subjects and provision of listening and reading test results immediately after the test is completed;

2) reflecting an objective assessment of the level of development of foreign language competences of each testee thanks to the creation of a large number of variable tests, which depends only on the size of the bank of test tasks. CALT contains a bank of test tasks for SLP 1, SLP 2, SLP 3;

3) the opportunity to influence the structure and time of the test, because the testing is adjusted to the individual capabilities of the student (he does not give answers to tasks that are too difficult or too easy for him), and the number of tasks in the test (the duration of the test) depends on the correct answers to the previous tasks. This approach reduces the level of fatigue of the tested person;

4) ensuring the principle of confidentiality without the need to spend on additional security measures to preserve the secret of test options.



### **Bibliography:**

1. Andersen, B. L., Jørnø, R. L., Nortvig, A.-M. Blending Adaptive Learning Technology Into Nursing Education. *A Scoping Review. Contemporary Educational Technology*. 2022. Vol. 14 (1), ep333. DOI: 10.30935/cedtech/11370.
2. Bui, T. K. P., Nguyen, Q. T., Le, T. H. (2021). Computerized Adaptive Testing In Language Education. *Opportunities And Challenges In Era 4.0. IN Proceedings of 1st Hanoi forum on Pedagogical and Educational Sciences*. 2021. P. 264–74.
3. Gawliczek, P., Krykun, V., Tarasenko, N., Tyshchenko, M., Shapran, O. (2021). Computer Adaptive Language Testing According to NATO STANAG 6001 Requirements. *Advanced Education*. 2021. 8(17). P. 19–26. DOI: 10.20535/2410-8286.225018.
4. Бондар В.І., Шапошнікова І.М., Опалюк Т.Л., Франчук Т.Й. Адаптивне навчання студентів професії вчителя: теорія і практика : монографія / за заг. ред. В. І. Бондаря. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 308 с.
5. Срьоменко О.А. Теоретичні і методичні засади адаптивної системи професійної підготовки магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Суми, 2021. 24 с.
6. Десятов, Т.М. Інтелектуальні адаптивні навчальні системи освіти дорослих. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 34 (367). УДК 374.71(4). С. 34–40.
7. Мельник, Ю.Б. Щодо ідеї впровадження програмованого навчання у ВВНЗ. *Наукове забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України : зб. тез доповідей VI наук.-практ. конф.* (Харків, 31 берез. 2016 р.). Харків, 2016. С. 76–78.

**Гуркова Т. П.,**  
*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри початкової освіти  
КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної  
педагогічної освіти» Запорізької обласної ради*

## **ПРОЄКТИ Й ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ**

Виклики часу зумовили вчителів початкових класів переглянути планування освітнього процесу в початковій школі. Актуальним стає впровадження таких форм організації навчання, які передбачають використання інтерактивних технологій, діяльнісного та ігрового підходів. І тому на часі є введення у систему післядипломної освіти спецкурсів щодо вивчення особливостей проєктів та проєктних технологій, відмінною ознакою яких є переважання активної взаємодії викладача й вчителів. Адже, головним завданням сучасної системи освіти є створення умов для компетентнісного, якісного навчання.

Перш ніж перейти до аналізу проєктної діяльності як раціонального поєднання теоретичних знань з їх практичним застосуванням, звернімося до узагальнення досліджень дефініції «проєкт». Вітчизняні та зарубіжні науковці в основному тлумачили поняття через діяльність в основі якої лежить інтерес дослідника. Сам же метод проєктів становить основу проєктної діяльності. Метою якої є уміння оперувати накопичуваними знаннями, готовність бути конкурентоспроможним на ринку праці, опановувати різні джерела інформації, бути активним, без вагань приймати рішення, креативним, спроможним навчатися впродовж життя.

Попри того, що питання досліджуваної проблеми у теорії сягає у XVI століття (Римська Вища школа) виклики сьогодення до сучасної освіти зумовили нас поглибити висвітлення ідеї побудови навчання на активній основі через діяльність. Питання організації проєктної діяльності в початковій школі вивчали у своїх працях Башинська Т., Коваль Л., Онопрієнко О., Тименко В. та ін. [1].

Нашою метою було на основі вивчення й узагальнення наукових джерел та практичного досвіду, теоретично обґрунтованої сутності проєктної діяльності розкрити необхідність і особливості підвищення кваліфікації вчителів початкових класів з теми у закладах післядипломної освіти.

Відповідно до мети було поставлено завдання дослідження: проаналізувати особливості підготовки вчителів початкових класів до організації проєктної діяльності.

Педагогічно доведено, що навчання стає ефективним при умові, коли той, кого навчають стає суб'єктом освітнього процесу. При такому інноваційному підході до розв'язання проблеми змінюються й самі відносини між викладачем та вчителем: вчитель формулює мету діяльності – викладач корегує; вчитель пізнає нове – викладач рекомендує, консультує; вчитель експериментує – викладач координує; вчитель обирає – викладач допомагає спрогнозувати очікувані результати вибору; вчитель активно діє – викладач створює умови для активності; вчитель несе відповідальність за результати своєї діяльності – викладач допомагає оцінити отримані результати та виявити способи удосконалення діяльності. Такі дії розкривають сутність і значення проєктної діяльності здобувачів освіти та організацію підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

Під час проєктної діяльності створюються умови для самостійного опанування проблеми в процесі активного пошуку та взаємодії. Основою якої є здатність вчителів визначати й реалізувати спільну мету роботи та знаходити шляхи її досягнення, вміння домовлятися, слухати й чути, сприймати думку кожного, змінювати власну, виконувати певні ролі у спільній діяльності, брати на себе відповідальність, керувати емоціями, співпрацювати в команді.

Таким чином в комунальному закладі «Запорізький обласний інститут післядипломної освіти» Запорізької обласної ради викладачами кафедри початкової освіти в освітню програму введено спецкурс «Проєктна діяльність учнів початкової школи».

Під час спецкурсу викладачами розкриваються: сутність проєктної діяльності в початковій школі; педагогічні функції методу проєктів; структура проєктної діяльності; переваги проєктної діяльності для усіх учасників освітнього процесу. Вчителі вчать планувати діяльність молодших школярів у створенні проєктів.

При цьому учасники курсів підвищення кваліфікації отримують: професійні знання: знати мету, завдання, зміст та сутність проєктної технології в початковій школі; враховувати вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, індивідуальні відмінності в перебігу пізнавальних процесів учнів початкової школи.

У вчителів формуються професійні вміння: моделювати зміст навчання відповідно до обов'язкових результатів навчання учнів; розвивати в учнів ключові компетентності та уміння, спільні для всіх компетентностей; здійснювати інтегроване навчання учнів. А також цінності

та ставлення: бути вмотивованим в організації та проведенні проєктної діяльності; орієнтованим на саморозвиток та самовдосконалення; здійснювати комунікацію, орієнтуючись на стилі мовленнєвого спілкування у процесі вирішення професійно-педагогічних завдань; прогнозувати, проєктувати та коригувати педагогічну комунікацію з іншими суб'єктами освітнього процесу початкової школи на засадах етики професійного спілкування, застосовуючи правила мовленнєвого етикету; використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації задля підвищення рівня професійної культури.

Після пройденого спецкурсу кожен вчитель здійснює самоаналіз обізнаності з теми за питаннями: Чи доцільно реалізовувати метод проєктів у початковій школі? Чи можливо за допомогою проєктної діяльності підсилити інтерес учнів до навчання? Назвіть умови, які необхідні для організації проєктної діяльності в режимі повного дня. Як ознайомити молодших школярів з проєктною діяльністю? Назвіть етапи планування проєкту.

Завершальним етапом є виконання залікової роботи, яка містить завдання із заповнення таблиці. В ній необхідно до запропонованих тем вказати провідну діяльність проєкту та записати приклади освітнього продукту для кожного з них, які на їх думку є ефективними (приклад заповнення таблиця 1).

Таблиця 1

### Приклади проєктів у початковій школі

Тема проєкту	Провідна діяльність	Освітній продукт
«Мої права – мої обов'язки?»	Ознайомлювально – інформаційна	Плакати із зображенням поборників прав дитини, перелік документів, які гарантують дітям права тощо
«Як святкують Новий рік у країнах Світу»	Творча	Сценарій новорічного свята, колаж, презентація тощо
«Путівник по Запоріжжю»	Дослідницько-пошукова	Фотовиставка «Найдавніші споруди міста», інтерв'ю старожилів тощо
«Книжкова лікарня»	Прикладна	Відремонтовані книжки зі шкільної бібліотеки калейдоскоп, відеоролики тощо
«Поруч з безпекою»	Ігрова	Рольова гра «Моя майбутня професія», пам'ятки, фото звіт тощо

Головною ознакою діяльності вважається її інтеграційна основа, метою якої є освітній результат, спрямованість на навчання, розвиток дослідницького типу мислення. Увага концентрується не на пізнанні

нового, а на використанні алгоритму дослідницьких умінь при розв'язанні життєвих проблем. Ми не заперечуємо того факту, що діючи, вчителі поповнюють багаж знань, але ж увага концентрується на самому процесі, в результаті якого отримуємо продукт і виконана задача.

При цьому, з метою успішної організації проєктної діяльності, вчителі отримують пам'ятку, яка допомагає і націлює їх на ефективність планування і досягнення очікуваних результатів, а саме, вчителі дотримуються необхідності враховувати:

- відповідність проєкту особистісним якостям учнів;
- створення необхідних умов для успішного його виконання;
- дотримання трьох основних етапів: підготовки та організації; пошукової діяльності, роботи з інформацією та створення проєкту; презентації та захисту;
- виконання ролі коуча з боку педагогів, наставника тощо;
- розподіл ролей і дотримання інструкцій учнями;
- самостійність учнів (вибір теми, планування, обрання кінцевого продукту, презентація);
- рефлексія діяльності і вчителя, і учнів.

Основою організації проєктної діяльності є педагогічна взаємодія викладача й вчителя. При цьому викладач не керує, а виконує роль тьютора, тобто створює ефективні, сприятливі умови для активностей, стимулює, мотивує, організовує, підтримує, а вчитель опановує метод.

Готуючи вчителів у стінах інституту післядипломної освіти викладачі враховують, що проєктна діяльність молодших школярів це одна із форм пізнавальної активності, під час якої учні вчать активно здобувати знання та застосовувати їх в практичній діяльності. Її зміст полягає в мотивованому досягненні поставленої мети для створення творчих проєктів та у забезпеченні єдності й наступності різноманітних аспектів освітнього процесу [2].

Адже, особистість повинна навчитися адаптуватися в умовах, що змінюються, бачити проблеми, вміти аналізувати їх, знаходити шляхи розв'язання, вміти працювати з інформацією, бо це є неодмінної складовою навчання наближеного до життя.

### **Список використаних джерел:**

1. Онопрієнко О. Управління проєктною діяльністю молодших школярів. Навчання і виховання учнів 4 класу : методичний посібник для вчителів / упор. О.Я. Савченко. Київ : Початкова школа, 2005. С. 53-54.
2. Щекатунова Г. Проєктна діяльність в початковій школі. URL: <http://surl.li/cwbme>

**Лашта Р. Б.,**

*старший викладач кафедри морально-психологічного забезпечення  
діяльності військ*

*Національної академії сухопутних військ  
імені гетьмана Петра Сагайдачного*

## **ПОНЯТТЯ РЕФЛЕКСІЯ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ**

Рефлексія як наукова категорія перебувала в спектрі уваги значної кількості дослідників, серед яких А. Асмолов, Ф. Баррон, М. Бахтін, І. Бех, А. Бузман, Л. Виготський, В. Давидов, Л. Деркач, Д. Дьйої, А. Зак, А. Карпов, І. Кон, Г. Костюк, Н. Пеньковська, С. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін., які обумовлену дефініцію визначали як один з важливих чинників становлення і розвитку особистості.

Згідно із зазначеним у Словнику психології трактуванням, «рефлексія» визначена як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, не просто знання або розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють його, його особистісні особливості, емоційні реакції і когнітивні уявлення» [8, с. 340]. Вперше виділення психологію рефлексії у самостійну галузь досліджень було запропоновано А. Бузманом та сформульовано «психологічне» визначення рефлексії як перенесення переживання із зовнішнього світу на себе [1], тоді як А. Марком було здійснено систематичний виклад філософських і психологічних уявлень про рефлексію [9, с. 22].

С. Рубінштейн трактував рефлексію як основу існування людини та передумову способів її існування: «Перший – життя, яке не виходить за межі безпосередніх зв'язків, у яких живе людина: спочатку батько і мати, потім подруги, вчителі, потім чоловік, діти і т. д. Тут людина вся всередині життя, всяке її ставлення – це ставлення до окремих явищ, але не до життя в цілому. Другий спосіб існування пов'язаний з появою рефлексії. Вона наче призупиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину подумки за його межі. Людина наче посідає позицію поза ним» [11, с. 90]. Людина, як вказував С. Рубінштейн, самовизначається як особистість завдяки формуванню здатності самостійно, свідомо ставити перед собою завдання, цілі та визначати напрямок своєї діяльності.

М. Бахтін у трактуванні рефлексії акцентував увагу на її потенціалі як формі внутрішньої комунікації: «Я усвідомлю себе і стаю самим собою, тільки розкриваючи себе для іншого, через іншого і за

допомогою іншого... Саме буття людини (і зовнішнє, і внутрішнє) є найглибше спілкування» [4, с. 312].

Погоджуємось із поглядами А. Карпова, на думку якого рефлексія є найвищим за ступенем інтегрованості процесом та водночас способом і механізмом виходу системи психіки за власні межі, що детермінує пластичність і адаптивність особистості, «синтетична психічна реальність, що водночас виступає процесом, властивістю і станом» [9, с. 84-88].

Схожі погляди знаходимо у В. Давидова, який зазначає, що рефлексія одночасно є одним із компонентів теоретичного мислення та загальною системною властивістю теоретичного способу пізнання, що обумовлює здатність особистості виокремлювати, аналізувати та співвідносити власні дії з предметною ситуацією [7, с. 387], тоді як Г. Костюк акцентує увагу на тому, що «важливу роль в успішному перебігу розуміння відіграє ... вміння аналізувати свій власний процес мислення» [10].

За визначенням Дж. Батлера, рефлексія – це процес подвійного, дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є відтворення особливостей одне одного [3], тоді як Ф. Баррон визначає її як «принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку духовного світу людини» [2].

З огляду на особливості формування професійної рефлексії у майбутніх офіцерів, у трактуванні зазначеної дефініції ми розділяємо погляди В. Слободчикова та Г. Цукермана, які під рефлексією розуміють універсальний психічний механізм подолання меж свого способу життя [12, с. 27], так як аналіз власного процесу мислення офіцером, на наше переконання, забезпечує аналіз та усвідомлення ним як суб'єктом особливостей сприйняття та оцінки себе іншими людьми, критичне осмислення ставлення інших людей стосовно себе, що обумовлює важливість рефлексії в процесі формування майбутніх офіцерів як військових професіоналів.

Як зазначає І. Бех, спрямування мислення людини на свій внутрішній світ відмежовує особистісне розуміння рефлексії від інтелектуального, а особистісна рефлексія пов'язана з духовним Я особистості та забезпечує її саморозвиток [4].

Узагальнюючи, спільним у трактуванні дефініції «рефлексія» є визнання її як результат переосмислення людиною стосунків з оточенням в результаті спілкування з іншими людьми, побудові нових образів себе, наслідком чого є корегування особистістю власної діяльності.

### Список використаних джерел:

1. Авилов А.В. Рефлексивное управление. Москва, 2003. 174 с.
2. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя. *Вопросы психологии*. 1990. № 2. С. 153–159.
3. Батлер Дж. Психика власти: теории субъекции. Санкт-Петербург, 2002. 168 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва, 1979. 424 с.
5. Бех І.Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. *Педагогіка і психологія: Науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України*. 2011. № 2. С. 37–44.
6. Бех. І.Д. Рефлексія в духовному саморозвитку особистості. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. Київ, 2002. С. 37.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва, 1996. 541 с.
8. Карпенко Л.А. Словарь Психология. Москва, 1990. 494 с.
9. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва, 2004. 424 с.
10. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва, 1988. 304 с.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Санкт-Петербург, 2012. 224 с.
12. Слободчиков В.И. Генезис рефлексивного сознания в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*. 1990. № 3. С. 25–36.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/19>

**Маркіна А. Є.,**

*студентка ПОМ-1-21-1.4з*

*Київського університету імені Бориса Грінченка*

### **ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Використання цифрових технологій в освіті на сьогодні є однією з найважливіших і стійких тенденцій світового освітнього процесу. За допомогою цифрових та інтерактивних засобів учні можуть легше використовувати інноваційні підходи, методи, програми, навчальні ігри та інші сучасні технологічні підходи до навчання. В результаті учні краще засвоюють інформацію, перебувають в емоційно комфортному середовищі, коли навчання стає цікавим, створюють нові знання та інновації, не втрачаючи бажання вчитися. Цифрові інструменти роблять процес навчання мобільним, диференційованим та індивідуалізованим.



Такі заняття характеризуються адаптивністю, керованістю, інтерактивністю, поєднанням індивідуальної та групової роботи, але не замінюють педагогів, а досить добре їх доповнюють.

У напрямі обґрунтування дидактичних, теоретико-методологічних засад створення та практичного застосування електронних освітніх ресурсів ведеться значна науково-дослідна робота, висвітлена в працях вітчизняних вчених: Л. Білоусової, Л. Гризун, В. Лапінського, Н. Оліфіренко, Н. Пономарьової, О. Співаковського, Ю. Триуса, О. Чорноус та інших. Науковий та методичний супровід впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес початкової школи здійснюють В. Коваленко, Т. Лисенко, О. Мельник, О. Рибалко, Й. Ривкінд, Л. Чернікова, В. Шакотько та інші. Проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів початкових класів висвітлено в розвідках І. Белавіної, О. Бовть, О. Дороніної, Д. Зарецького, З. Зарецької, Н. Морзе, О. Барни, Р. Моцики, О. Нікулочкіної, Л. Петухової, О. Шиман та інших.

Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Про схвалення Концепції «Нова українська школа», 2016) пріоритетом розвитку освіти було впровадження сучасних ІКТ, таких як електронні підручники, інтерактивні комп'ютерні вправи, прикладні програми, дослідницькі онлайн середовища, мультимедійні засоби та ін., що призводить до змін в організації освітнього процесу та суттєво впливає на зміст і методику навчання, забезпечуючи вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життя в інформаційному суспільстві.

Під електронними освітніми ресурсами (ЕОР), згідно з Положенням про електронні освітні ресурси Міністерства освіти і науки України, «розуміють навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації навчально-виховного процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами» (Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси, 2012).

Електронні освітні ресурси – це основний компонент інформаційного освітнього середовища, який орієнтований на реалізацію освітнього процесу за допомогою ІКТ і на застосування нових методів і форм навчання, таких як: електронне навчання, мобільне навчання, мережеве навчання, автономне навчання тощо. Щодо поняття *електрон-*

ного навчання, воно досить давно використовується в професійному науковому середовищі. Доволі часто під терміном «е-навчання» (англ. *E-Learning*, скорочення від англ. *Electronic Learning*) розуміють навчання, побудоване з використанням інформаційних і комунікаційних технологій. Саме таке трактування зафіксовано у визначенні ЮНЕСКО: “*E-Leaming*” – навчання за допомогою Інтернет і мультимедіа» (Trenholm et al., 2012).

Так Н. Олфіренко розроблена узагальнена система вимог до дидактичних електронних ресурсів для початкової школи:

1. Психолого-педагогічні: загальні (науковість, доступність, проблемність, наочність, обізнаність тощо); електронні ресурси (інтерактивність, мультимедіа, наявність систем підтримки); вікові (адаптивність, мінливість, наявність системи орієнтації в ресурсах, візуальне оформлення, ігрове забарвлення тощо).

2. Ергономічні: загальне візуальне оформлення програмного середовища, просторове розміщення об'єктів, звук, організація діалогу, зручна система навігації тощо.

3. Здоров'язбережувальні: обмеження тривалості роботи з ресурсами, підтримка поведінки учня в ресурсному середовищі тощо.

4. Технічні: безперебійність роботи електронних ресурсів, надійність, стійкість до дефектів, захист від неправильної роботи тощо (Оліфіренко, 2015).

Прикладами освітніх цифрових інструментів для застосування у початковій школі можуть слугувати наступні:

1. Освітні цифрові інструменти соціального аспекту навчання: освітній сайт *Edmondo*; *EduBlogs* пропонує надійне і безпечне місце для блогу, як для вчителів, так і для всього класу; *Skype* може бути чудовим інструментом для підтримання зв'язку; *Wikispaces* дозволяє вчителям ділитися уроками, медіа та іншими ресурсами в Інтернеті з учнями; *Schoolology* соціальний сайт, що дозволяє викладачам керувати класами, залучати учнів у процес навчання, ділитися змістом занять.

2. Освітні цифрові інструменти безпосереднього навчання: *Khan Academy* допомагає багатьом викладачам доповнити свої навчальні матеріали; *Socrative* система ігор і вправ, де учні відповідають на мобільних пристроях і планшетах; *Kerpoof* учні тут можуть використовувати надзвичайно цікаву інформацію, ігри, інтерактивні заняття та інструменти для малювання; *StudySync* освітня платформа з повнофункціональними інструментами для навчання, включаючи цифрову бібліотеку, щотижневі практичні публікації, онлайн роботи та рейтинги експертів, базові завдання та мультимедійні уроки.

Зокрема, особливої уваги заслуговує екосистема *Go-Lab*, яка сьогодні налічує найбільшу колекцію віддалених віртуальних лабораторій,

освітніх додатків, понад тисячу дослідницьких навчальних середовищ (*Inquiry Learning Space – ILS*) для інноваційного викладання в класі, змішаного та дистанційного навчання (Будник & Дзябенко, 2021).

Тому вчителям Нової української школи зобов'язаний постійно розвивати та вдосконалювати свої інформаційно-комунікаційні можливості шляхом впровадження цифрових інструментів для освітньої діяльності. Існує багато прикладів використання таких цифрових інструментів: організації вебінарів (*Zoom, Google Meet, Skype*); організація спілкування через месенджери (*Viber, WhatsApp, Telegram*); управління навчальною груповою роботою (*Microsoft Teams, Granatum, Training-Space*); залучення та проведення опитувань (*Kahoot, Socrative, Plickers, Quizizz, Mentimeter*); віртуальні цифрові дошки (*WikiWall, Tutorsbox, Glogster, Dabbleboard, Twiddla, Scribblar Padlet, Educreations, Popplet, Realtimeboard, Twidd*).

Ефективним в цьому процесі може бути організація навчання за допомогою поєднання використання в навчальному процесі цифрових технологій та інтерактивних методів навчання, коли учні у тісній співпраці мають можливість опанування нових технологічних інструментів, проводячи навчальну діяльність в комфортному для них середовищі спільного розв'язання складних завдань. Тому загальна організація навчального процесу можлива на основі реалізації наступних етапів: перевірка базових знань учнів, мотиваційний етап (методи «Очікування», «Криголами»); ознайомлення з новим матеріалом («Навчаючись», «Вузлики»); рефлексія та закріплення знань («Коло ідей», «Мозковий шторм»), «Кейс-технологія»).

Отже, сучасні електронні освітні ресурси характеризуються мультимедійністю з неоднорідною інтеграцією даних, інтерактивністю та нелінійністю. Їх зміст відрізняється від представленого в традиційних освітніх програмах, тому при сприйнятті цього процесу учнями можуть залучені дещо інші психофізіологічні механізми, а діяльність вчителя має ґрунтуватися на додатковій професійній підготовці, виходячи з умови широкого застосування у навчанні нових технологій та цифрових засобів навчання.

### **Список використаних джерел:**

1. Будник, О. & Дзябенко, О. (2021). Використання інструментарію платформи Go-lab для розвитку дослідницьких умінь школярів. *Information Technologies and Learning Tools*, 80(6), 1-20. URL: <https://www.researchgate.net/publication/352998831>
2. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси» № 1060 (2012). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text>

3. Олефіренко, Н.В. (2015). *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування дидактичних електронних ресурсів* : атореф. дис. ... д-ра пед. наук, Харківський національний педагогічний університет. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/2996>
4. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» № 988-р. (2016). URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
5. Trenholm, S. Angel, A. J., Simosa, J., Oliveira, A., Oliveira, T. (2012). Long-Term Experiences in Mathematics E-Learning in Europe and the USA. *Teaching Mathematics Online: Emergent Technologies and Methodologies USA*: Information Science Reference, 238-257.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/20>

**Найда Р. Г.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
голова циклової комісії,*

*Відокремленого структурного підрозділу*

*«Дубенський педагогічний фаховий коледж*

*Рівненського державного гуманітарного університету»*

## **ЗМІСТ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО В МЕЖАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ**

Головним аспектом контекстного навчання є здатність студентів компетентно виконувати професійні функції та завдання. Водночас, дидактичні умови постановки цілей у контекстному навчанні мотивують майбутніх вихователів ЗДО до пізнавальної діяльності, відповідно, і сам процес навчання набуває особистісного сенсу, а інформація перетворюється на особисте знання студентів.

Часом зародження контекстної освіти дослідники називають 1981 рік, коли А. Вербицький висловив думку про новий тип навчання – «абстрактно-контекстний або знаково-контекстний» [1, с. 33]. У дослідженнях останніх років дається таке визначення контексту: «контекст – це відображена у свідомості та психіці людини система внутрішніх та зовнішніх умов її життя, поведінки та діяльності, яка впливає на сприйняття, розуміння та перетворення суб'єктом конкретної ситуації» [2, с. 16-17]. При цьому під внутрішнім контекстом розуміють

знання та досвід людини, її індивідуально-психологічні особливості, а під зовнішнім – прояв внутрішнього контексту. Спочатку теорія контекстної освіти розроблялася для системи професійної освіти, з часом положення теорії поширилися і на загальну освіту. Проте специфіка організації методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в педагогічних коледжах з позицій контекстної освіти залишається не достатньо вивченою.

В межах дослідження апелювали до думки А. Вербицького, що основними в активному навчанні контекстного типу є такі принципи:

- моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту та умов професійної діяльності фахівців: предметний та соціальний зміст даної діяльності моделюється за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів та засобів;

- єдності змістовної та процесуальної сторін підготовки: при проектуванні змісту навчального предмета та навчального матеріалу позначається не тільки зміст сам по собі, а й способи передачі змісту та засвоєння;

- спільної діяльності: формувати соціальні вміння та навички взаємодії та спілкування, індивідуального та колективного прийняття рішень;

- активності особистості: студент як суб'єкт вчення ставиться у діяльнісну позицію;

- проблемності: ефективність організації процесу засвоєння матеріалу підвищується, якщо вводяться такі стимулюючі ланки як проблемна ситуація, практична спрямованість [3, с. 36-37].

Враховуючи той факт, що специфіка використання контекстного навчання у педагогічному процесі полягає, насамперед, у реалізації його принципів. Відтак, принцип імітаційного моделювання вимагає, щоб предметний і соціальний зміст діяльності моделювався за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів навчання. Його конкретизує принцип активності – уявлення змісту як системи професійно-орієнтованих завдань (студент ставиться у діяльнісну позицію) і принципу проблемності – запровадження такої стимулюючої ланки як професійно-орієнтовані проблемні ситуації. Принцип спільної діяльності визначає необхідність застосування провідних активних форм та методів підготовки студентів до професійної діяльності. Окреслені принципи задають загальний напрям реалізації контекстного підходу в досягненні цілей методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в педагогічних коледжах.

Окрім того, вважаємо за доцільне виокремити ті принципи контекстного навчання, які, на наш погляд, є найважливішими у підготовці студентів.

Переходячи до інтерпретації принципів контекстного підходу стосовно методичної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, ми виходили з того, що принцип є системою «вихідних теоретичних положень, керівних ідей та основних вимог до проектування цілісного освітнього процесу, що випливають із встановлених психолого-педагогічною наукою закономірностей та реалізованих, з певною метою, педагогічних технологій» [4, с. 220]. Наведемо перелік деяких специфічних принципів реалізації контекстного підходу в методичній підготовці майбутніх вихователів ЗДО.

Принцип поєднання нових та традиційних педагогічних технологій.

Принцип діалогічного спілкування – відповідно до цього постулату розглядаємо діалогічне спілкування як комунікацію у певному просторі та часі, у якій заперечується пріоритет одного з суб'єктів комунікації за віковою, статевою, соціокультурною або будь-якою іншою ознакою.

Під час діалогічного спілкування в освітньому процесі обов'язковою є наявність «зворотного зв'язку» від студента. Ознакою такого спілкування є його наповнення аксіологічним змістом. Щоб вміти будувати такий тип спілкування, викладачам педагогічного коледжу доцільно дотримуватися наступних умов:

- прийняття студентів такими, якими вони є;
- конгруентності, тобто щирості та природності, відсутності у поведінці авторитарного стилю поведінки;
- терпіння, поваги та визнання права на власну думку кожного здобувача освіти;
- створення сприятливого психологічного клімату для вільного висловлювання думок.

Принцип проблемності. Сучасні дослідження трактують проблему як знання власного незнання. Проблема – це насамперед інтелектуальне утруднення, яке відчувається студентом за умови неможливості знайти вирішення професійно спрямованої суперечності на основі існуючого арсеналу знань та відомих методичних способів. Саме проблема призводить до потреби отримати нові знання чи знайти способи діяльності відповіді.

Як зазначає А. Вербицький, проблема нерівнозначна завданню, тому що завдання має алгоритм розв'язання. «У завданні є шукане, а в проблемній ситуації – невідоме» [3, с. 131]. Принцип проблемності у змісті методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО забезпечуватиме розвиток мислення та особистісних якостей студента. Адже під час індивідуального пошуку відповіді на проблемну ситуацію виникатиме досвід творчої методичної діяльності, а за спільної діяльності – ще й досвід емоційно-ціннісного ставлення до професійної дійсності. Прик-

ладом проблемної ситуації є колективні роботи студентів педагогічного коледжу з конструювання портфоліо інноваційних фахових методик.

Дотримання окреслених принципів у методичній підготовці майбутніх вихователів ЗДО забезпечує ефективність організації процесу засвоєння змісту педагогічної, зокрема, методичної освіти студентами педагогічних коледжів.

Очевидно, що зміст контекстного підходу полягає також у тому, що студенту задається рух від навчальної до професійної діяльності і при цьому відбувається зміна потреб, мотивів, цілей, засобів, предметів та результатів. На наш погляд, фахові методики мають усі можливості для здійснення контекстного навчання. Відомо, що педагогічна діяльність є, водночас і масовою і творчою. Якщо педагогічна діяльність масова, вона вимагає забезпечення типової системи управління.

Оскільки педагогічна діяльність творча, вона передбачає створення можливостей для самореалізації особистості кожного майбутнього педагога, тобто для виявлення та формування творчої індивідуальності вихователя ЗДО. Відтак, студент педагогічного коледжу має стати активним суб'єктом, який реалізує у педагогічній професії готовність визначати завдання, вміння виробляти власну стратегію професійного мислення, поведінки та діяльності. Зауважимо, що цьому сприяє активне навчання, тобто контекстне.

Зміст методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в межах контекстного навчання презентується у логіці науки, насамперед, у логіці майбутньої професійної діяльності. Знання при цьому виступають засобом регуляції професійної методичної діяльності, яку динамічно моделюють в предметному і соціальному контекстах. Тим самим акцент у діяльності студента зміщуватиметься з навчальної інформації на ситуацію практичної дії, а навчальна інформація, стаючи орієнтовною основою, набуватиме статусу знання, що відображає у його свідомості світ професії.

Таким чином, викладач, формуючи зміст освіти відштовхується не від змісту освітнього предмета, підбираючи до нього підходящі завдання та вправи, а від аналізу професійної методичної діяльності майбутнього вихователя ЗДО, в якій виділяються типові професійні завдання, розробляються відповідні навчально-педагогічні завдання та визначається їхнє місце в освітньому процесі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге вид., стер. Київ : Академвидав, 2012. 200 с.

2. Петриченко Л.О. Контекстний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах реформування системи освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 28. С. 15–25.
3. Вербицький А.О. Школа контекстного навчання як модель реалізації компетентнісного підходу в освіті. *Педагогіка*. 2009. № 2. С. 12–18.
4. Попович О.М. Основні категорії дослідження процесу підготовки майбутніх педагогів до організації конструктивної діяльності дітей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 6 (32). С. 216–222.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/21>

**Прудченко І. І.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,  
завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін  
Київського кооперативного інституту бізнесу і права*

## **ПЕДАГОГІЧНА ГЕРМЕНЕВТИКА В СТРУКТУРІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

Основною характеристикою модерної вітчизняної педагогічної науки та освітньої практики є наростаюча увага до індивідуальних, повсякчас унікальних і неповторних проявів людської суб'єктивності, відображених як у науці, так і в інших формах суспільної свідомості. Закономірний відхід педагогів від домінування логіко-гносеологічного підходу в інтерпретації педагогічного знання зумовлений розвитком сучасної гуманістичної концепції освіти, яка надає перевагу духовності у трактуванні педагогічних явищ. Одним із методологічних орієнтирів останньої сьогодні виступає герменевтика, яка, долаючи традиційну раціоналістичну орієнтацію свідомості, спрямовується на розуміння людини через осмислення рефлексії емоційно-духовного досвіду людства, зафіксованого в науці, релігії, мові, народних традиціях, мистецтві. Отже, герменевтика являє собою одну із форм осмислення досвіду, є наукою про породження та розуміння гуманітарних смислів і цінностей.

Педагогіка, що відноситься до сфери гуманітарного знання, має справу із специфічним типом знання, яке потребує, поряд із реєстрацією, структуризацією та систематизацією згідно з традиціями наукової раціональності, ще й глибоко особистісної інтерпретації. Саме тут



віднаходимо точку її кореляції з герменевтикою, що й зумовило виокремлення педагогічної герменевтики як особливого напрямку педагогічної теорії та практики, яка досліджує проблеми розуміння й інтерпретації педагогічної реальності.

У сучасній вітчизняній вищій школі студенти у процесі навчання схиляються до логіко-гносеологічного, репродуктивного засвоєння навчального матеріалу, почасти нехтуючи виробленням особистісних смислів педагогічного знання на основі саморозуміння та рефлексії власного життєвого досвіду. У зв'язку з цим констатуємо збіднення та обмеження процесу пізнання за рахунок ігнорування його ціннісно-смыслової складової. Слід зазначити, що саме використання герменевтичних технологій у навчальному процесі закладу вищої освіти дозволить «розпредметити» знання, уникнути його знеособлення, виокремити особистісні смисли у змісті навчання.

Вищезазначене дозволяє стверджувати доцільність введення навчальної дисципліни «Педагогічна герменевтика» до навчального плану підготовки майбутнього вчителя й безперечно його значущість для його подальшого професійного самовдосконалення та самовизначення.

Навчальна дисципліна спрямована на оволодіння студентами поняттями: «розуміння», «герменевтична інтерпретація педагогічного знання», «об'єктивне значення педагогічного знання», «універсальні смисли, сконцентровані в педагогічному знанні», «особистісний смисл педагогічного знання», «версія герменевтичної інтерпретації». Увагу зосереджено на проблемі розуміння у педагогіці та герменевтичній інтерпретації педагогічного знання, що розглядаються на тлі загально-філософських методологічних традицій. Обґрунтовуємо даний підхід необхідністю усвідомлення студентами базових понять педагогічної герменевтики, їх ознайомлення з герменевтичними філософсько-педагогічними науковими школами, осмислення педагогічної герменевтики як вчення про розуміння та інтерпретацію педагогічних явищ. Педагогічне розуміння трактується як один із принципів стилю нового педагогічного мислення, слідування якому передбачає переклад педагогічної ситуації на мову внутрішнього мовлення, знаходження смислу у взаємодії з Іншим (Ю. Сенько, М. Фроловська).

Міждисциплінарний характер проблеми розуміння зумовлює інтегрованість курсу «Педагогічна герменевтика», який фокусує в собі знання з філософії, педагогіки, культурології, психології, лінгвістики, логіки, герменевтики, філософії освіти, філософської та педагогічної антропології.

Метою навчального курсу «Педагогічна герменевтика» є поглиблення студентами знань із методології педагогіки шляхом ознайомлення з герменевтичною її складовою (герменевтична методологія), яка

зорієнтована на гуманістичне світобачення, в центрі якого рефлексивне осягнення істини на основі вільного глибокого особистісного розуміння.

Мета курсу конкретизується через систему завдань:

- сформувати цілісне уявлення про педагогічну герменевтику як науку і мистецтво тлумачення й інтерпретації педагогічної дійсності та педагогічного знання.

- обґрунтувати філософські засади педагогічної герменевтики, історичні етапи її становлення, власне педагогічний зміст, яскраво виражену гуманістичну спрямованість, евристичний потенціал.

- на конкретних прикладах з історії педагогічної думки, на сучасних досягненнях педагогічної теорії та практики проілюструвати продуктивність поєднання в педагогічній діяльності раціонально-логічного й образно-емоційного планів з використанням як науково-теоретичних ідей, так і багатого світу образів, представлених у мистецтві, міфології, релігії, мові.

- з опорою на прогресивний досвід гуманістичної педагогіки минулого і сьогодення продемонструвати можливості використання в педагогіці художнього аналізу емпіричних фактів на початкових ступенях науково-теоретичного пошуку і як засіб, що самостійно розкриває педагогічний процес.

- сформувати переконаність майбутніх фахівців в особливих можливостях мови педагогіки, її творчій участі у формуванні єдиного педагогічного контексту та забезпеченні адекватного взаєморозуміння учасників педагогічного процесу: дітей, батьків, педагогів, учених.

- узагальнити уявлення студентів про понятійно-термінологічну систему педагогіки в контексті сучасної соціально-педагогічної ситуації, що характеризується відмиранням ряду старих понять, утвердженням нових, а також наповненням оновленим змістом традиційної педагогічної термінології.

- сприяти оволодінню студентами поняттями «розуміння», «інтерпретація», «псевдорозуміння», «квазірозуміння», показати прийоми адекватного перекладу з мови наукових концепцій на мову живого педагогічного процесу.

- формувати творчі здібності майбутніх фахівців на основі включення механізмів метафоричного мислення; продемонструвати можливості висунення нетрадиційних педагогічних гіпотез з опорою при діагностиці та проектуванні на незвичні аналогії та асоціації, закладені в педагогічних метафорах, що продуктивно розширюють контекст педагогічного пошуку.

- поглибити загальнометодологічну підготовку студентів, зокрема, їх знання про систему методів педагогічного дослідження за рахунок включення в цю систему методу герменевтичного аналізу педагогічного знання; сформувати практичні дослідницькі уміння герменевтичного аналізу педагогічного тексту.

У результаті засвоєння курсу студенти мають знати: генезис категорії «розуміння» в руслі гуманітарного пізнання та його педагогічні аспекти; сутнісні риси розуміння як способу освоєння дійсності: його змістовні, структурні, функціональні характеристики; особливості, тенденції, суперечності й закономірності становлення та розвитку педагогічної герменевтики; основні домінанти герменевтичної концепції освіти; герменевтичні технології інтерпретації педагогічного знання; понятійно-термінологічну систему педагогіки.

На основі здобутих знань у студентів повинні бути сформовані вміння: здійснювати герменевтичний аналіз педагогічних явищ і процесів; використовувати герменевтичні прийоми інтерпретації педагогічних текстів (коментування педагогічних текстів, діалог-полеміка з автором тексту (підтримка та спростування його ідей), переклад наукового тексту на мову живого педагогічного процесу, складання частотного словника тексту, його понятійної схеми, жанрова переробка тексту, інтерпретація педагогічного тексту з позицій суб'єктів педагогічного процесу, пошук універсальних загальнокультурних смислів тексту, співставлення термінологічного та метафоричного складу педагогічних текстів різних жанрів і стилів); виокремлювати особливості, тенденції, суперечності й закономірності розвитку педагогічної герменевтики; послуговуватися герменевтичним підходом у науково-дослідній роботі.

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/22>

**Соломна А. В.,**

*курсант 441 навчальної групи*

*Національної академії Державної прикордонної служби України  
імені Б. Хмельницького*

**Науковий керівник: Гнидюк О. П.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*доцент кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки  
Національної академії Державної прикордонної служби України  
імені Б. Хмельницького*

## **ЩОДО НЕОБХІДНОСТІ РОЗВИТКУ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВЛЕНOSTІ ЖІНОК-ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В ДЕРЖАВНІЙ ПРИКОРДОННІЙ СЛУЖБІ УКРАЇНИ**

Початок російсько-української війни в розпочинається ще з 2014 року, відбулося значне зростання ролі жінок в українському війську, включаючи доступ до посад, які були раніше зарезервовані лише для чоловіків. Вони

стали доступними і для жінок, а загальна кількість жінок, які приєдналися до Збройних сил України, зростає більш ніж вдвічі.

Однак дискримінація та переслідування залишилися серйозними проблемами в середовищі українських військових. У відповідь розгорнувся жіночий волонтерсько-мілітарний рух (з такими ініціативами, як Жіночий ветеранський рух, Невидимий батальйон, Українська Жіноча Варта).

У відповідь на вторгнення вже 24 лютого 2022 року ще більша кількість жінок погодилася воювати у складі сектору безпеки та оборони, а саме всі види родів військ, які входять до Міністерства збройних сил України, до підрозділів Національної гвардії України, Державної прикордонних сил України (далі ДПСУ), до лав підрозділів Міністерства внутрішніх справ (далі МВС) та інші.

Також хочеться зазначити що якщо раніше жінки-військовослужбовці обирали посади, які передбачають менше фізичне навантаження. Так, українські жінки руйнують стереотипи, щодо «кабінетних» посад. Нині є чимало жінок рядового й сержантського складу, які служать механіками-водіями, командирами й навідниками танків, БМП, БТР, САУ, ЗРК. Прикладом цьому є Тетяна Чубар, яка спочатку служила в медичній роті, але згодом вивчилася на навідника самохідної артилерійської установки і вже зараз активно приймає участь по захисту нашого суверенітету та непорушності кордонів України.

Щодо ДПСУ, то на сьогоднішній день у лавах прикордонного відомства працюють і проходять військову службу понад 11 тисяч жінок. Відомством забезпечується рівний доступ до посад і військових звань та рівний обсяг відповідальності під час проходження служби [1, с. 3].

Виходячи з вище сказано стає зрозуміло, що відношення жінок до військової служби стає більше відповідальним, це вже не просто робота, а й стиль життя, який вимагає бути готовим до дій в будь-яку хвилину. Для підтримання себе в постійній готовності стає необхідним займатися систематично фізичною підготовкою, яка буде розвивати всі необхідні фізичні якості, які будуть забезпечувати якісне виконання своїх професійних обов'язків.

Отже, для жінок які планують пов'язати своє життя з прикордонною службою стає необхідність працювати і розвивати свої фізичні якості, необхідно здійснювання пошук найбільш ефективних способів та методів фізичної підготовки за допомогою яких би відбулося б успішне володіння професією, а також удосконалення свого рівня фізичної підготовки та збереження здоров'я. Фізична підготовка військово-службовців-жінок спрямована на підтримання їх фізичної готовності до виконання професійних обов'язків за призначенням.

Кожен військовослужбовець відповідає за рівень своєї фізичної підготовки та зобов'язаний систематично займатися фізичними вправами й бути постійно фізично готовим до виконання обов'язків військової служби [2, с. 3]. Це відноситься до всіх, зокрема і до військовослужбовців-жінок і підтвердженням цьому є зміни, які відбулись з прийняттям нової інструкції з організації фізичної підготовки в Державній прикордонній службі України, затверджена наказом МВС України № 427 від 13.07. 2022 року. Даний документ по новому розподіляє вікові групи жінок-військовослужбовців, збільшує в деяких вправах результати, що показує про більшу вимогливість до них і вперше з'являється така вправа як «Загальна контрольна вправа на єдиній смузі перешкод». Це говорить про те, що як чоловіки так і жінки можуть виконувати однакові вправи та конкурувати з ними.

Підсумовуючи раніше сказане ми прийшли до висновку, що з відкриттям всіх нових посад для жінок-військовослужбовців, необхідність підвищення всебічної фізичної підготовленості шляхом розвитку та вдосконалення фізичних якостей через тренування основних фізичних якостей стає основним завданням. Для розвитку фізичних якостей необхідно систематично зайтись фізичною підготовкою, що буде збільшувати можливість переносити перенавантаження військової служби на різноманітних не притаманних раніше посадах для військовослужбовців-жінок.

#### **Список використаних джерел:**

1. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 7 січня 2018 р. № 2866- IV/ *Верховна Рада України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text> (дата звернення: 10.09.2022).
2. Інструкція про організацію фізичної підготовки Державної прикордонної служби України: наказ Міністерства внутрішніх справ України від 13 липня 2022 року № 427. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/re38152?an=1>

**Тарасова О. В.,**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри професійної та соціально-гуманітарної освіти  
Криворізького національного університету*

**Ляшенко Р. С.,**

*здобувач другого рівня вищої освіти  
Криворізького національного університету*

## **РОЛЬ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ**

Зміни, що відбуваються в усіх сферах професійної діяльності, зростання соціальної ролі особистості, швидка зміна техніки й технології виробництва, інтелектуалізація праці, постійне оновлення предметів діяльності зумовлюють необхідність реформування системи професійної освіти, переосмислення її мети, оновлення організації навчального процесу, пошук нових підходів до формування змісту теоретичної і практичної підготовки. Таким вимогам має відповідати сучасна парадигма підготовки здобувачів технічного профілю, що об'єднує використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій, формування творчої особистості здобувача на основі оновлення змісту професійної освіти за допомогою нових дисциплін та ґрунтовної практичної підготовки майбутніх фахівців. Тому нині проблема підготовки конкурентоспроможних здобувачів фахової передвищої освіти, здатних до сприйняття та використання на практиці нових наукових ідей, технічних інструментів та методів сучасного виробництва, особливо актуальна [2].

Для успішної роботи з обраної спеціальності сучасний молодий фахівець поряд із глибокими теоретичними знаннями повинен мати необхідні уміння та навички для ефективного їх застосування на практиці. Досягається це шляхом практичної підготовки у процесі навчання. Отже, практична підготовка поряд із навчальними заняттями та самостійною роботою є однією з важливих форм організації навчального процесу, від якості якої залежить конкурентоздатність здобувачів фахової передвищої освіти [3].

У зв'язку із соціальними змінами в суспільстві та можливостями, що створено для подальшого зростання рівня професійної освіти та кваліфікації робітників, на сьогодні чимало робітників у подальшому

стають інженерами, науковими працівниками, організаторами виробництва. Водночас зростає складність професійних творчих завдань, до виконання яких вони будуть залучені. У зв'язку з цим гостро постає питання про впровадження творчої підготовки здобувачів фахової передвищої освіти.

Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних задач, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність здобувачів фахової передвищої освіти. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів у процесі розв'язування задач. Протиріччя в розв'язку задачі викликає у здобувача певний психологічний стан, пов'язаний з бажанням установити причини наявної невідповідності – проблемної ситуації. Виникає задум, проблемна задача, розв'язуючи яку, здобувач відкриває нові закономірності та закони. Але виявити ці протиріччя він одразу не може, тому йому треба допомогти. Найкращим засобом для цього є задачі, які викликають у здобувачів теоретичне або практичне утруднення, пов'язане з певним протиріччям. Воно може бути подане у формі задачі або практичного завдання.

Проблемне навчання передбачає послідовне та цілеспрямоване висування перед здобувачами пізнавальних задач, які вони розв'язують під керівництвом педагога і при цьому активно засвоюють нові знання. І. Я. Лернер і М. Н. Скаткін, відомі дидакти й ініціатори впровадження технологій проблемного навчання розглядали його, під час якого здобувачі систематично включаються у процес пошуку доказового розв'язку задачі, що є для них проблемною, завдяки чому вони навчаються самостійно здобувати знання, застосовувати раніше набуті, оволодівати досвідом творчої діяльності [4].

У процесі навчання виникає багато таких проблемних ситуацій, при розв'язанні яких необхідно вміти побачити та застосувати для розв'язання задачі саме цю теоретичну закономірність, вміти застосовувати знання в різноманітних практичних умовах. Якщо ці умови є новими (на відміну від тих, у яких знання здобувалися), то успішність переносу знань залежить від варіативності умов їх застосування, від узагальнення та диференціації цих умов. Тому, що ширше буде досвід застосування знань у різних практичних умовах, то більшу активність й самостійність у пошуку шляхів їх застосування придбають здобувачі, то успішніше вони оволодіють загальними принципами розв'язання різних видів задач.

Виконання проблемної задачі має викликати у здобувачів потребу в нових знаннях чи способах дії. Адже без врахування інтересів і потреб здобувачів організувати проблемне навчання неможливо. Навіть ідеальні проблемні задачі не створять проблемну ситуацію, якщо

здобувач поставиться до них байдуже. Тому кожна заплановану проблемну задачу необхідно проаналізувати як з інформаційного, так і з мотиваційного боку [3]. Як зазначає А. М. Алексюк, «проблемна задача містить у собі чітко визначені вимоги або параметри, яким обов'язково має відповідати одержане рішення. Водночас здобувач володіє таким рівнем знань, навичок і умінь, який дає йому можливість відшукати результат або способи розв'язання, інакше він не зможе розв'язати проблему і вона втратить значення навчальної» [1, с. 137].

Проблемна задача – універсальний і гнучкий тип навчально-пізнавальних завдань. Вона є безпосереднім стимулом продуктивної пізнавальної діяльності у процесі професійної та практичної підготовки здобувачів. Своїм змістом проблемні задачі спрямовано на встановлення причинно-наслідкових зв'язків у процесах і явищах. У кожному конкретному випадку педагог повинен творчо підходити до змісту матеріалу, можливостей здобувачів і правильно визначати, які знання необхідно дати здобувачам пояснювально-ілюстративним методом, які – постановкою проблемних запитань, а які, можливо, й розв'язанням проблемної задачі.

Отже, особливість проблемного навчання – це відсутність можливості дати на нього пряму однозначну відповідь. Зміст проблемного навчання орієнтовано на створення особливих ситуацій у навчальному процесі, коли здобувач освіти не може залишатись байдужим, не може орієнтуватися на шлях розв'язання, зазначений тільки викладачем. При цьому є можливість вибрати свій, особливий шлях з ряду інших. Адже якість та конкурентоспроможність системи професійної освіти залежить від впровадження в навчальний процес унікальних, інноваційних методик навчання, залучення підприємств до підготовки фахівців, і таким чином дозволяє забезпечити потреби в кваліфікованих знаннях, навичках, компетенція, а також вирішує проблему працевлаштування випускників.

### **Список використаних джерел:**

1. Бондар В. И. Суб'єкт, об'єкт і предмет дослідження в експериментальній педагогіці. Київ, 1996. С. 19–22.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. Київ : Грамота, 2003. 216 с.
4. Скаткин М. Н. Методология и методика пед. исследований. М., 1986. С. 74–83.



**Хлестова С. С.,**

*кандидат педагогічних наук, доцент,*

*доцент кафедри медичної біології*

*Вінницького національного медичного університету  
імені М. І. Пирогова*

## **ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МЕДИЦИНИ**

Вибір майбутньої професії та професійний шлях людини в цілому не може розпочатись без професійної орієнтації, тому процес професійного самовизначення особистості взаємопов'язаний з такими поняттями як «професійний розвиток», «професійна адаптація», «професійне навчання», «професійне становлення», «професійна самореалізація».

Підвищення ефективності професійного розвитку фахівця медицини завжди залишається актуальною, оскільки успішність у професійній діяльності лікаря забезпечує його самовизначення, самоствердження та самореалізацію [6, с. 130].

Важливою умовою сертифікації та ресертифікації медичної практики вважається професійний розвиток майбутнього фахівця медицини, який визначає не тільки рівень професійних компетенцій, але й мультидисциплінарний контекст при виконанні професійного обов'язку та наданні медичної висококваліфікованої допомоги пацієнтам [5, с. 280].

Безперервне навчання для професійного розвитку та вдосконалення фахівців медицини є моральним обов'язком, який згідно етичного кодексу відповідає за свою освіту протягом усього життя [1; 3].

Професійну підготовку майбутніх фахівців медицини у закладах вищої освіти України регулюють державні та галузеві стандарти вищої освіти. Зміст цих та інших нормативно-правових документів налічує кваліфікаційні характеристики фахівців кожної окремої спеціальності за відповідними освітньо-професійними програмами. У перелік таких спеціальностей входять:

– підготовка фахівців за спеціальністю – 222 «Медицина». Кваліфікація – лікар. Освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр. Денна форма навчання;

– підготовка фахівців за спеціальністю – 228 «Педіатрія». Кваліфікація – лікар-педіатр. Освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр. Денна форма навчання;

– підготовка фахівців за спеціальністю – 225 «Медична психологія». Кваліфікація – лікар-психолог. Освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр. Денна форма навчання;

– підготовка фахівців за спеціальністю – 221 «Стоматологія». Кваліфікація – лікар-стоматолог. Освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр. Денна форма навчання;

– підготовка фахівців за спеціальністю – 226 «Фармація, промислова фармація». Денна та заочна форми навчання.

Проблемам щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців медицини присвячені наукові роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених. Зокрема, реформуванню медичної освіти та системі її управління значну наукову увагу приділили О. Антонова, І. Булах, Ю. Вороненко, О. Лінчевський, В. Мороз, Л. Фоміна, В. Черненко та багато інших. Теоретичні засади професійної підготовки майбутніх лікарів в Україні та за її межами стали предметом дослідження Л. Добровольської, Л. Дудікової, І. Кузнецової, М. Лісового, Я. Цехмістера тощо.

Особливу наукову увагу самовизначенню особистості в умовах соціалізації суспільства привернули відомі вчені Т. Афанасьєва, М. Гінзбург, Є. Головаха, В. Журавльов, А. Кронік, Д. Фельдштейн. У змісті їхніх наукових досліджень охарактеризовано та обґрунтовано, що процес саме професійного самовизначення є складним та невід’ємним у системі розвитку особистості майбутнього фахівця.

Термін «професійне самовизначення» як науковий феномен почав розвиватись ще на початку ХХ століття. З часом розвитку суспільства професійне самовизначення набуло своєї актуальності у вітчизняних психолого-педагогічних колах та почало активно вивчатись у 70-х роках. Довгий та тернистий шлях був пройдений щодо наукового розвитку та становлення як психолого-педагогічного поняття «професійного самовизначення».

Професійне самовизначення особистості майбутнього фахівця пов’язане не так із соціальними процесами, як із особистісними процесами розвитку людини-фахівця. Розглядається професійне самовизначення в першу чергу як складова особистісного самовизначення, основою якого є новоутворення, яке властиве шкільній молоді та в подальшому житті пов’язане з формуванням внутрішньої позиції дорослої людини [4].

Професійне самовизначення як наукове явище допомагає особистості як майбутньому професіоналу реалізувати свої життєві перспективи та включатись у професійну діяльність. Таким способом можна виявити ідентифікацію особистості в обраній професії.

Характеризуючи особливості професійного самовизначення майбутніх фахівців медицини, слід зазначити, що основною базою такого процесу вважається самореалізація здобувача вищої медичної освіти як майбутнього кваліфікованого лікаря у практичній професійній діяльності, який в повному обсязі буде зобов'язаний використовувати свої фахові знання, уміння, здібності, психологічні та психофізіологічні можливості [2]. Тривалість такого процесу не є обмеженим, він має тривати від початкової до висококваліфікованої професійної підготовки у практичній діяльності працівників медичної галузі.

Таким чином, розглядаючи процес професійного самовизначення майбутніх фахівців медицини як наукове тривале та систематичне педагогічне явище, варто виділити стадії, які в свою чергу можуть зіграти значну роль у досягненні бажаних результатів зазначеної проблеми.

На перше місце можна поставити формулювання так званої психологічної готовності до вибору майбутньої професії лікаря. На друге місце, не менш важливе, заслуговує здійснення даного вибору та продовження професійного навчання у медичному закладі вищої освіти. Слідуючим обов'язковим етапом професійного самовизначення майбутнього фахівця медичної галузі має стати опанування особистою професійною майстерністю та переймання досвіду у інших, вже досвідчених висококваліфікованих фахівців медицини.

Отже, всі вище перераховані етапи залежать від соціального, політичного та економічного стану суспільства, в якому формується особистість як майбутній фахівець; від специфіки обраної медичної спеціалізації та кваліфікаційної категорії; від індивідуальних людських якостей та цінностей особистості як майбутнього фахівця медицини, а саме: професійні потенційні можливості, інтереси, здібності та багато іншого.

### **Список використаних джерел:**

1. Андрух В.С., Слободян М.В. Засади післядипломної медичної освіти лікарів в аспекті Болонського процесу. *Практикуючий лікар*. 2013. № 1. С. 89–93.
2. Закатнов Д.О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2012. 160 с.
3. Кульбашна Я.А. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології: міжнародний аспект. *Вища освіта України*. 2014. № 2. С. 67–73. Doi: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou\\_2014\\_2\\_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2014_2_12)

4. Трудові наміри та професійна орієнтація молоді (соціологічні дослідження) : метод. рекомендації / уклад. О.В. Шаповалов, І.В. Орлова. Київ : ІСДО, 1994. 24 с.
5. Хлестова С.С. Визначення готовності майбутніх лікарів до виконання свого професійного обов'язку під час навчання в університеті. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2014. № 41. С. 278–282.
6. Хлестова С.С. Проблема професійного розвитку майбутніх фахівців медицини в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Т. 2, № 49. С. 130–133. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.2.26>

## **НАПРЯМ 4. ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/25>

**Вергун А. Р.,**

*доктор медичних наук,  
доцент кафедри сімейної медицини,  
старший інспектор наукового відділу,  
антиплагіатний експерт наукових, навчально-методичних праць  
та дисертаційних матеріалів  
Львівського національного медичного університету  
імені Данила Галицького*

**Ягело С. П.,**

*кандидат філологічних наук, вчений секретар,  
доцент кафедри українознавства  
Львівського національного медичного університету  
імені Данила Галицького*

**Стечак Г. М.,**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри українознавства  
Львівського національного медичного університету  
імені Данила Галицького*

**Вергун О. М.,**

*кандидат медичних наук,  
доцент кафедри терапії № 1, медичної діагностики  
та гематології і трансфузіології  
факультету післядипломної освіти,  
лікар-терапевт вищої категорії,  
антиплагіатний експерт  
Львівського національного медичного університету  
імені Данила Галицького*

**Кіт З. М.,**

*кандидат медичних наук,  
доцент кафедри сімейної медицини  
Львівського національного медичного університету  
імені Данила Галицького*

## **ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА У ФОРС-МАЖОРНИХ УМОВАХ НА КАФЕДРАХ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ПРЕДСТАВЛЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ**

Незважаючи на те, що в багатьох країнах відбувались природні та техногенні катастрофи, їхні наслідки не мали такого масштабу, як зміни, котрі спричинила коронавірусна хвороба [1; 3]. Наслідком ситуації, що склалася, стало зростання загальної цікавості всіх верств населення до дистанційного навчання в період пандемії гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 [2; 3], продовженого в умовах повномасштабної війни. Для клінічних дисциплін наявні певні особливості, що детермінують застосування елементів симуляційного й індивідуалізованого проведення занять для студентів медичних факультетів, лікарів-інтернів і курсантів факультету післядипломної освіти. За короткий термін всі заклади освіти повинні були здійснити перехід від традиційної до дистанційної форми навчання, що сприяло виявленню проблем у сфері освіти та пошуку нових форм і впровадження їх для підтримки високого рівня базових та професійних знань [1; 2]. Проблема загострилася з початком повномасштабного вторгнення, бойових дій на Сході України. Усі заклади освіти змушені були розробити спеціальні робочі програми з урахуванням нових умов викладання та провести дослідження щодо готовності перейти на новий формат навчання [1; 2], –забезпечення необхідним обладнанням для отримання знань дистанційно, досвіду роботи з необхідними для такої форми викладання програмами та наявності компетентностей для онлайн навчання [2; 3].

*Метою роботи є дослідження переваг і недоліків дистанційної освіти під час епідемії та воєнного стану, особливостей візуального представлення клінічного матеріалу з позицій академічної доброчесності, ствердження головних умов успішної організації навчального процесу онлайн навчання.*

Усі дослідження особливостей дистанційного навчання в умовах карантину й вимушеної ізоляції скеровані на вивчення думки соціуму, що є активним та невід’ємним учасником освітнього процесу, виявлення оптимальних умов його впровадження й покращення, а також пошук нових форм оцінювання та передачі інформації, яка є необхідною для отримання професійних знань [1; 3]. Нами проаналізовано 318 навчально-методичних матеріалів, зокрема презентацій, 2185 клінічних, інтраопераційних фото- та відеоматеріалів, що створені на теоретичних і клінічних кафедрах факультетів. Через неможливість повністю синхронізувати існуючі онлайн курси з робочою програмою,

терміновістю переходу в форс-мажорних умовах від традиційної форми навчання чи часткового дистанційного навчання до дистанційної освіти як єдиної форми подання інформації, якість таких ресурсів не завжди відповідала базовим стандартам та очікуваним результатам. У Львівському національному медичному університеті імені Данила Галицького для проведення дистанційного навчання, впровадженого в період пандемії гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 та продовженого в умовах воєнного стану, детермінованого збройною агресією, на морфологічних і клінічних кафедрах медичних факультетів наявні цифрові мікрорепозітарії, архіви презентацій, створені у форматах .ppt та .pptx пакетами ліцензованого програмного забезпечення Microsoft Office та Libre Office. Такими презентаціями супроводжується 77,3% лекційного матеріалу для студентів 1–3-го курсів, 83% – для студентів 4–5-го курсів та 83,8% – для студентів 6-го курсу і лікарів-інтернів. Також 70,2% навчального матеріалу для реалізації принципів вільного доступу продубльовані на «хмарних сховищах» з метою резервного копіювання. Для імплементації принципів академічної доброчесності всі навчальні матеріали, зокрема презентації перевірялися антиплагіатними програмами. Для проведення первинної перевірки текстових навчально-методичних праць щодо виявлення академічного плагіату застосовувалася алгоритмічна функціональна послідовність антиплагіатної експертизи з проведенням аналізу відсотку унікальності тексту методом шингла з оптимізованими налаштуваннями параметрів глибокого пошуку та глибокою перевіркою програмами “Unichek”, “Plagiarism Detector Pro” тощо з подальшою пороздільною перевіркою та встановленням відсотку унікальності тексту вільнодоступною програмою “AdvegoPlagiatus”. Перевірка текстів лекцій та презентацій здійснюється “Plagiarism Detector Pro”, “AdvegoPlagiatus”, “AntiPlagiarism.NET” з урахуванням методичних рекомендацій МОН України, технічних аспектів оптимізації затрат часу та обсягу представленого на експертизу матеріалу. Перехресна експертиза сумнівних матеріалів у таких випадках здійснюється програмою “Plagiarism Detector Pro”, яка також має функцію експертизи безпосередньо презентацій у форматах .ppt та .pptx без необхідності конвертації у інші формати. Академічна доброчесність і етика представлення навчального матеріалу реалізується також технічною перевіркою презентацій та методичного матеріалу на сайтах кафедр. Порівняльний і семантичний аналіз виконувався за допомогою ліцензованого ПЗ “Plagiarism Detector Pro”, в репозітаріях – після конвертації у текстовий формат – з застосуванням “AntiPlagiarism.NET”, вільнодоступної програми «ETXT Антиплагіат». Стверджено, що у форс-мажорних умовах для антиплагіатної онлайн перевірки

адекватно працюють програми “Unichek”, “Plagiarism Detector Pro”, “Viper” і вільнодоступна “AdvegoPlagiatus”. Представлений інтра-операційний та інтраперев’язочний навчальний фото- та відеоматеріал (під раціональними кутами огляду операційного поля без застосування методик оптичного збільшення, з адекватним зовнішнім підсвічуванням операційного поля, на «широкому куті» об’єктиву, з низьким рівнем ISO) крім даних, загальноприйнятих для опису клінічних спостережень та операційного лікування, результатів лабораторного, інструментального, морфологічного досліджень, містить субтитри, голосові коментарі оперуючого хірурга та/або особи, що здійснює обстеження і голосові коментарі викладача, які оптимізують проведення лекції, уніфікують представлення клінічного матеріалу, покращують його засвоєння студентами.

Серед переваг дистанційного навчання були виділені доступність, інтерактивна інфраструктура програмного забезпечення навчального процесу, педагогічна «гнучкість», популярність, легкий обмін інформацією, можливість використання віртуальних класних кімнат, а також легкий доступ до віртуальних ресурсів [1; 2]. Дистанційне навчання не вимагає присутності на заняттях у закладі вищої освіти, тому студенти мають можливість відвідувати онлайн заняття навіть якщо стан здоров’я не дозволяє робити це особисто. Завдяки такій формі навчання вони можуть отримувати навчальний матеріал у зручний для себе час, а також навчатись у закладі освіти будь-якої країни світу незалежно від місця проживання, що значно спрощує вступ до освітнього закладу й отримання необхідних знань. Використання нових форм подання навчального матеріалу дозволяє отримувати бажаний об’єм знань, який не обмежується навчальним планом, що сприяє підвищенню рівня підготовки [1]. Завдяки новітнім технологіям спрощується процес самостійного навчання, що є важливою складовою навчального процесу. Незважаючи на значні переваги дистанційного навчання [2; 3], існують певні недоліки такої форми освіти, насамперед це залежність отримання знань від технічних засобів навчання, які є єдиною можливістю зв’язку з викладачем. Не всі здобувачі освіти мають можливість придбання спеціального обладнання, необхідного для отримання навчальних матеріалів онлайн. Тож для ефективного введення дистанційного навчання було б доцільно впровадити вільне користування послугами інтернет-провайдерів для всіх учасників навчального процесу з урахуванням принципів академічної доброчесності та вільного доступу – забезпечити їх необхідним для дистанційної освіти обладнанням та програмами. Не маючи можливості повністю синхронізувати існуючі онлайн курси з робочою програмою через терміновість переходу від традиційної форми навчання чи часткового дистанційного навчання до



дистанційної освіти як єдиної форми подання знань та навчальної інформації, якість таких ресурсів не завжди відповідає стандартам навчання. Таким чином, для успішного викладання потрібні онлайн ресурси високої якості, які будуть відповідати вимогам Міністерства освіти та науки, вимогам академічної доброчесності, а також детермінують ефективний процес навчання та засвоєння клінічного матеріалу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Bond, M., Marin, V.I., Dolch, C., Bedenlier, S., & Zawacki-Richter, O. (2018). Digital transformation in German higher education: Student and Teacher perceptions and usage of digital media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15 (1), 48.
2. Bozkurt, A., & Sharma, R.C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crises due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1–14.
3. Vlachopoulos, D. (2020). COVID-19: Threat or opportunity for online education? *Higher Learning Research Communications*, 10 (1). 45–52.

## НАПРЯМ 5. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/26>

**Замша А. В.,**

*кандидат психологічних наук*

### НОВІ ГОРИЗОНТИ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ ГЛУХИХ УЧНІВ

Мовний компонент освіти глухих учнів є чи не найбільш дискусійним у сурдопедагогічній науці та практиці від початку виникнення спеціальних закладів освіти для дітей цієї категорії.

Усталеним для більшості вітчизняних сурдопедагогів є уявлення, що глухі здобувачі освіти потребують більшого часу на опанування словесною мовою, аніж чуучі учні. Це уявлення використовується як підґрунтя для значного збільшення обсягу навчального часу, відведеного на вивчення української словесної мови.

Натомість на вивчення іноземної мови глухим здобувачами освіти відводиться значно менша кількість навчальних годин навіть у порівнянні з чуучими однолітками. Крім того іноземну мову глухі діти починають вивчати дещо пізніше за своїх чуучих однолітків – у другому класі [3, с. 180]. В той же час іноземна мова належить до предметів інваріантної частини навчальних планів, а відтак цей предмет не може бути виведено з переліку навчальних предметів обов'язкових до вивчення [5, с. 229]. І це на тлі збереження вимог щодо виконання глухими учнями державного стандарту з іншомовної освіти. В такий спосіб глухих учнів поставлено в нерівні умови у здобутті іншомовної освіти порівняно з однолітками, які чуять.

Водночас варто зауважити й відмінності у навчанні словесним мовам глухих учнів. Так різними аспектами української словесної мови глухі учні опановують і в рамках вивчення предмету «Українська мова», і під час фронтальної чи індивідуальної роботи з «Розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови» в межах корекційно-розвивальної роботи. На противагу цьому, опанування іноземною мовою реалізується лише під час вивчення предмета «Іноземна мова», без жодної додаткової корекційно-розвивальної роботи для підтримки формування тих аспектів іншомовної комунікативної компетентності, що є ускладненими у глухих учнів і через глибокий ступінь втрати слуху, і з-за специфіки їхнього комунікативного розвитку [6, с. 134].

Цікаво, що предмет «Іноземна мова» став обов'язковим для вивчення глухими учнями порівняно нещодавно у 2014 році. І переважна більшість спеціальних закладів освіти для глухих дітей обрала до вивчення англійську мову в якості іноземної мови. Жоден заклад в Україні не практикував вивчення в якості іноземної мови однієї з іноземних жестових мови, як-от – американської жестової мови чи французької жестової мови і т. ін.

За останні вісім років вітчизняного досвіду викладання іноземної мови в спеціальних закладах освіти для глухих учнів досі не розроблено жодного спеціального підручника з цього навчального предмету для навчання дітей цієї категорії. Відтак вчителі змушені використовувати підручники, розроблені для чуючих дітей [2, с. 72]. Враховуючи унікальні комунікативні потреби глухих здобувачів освіти, з огляду на які для глухих переважно рекомендується саме спеціальне, а не інклюзивне навчання, використання навчальних матеріалів, розроблених лише з дотриманням принципів універсального дизайну є неефективним для цієї категорії учнів, вони потребують спеціального комунікативного дизайну усього навчального забезпечення предмету «Іноземна мова» [4, с. 120].

Окрему увагу слід приділити також і спеціальному комунікативному супроводу процесу навчання іноземної мови глухих учнів [1, с. 61]. Зокрема необхідно додатково до спектру іншомовних комунікативних вмінь, передбачених у державному стандарті освіти, ще й сформулювати у глухих дітей вміння послуговуватися дактильною абеткою відповідної іноземної мови, а також її системою мануоральної артикуляції, яка дає можливість повністю змінити модалність іншомовного усного мовлення з аудіальної, яка є недоступною для глухих, на візуальну, що опирається на функціонування збереженого зорового аналізатору.

Зважаючи на це, потребує також переосмислення і практика підготовки вчителів іноземної мови, освітні програми підготовки яких на нині не передбачають опанування спеціальними методиками навчання учнів з особливими освітніми потребами, й зокрема опанування самими вчителями вміннями іншомовного дактилювання та мануорального артикулювання, а також здатністю здійснювати адаптації та модифікації навчального змісту, процесу і форми з урахуваннями індивідуальних комунікативних потреб глухих здобувачів освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Замша А., Адамюк Н., Дробот О. Концептуалізація комунікативного супроводу здобувачів освіти з порушеннями слуху в освітньому середовищі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип.49. С. 59–62. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/49.1.12>

2. Замша А.В. Концепція комунікативної доступності освітнього середовища для глухих та напівглухих здобувачів освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип. 84, т. 1. С. 72–75 <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.1.16>
3. Замша А., Федоренко О. Психолінгвістична технологія формування англomовної читацької діяльності у глухих учнів на засадах бімодально-білінгвального підходу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип.34, т. 3. С. 178–185. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-3-28>
4. Byrko, N., Tolchieva, H., Babiak, O., Zamsha, A., Fedorenko, O., Adamkiuk, N. (2022). Training of Teachers for the Implementation of Universal Design in Educational Activities. AD ALTA. *Journal of Interdisciplinary Research*. Vol.12/02-XXVIII. P. 117–125.
5. Zamsha A. V. The philosophy of inclusiveness in the deaf and hard-of-hearing students' education. *International scientific conference "The role of psychology and pedagogy in the spiritual development of modern society"* : conference proceedings, July 30–31, 2022. Riga, Latvia : "Baltija Publishing", 2022. P. 228–231. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-228-9-62>
6. Zhuravlova L., Leshchii N., Zamsha A., Babiak O., Lyndina Y., Voroshchuk O. Techniques for the correction of language disorders among children with psycho-physical development peculiarities. AD ALTA. *Journal of Interdisciplinary Research*. 2021. Vol. 11, Issue 2, Special Issue XXII. P. 133–137.

## **НАПРЯМ 6. ПРИКЛАДНА ПСИХОЛОГІЯ. ПРОФЕСІЙНА Й ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ**

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/27>

**Власенко О. О.,**

*кандидат економічних наук, доцент  
докторант*

*Університету Григорія Сковороди в Переяславі*

### **ПРОФЕСІЙНЕ МОВЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУСПІЛЬСТВІ**

Людину з тваринного світу виокремлює певні соціальні чинники – мислення, колективна діяльність, спілкування, мовлення та моральність. Головну роль в соціалізації особистості відіграє праця, а саме участь у колективній праці. Саме вона веде до тісних взаємозв'язків між членами суспільства і спонукає їх до взаємодії, яку забезпечує мовлення. Завдяки мові отриманий досвід передається наступному поколінню та зберігаються отримані знання.

Частиною суспільної праці є професійна діяльність особистості, яка надає можливість людині соціалізуватись у суспільстві та реалізувати свої сподівання. Як зазначав А. Лурія «життєдіяльність людини характеризується суспільною працею, і ця суспільна праця з поділом її функцій викликає до життя нові форми поведінки...Саме у зв'язку з усіма цими чинниками в людини створюються нові складні мотиви для дій і формуються ті специфічні людські форми психічної діяльності, у яких вихідні мотиви і цілі викликають певні дії, а дії здійснюються спеціальними, відповідними їм операціями» [2, с. 11].

Професійна діяльність є проявом соціальної активності людини та її бажання взаємодіяти з суспільством. Вона вимагає активних суспільних відносин і соціальної взаємодії з іншими людьми. Професійна діяльність є результатом процесу розподілу праці. Її результатом можуть бути як матеріальні так і не матеріальні блага, що створюються особистістю в результаті фізичних або розумових дій. Ціль професійної діяльності – задовольнити особистісні або суспільні потреби. Мотивом її здійснення є найкраще задоволення особистісних потреб індивіда.

Підтримуючи думку Е. Зеєр, вважаємо професійну діяльність – соціально-значущою діяльністю, виконання якої потребує спеціальних

знань, умінь і навичок, а також професійно обумовлених якостей особистості. Він вважав, що опанування професією – це «формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини» [1, с. 30].

В. Шадріковим було розроблено теорію засвоєння професійних навичок, що відображала формування психологічної функціональної системи діяльності. За його підходом, у процесі отримання індивідом відповідних компетентностей «змінюється компонентний склад структури здібностей, що обумовлюють успішність діяльності, збільшується міра щільності зв'язків окремих здібностей в структурі професійно важливих якостей, на визначених етапах професіоналізації збільшується кількість здібностей залучення у діяльність» [4, с. 138].

Засвоєння професійних навичок не можливе без використання професійного мовлення. Вивчення фахової термінології та опанування навичок професійного мовлення іде паралельно із засвоєнням професійних навичок. Із підвищенням знань фахової діяльності збільшується розуміння професійної термінології та спроможність її використання відповідно ситуації.

Професійне мовлення є основним інструментом соціалізації будь якої особистості в суспільстві, з позиції своєї фахової приналежності.

Опанування професійного мовлення дозволяє індивіду сприймати ту інформацію яка існує в професійному сегменті суспільних взаємовідносин. Воно дозволяє сприймати повідомлення та відповідно продукувати відповіді на них. Таким чином відбувається спілкування та взаємозв'язок між фахівцями одного напрямку. Це дозволяє особистості, за рахунок використання мовлення, зайняти певне місце в системі суспільних фахових взаємовідносин.

Ю. Тимофєєв пропонує всі комунікативні професії розділити на дві великі групи [3, с. 7]:

- професії, де спілкування практично отожднюється з діяльністю або є найважливішим засобом та умовою (професія педагога, практичного психолога), в ньому роль перцепції є першочерговою;

- професії, де спілкування є важливим фактором та сприяє найбільш ефективному виконанню діяльності, однак не зводиться до спілкування (різні види діяльності у сфері послуг – продавець, офіціант). Тут спілкування є лише певною частиною професійної діяльності.

Особливого значення професійне мовлення набуває у професії, де спілкування є самою фаховою діяльністю і без спілкування професії не існує. Таким чином, наявність навичок професійного мовлення є основною вимогою для соціалізації особистості, як фахівця у суспільстві.

Фахівці тих професій, де спілкування є важливим фактором, також повинні приділяти професійному мовленню підвищену увагу, тому, що позиціонування себе як професіонала високого рівня у суспільстві не можлива без наявності навичок професійного мовлення.

Для опанування навичок професійного мовлення індивід повинен оволодіти значною лексичною сукупністю професійної термінології та вміти її правильно, відповідно ситуації використовувати.

Ця позиція, про необхідність професійного мовлення, набула глобального підходу в Європі. У 2018 році Рекомендацією Ради Європейського Союзу були внесені зміни у розроблені ключові компетентності для навчання протягом усього життя всіх жителів Європи, задля «підтримки людей по всій Європі в отриманні навичок і компетентностей, необхідних для самореалізації, здоров'я, працевлаштування та соціальної інтеграції, що допомагає посилити стійкість Європи в час швидких і глибоких змін». До таких компетентностей було віднесено і мовну, яка як компетентність надає «здатність доречно та ефективно використовувати різні мови для спілкування». Вона визначається у «здатності розуміти, висловлювати та інтерпретувати поняття, думки, почуття, факти та думки як в усній, так і в письмовій формі». Відповідно вважаємо, що до цієї категорії відноситься професійна мова відповідної професії [5].

Таким чином, одним із інструментів соціалізації особистості, як відповідного фахівця в суспільстві, є надбання навичок професійного мовлення.

Ефективне опанування професійного мовлення залежить від психологічного сприйняття особистістю факту необхідності використання та сприйняття професійної термінології впродовж впровадження фахової діяльності.

### **Список використаних джерел:**

1. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебн. пособие. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. 336 с.
2. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. 2-е изд. М. : Изд-во МГУ, 1998. 336 с.
3. Тимофеев Ю.П. Профессиональное общение и его развитие. Астрахань : Изд-во Астраханского педагогического института, 1995. 136 с.
4. Шадриков В.Д. Профессиональные способности Москва, Университетская Книга, 2010. 320с
5. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ.C:2018:189:TOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG&toc=OJ.C:2018:189:TOC)

**Колеснік М. А.,**

*практичний психолог*

*Відокремленого структурного підрозділу*

*«Фаховий коледж харчових технологій та підприємництва  
Дніпровського державного технічного університету»*

## **ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Юнацький вік – період глибоких, кардинальних змін у розвиткові особистості.

Недостатній досвід розв’язання багатьох життєвих проблем часто породжує у цьому віці велику кількість неадекватних реакцій на життєві ситуації, непродуктивні способи розв’язання конфліктів, девіантну поведінку, правопорушення, виникнення різного роду залежностей тощо.

Відповідно до нормативно-правових документів одним із основних завдань роботи психологічної служби закладів фахової передвищої освіти є виявлення студентів, які потребують особливої уваги, розробка програм педагогічної і психологічної корекції неадекватної поведінки молоді, соціально-педагогічний патронат цієї категорії студентів.

Практичний психолог закладу повинен сприяти формуванню у студентів даної категорії життєвої та соціально-комунікативної компетентностей, прагнення до самовдосконалення.

У закладах фахової передвищої освіти психологічна служба проводить безліч діагностик із виявлення студентів, схильних до неадекватної поведінки. Різноманітні тестові методики дають можливість відстежити загальну налаштованість молоді людини, її психологічний стан, рівень агресивності чи тривожності, індивідуальні психологічні особливості особистості.

Часто результати психодіагностичного дослідження психологічних особливостей студентів засвідчують необхідність здійснення психологічної корекції нестійкості їх емоційного стану.

Підвищити стійкість емоційного стану студентів, оптимізувати їх позитивний досвід та нівелювати досвід неадекватного емоційного реагування на ситуацію, створити та закріпити позитивні зразки поведінки допомагають спеціально розроблені психологічною службою програми психологічної корекції.

Як приклад, можна запропонувати програму, яка складається з чотирьох інтерактивних практичних занять тривалістю до 1,5 години щотижня протягом місяця.



Зміст першого заняття сприятиме самопізнанню, саморозкриттю учасника як особистості. Завдання заняття: визначити як учасники сприймають себе, які власні психологічні особливості вважають позитивними, а які недоліками; з'ясувати наявність (відсутність) в учасників прагнення змінюватися на краще; формувати навички адекватного реагування на соціальне оточення.

Друге заняття дозволить виявити емоційну сферу учасника, його можливості до саморегуляції, самоконтролю. Практичний психолог повинен допомогти учасникам активізувати вміння відчувати, адекватно сприймати оточуючих людей, розвивати вміння застосовувати невербальні засоби спілкування.

Третє заняття створить можливість оцінити адекватність самооцінки учасників, їх здатність до самоаналізу, самовдосконалення. Завдання даного заняття: порівняти самооцінку учасників з оцінкою групи; формувати вміння аналізувати власні особисті риси та особливості інших, вміння слухати, навички зворотного зв'язку; розвивати соціальну активність, пробудити та прищепити інтерес до себе та до оточуючих, повагу до інших учасників.

Четверте заняття сприятиме формуванню навичок позитивної соціальної поведінки, її емоційної саморегуляції. Воно передбачає реалізацію завдань з формування навичок співпраці, адекватного прояву активності, ініціативи; уточнення й закріплення найуспішніших засобів та прийомів спілкування; формування вміння здійснювати правильний вибір форм поведінки.

Таким чином, психокорекційна робота сприятиме формуванню у студентів навичок позитивної соціальної поведінки, її емоційної саморегуляції, самоконтролю, адекватного реагування на життєву ситуацію, соціальне оточення, що провокують негативні емоції, вміння застосовувати оптимальні моделі поведінки в студентському середовищі, знаходити вихід із складних ситуацій, обирати правильний спосіб вирішення конфліктів, відстоювання своєї думки, бажання докладати вольових зусиль в регуляції поведінки, зменшенні проявів імпульсивності, необдуманості реакцій, надмірних особистісних переживань.

Психологічна допомога і підтримка створять умови для соціалізації особистості, здійснення студентами усвідомленого, відповідального і самостійного вибору на життєвому шляху.

**Манілов І. Ф.,**

*кандидат психологічних наук,  
провідний науковий співробітник  
Інституту психології імені Г. С. Костюка  
Національної академії наук України*

## **ПСИХОЛОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НЕПОВНОЛІТНІХ МЕТОДОМ КОНФРОНТАЦІЙНОЇ СУГЕСТІЇ**

Одним із найбільш перспективних та науково обґрунтованих напрямків психокорекційної та психотерапевтичної допомоги неповнолітнім з девіантною поведінкою є когнітивна психотерапія. Згідно її базових положень, емоціональні та поведінкові проблеми є наслідком порушень когнітивних процесів [5; 6]. Думки, які заважають людині долати різноманітні життєві ситуації та викликають неадекватні емоційні реакції називають дезадаптивними. У добре адаптованих людей, когнітивні стратегії сприйняття реальності відрізняються гнучкістю і здатністю змінюватися відповідно до нового досвіду. Коли здатність гнучко пристосовуватися до безперервних змін у середовищі порушується, починають виникати всілякі ригідні дезадаптивні думки і переконання, які, рано чи пізно, призводять до тих чи інших девіацій поведінки. У найбільш загальному вигляді цей процес виглядає наступним чином: провокаційна конфліктогенна ситуація – дезадаптивні когнітивні процеси – неадекватна емоційна реакція – девіації поведінки.

Більшість дезадаптивних когнітивних утворень формується вже в дитячому віці. Саме тому вкрай важливо починати їхню корекцію якомога раніше. Психокорекційний вплив, як правило, реалізується у чотири етапи: 1) ідентифікація дезадаптивних думок; 2) віддалення або виклик сумніву; 3) перевірка дезадаптивних думок на достовірність; 4) заміна дезадаптивних думок на адаптивні. Одними з головних інструментів корекційного впливу є переконування. Процес переконування, найчастіше, здійснюється шляхом зіткнення суперечливих несумісних думок, та вибудовування низки логічно узгоджених суджень, які призводять до перегляду колишніх поглядів на ті чи інші явища життя і формуванню нових, більш адаптивних. На жаль, такої форми психокорекційного впливу недостатньо для роботи з дітьми, що мають стійкі відхилення у поведінці. В першу чергу, це пов'язано з відсутністю у більшості девіантів необхідного досвіду і навичок логічного мислення, а також здатності утримувати увагу на нецікавій для них темі. Крім того, дезадаптивні думки характеризуються «автоматичністю»,

слабкою усвідомленістю, «его-синтонією» та стійкістю [4]. Все це не дозволяє реалізовувати переконування у повній мірі. Крім того, багато девіантів, свідомо чи ні, пручається психологічним та педагогічним впливам аж до відкритих проявів негативізму. У такій ситуації більш прийнятною формою психокорекційного впливу є сугестія або навіювання. Навіювання дозволяє обминути свідомий опір і досягати бажаних змін з мінімальним рівнем конфронтації і у відносно короткі терміни [1].

Аналіз фахових досліджень з проблеми психологічної корекції девіантної поведінки неповнолітніх показав, що необхідно розробити такий метод сугестивного впливу, який дозволив би: 1) здійснювати навіювання переважно у стані неспання, що дозволить проводити сугестію не тільки гіпнотерапевтам, але й звичайним психологам; 2) навіювати ідеї, які не є прямою антитезою дезадаптивних думок, на перший погляд не суперечать їм але згодом поволі розхитують та руйнують будь які дезадаптивні процеси; 3) створити ситуацію, коли альтернативні адаптивні думки сприйматимуться сугерендом начебто його власні, а не такі, що були нав'язаними ззовні. Тобто необхідно дати сугеренду можливість відчувати себе активним учасником психокорекційного процесу.

Проведені дослідження показали, що даним вимогам цілком відповідає метод конфронтаційної сугестії, який є одним з провідних методів Мультимодальної сугестивної психотерапії [2]. В процесі психокорекційної роботи сугеренду навіюють думки, ідеї, які є логічно несумісними з попередніми дезадаптивними. Внаслідок цього зіткнення виникає феномен когнітивного дисонансу з подальшою корекцією дезадаптивної думки. Для успішної реалізації такого психокорекційного навіювання необхідно навіювати начебто нейтральні ідеї, які, на перший погляд, збігаються з основними світоглядними настановами сугеренда та не викликають у нього негативного емоційного відгуку і супротиву, однак змістовно суперечать дезадаптивним думкам та переконанням. Ідеї повинні бути загальновідомими і, по можливості, самоочевидними, не суперечити науковим фактам та індивідуальному життєвому досвіду сугеренда. Експериментальні дослідження показали, що психологічну корекцію девіантної поведінки доцільно здійснювати за допомогою навіювання, насамперед, загальних світоглядних принципів – безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності, які є основою подальшого процесу руйнування ригідних дезадаптивних когнітивних схем [3].

Найбільший психокорекційний потенціал має принцип безперервної мінливості. Основна його ідея – світ перебуває в постійному русі. Все безперервно змінюється і зупинити цей процес неможливо. Нічого не можна досягти, раз і назавжди, а тому зміни, це основа життя,

а готовність до них – запорука адаптивності. Ідея постійної мінливості світу є ключовою для формування гнучкого мислення, здатного долати постійно виникаючі протиріччя і парадокси буття.

Наступний світоглядний принцип – принцип взаємозв'язку. В основу його покладена ідея єдності світу. Всі об'єкти і явища, в тій чи іншій мірі, пов'язані між собою і впливають одне на одне. Сила цього взаємовпливу різна. Іноді, окремі впливи помітно переважають і тоді іншими можна певною мірою знехтувати. Розуміння ідеї єдності світу є основою гнучкості в оцінках тих чи інших життєвих ситуацій.

Ще один важливий світоглядний принцип – принцип відносності. Якщо всі об'єкти і явища взаємопов'язані, то будь-яка точка відліку, будь-яка система координат умовні. Немає нічого абсолютного. Немає абсолютно правильного і неправильного. Жоден вибір, жодне рішення не може бути однозначно вдалим чи невдалим. Оцінка будь-якого вчинку залежить від обраного критерію.

Деадаптивні думки завжди ригідні, статичні, «остаточні» і тому несумісні з ідеями безперервної мінливості, взаємозв'язку, відносності. Саме тому, навіяні і доведені до самоочевидності базові світоглядні принципи стають саме тими конкуруючими переконаннями, що поступово розхитують і руйнують деадаптивні когнітивні утворення. В результаті зіткнення несумісних переконань перемагає більш універсальне і перевірене досвідом переконання. Все що йому суперечить, мимоволі піддається сумніву і перегляду. Необхідно проводити перевірку на сумісність з базовими світоглядними принципами кожної деадаптивної думки окремо. Кожне переконання яке має ознаки деадаптивного повинно пройти верифікацію.

Крім того, впродовж всієї психокорекційної роботи сугеренду імперативно на пряму чи опосередковано необхідно навіювати: впевненість у власних силах, можливостях і творчому потенціалі; необхідність гнучкого підходу до оцінок людей і ситуацій, небезпеку будь-якого догматизму, терпимість до прояву «інакомислення»; ідею наявності позитивного ресурсу у будь-якій життєвій ситуації; шкідливість будь-яких утриманських сподівань, а також необхідність прийняття повної відповідальності за власні рішення; бажаність і виправданість зусиль на ведення здорового способу життя. Освітній рівень сугеренда не є вирішальним чинником успішної реалізації навіювань. Навіть при невисокому рівні інтелектуального розвитку девіанта, суттєвих проблем, як правило, не виникає.

Для успішної реалізації психокорекційних процедур необхідно використовувати комплексний сугестивний вплив. У найбільш загальному вигляді процедура комплексного психокорекційного сугестивного впливу складається з наступних частин: встановлення психологічного

контакту з девіантом та блокування його негативізму на адресу оточуючих; виявлення дезадаптивних думок та переконань; навіювання загальних світоглядних принципів безперервної мінливості, взаємозв'язку та відносності та поступове «розхитування» обмежуючих дезадаптивних думок та переконань; приховане інформування девіант на про соціально прийнятні цілі та формування настанови на можливість їх досягнення; створення зрозумілого і бажаного для девіанта «персонального образу результату»; формування настанови на те, що всі психокорекційні завдання наближають до бажаної мети; підвищення віри девіанта в себе і свої сили за допомогою непрямого навіювання; формування позитивного стилю мислення; створення настанови на автономність і самостійність в ситуації прийняття важливих рішень; ситуативна підтримка девіанта, коли в його житті трапляються несподівані психологічно травмуючі перешкоди.

### Список використаних джерел:

1. Бурно М.Е. Клиническая психотерапия. М. : Академический Проект; Деловая книга, 2006. 800 с.
2. Манилов И.Ф. Мультимодальная суггестивная психотерапия: исходные положения и принципы работы. *Психологічний часопис: збірник наукових праць*. 2019. № 1. Том. 21. С. 165–179. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2019.1.21.11>
3. Манілов І.Ф. Психотерапевтична конфронтаційна сугестія: теоретичне обґрунтування та особливості реалізації. *Психологічний часопис : науковий журнал*. 2020. № 3. Вип. 6. С. 84–94 DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.8>
4. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия. *Основные направления современной психотерапии*. М. : «Когито-Центр», 2000. С. 224–267.
5. Beck A.T., Freeman A. (1990) *Cognitive therapy of personality disorders*. N.Y. : Guilford Press.
6. Ellis A. (1993) Reflections on Rational-Emotive Therapy / *J. of consulting and clinical psychology*. 61, 2, 199–201.

**Неділько Л. В.,**

*магістрантка кафедри психології  
Поліського національного університету*

**Бурилко І. В.,**

*магістрантка кафедри психології  
Поліського національного університету*

*Науковий керівник: Литвинчук А. І.,*

*кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри психології*

*Поліського національного університету*

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ**

Сучасний світ досить мінливий, динамічний та нестабільний, це впливає на сфери життя людини: здоров'я (самопочуття, здоровий спосіб життя, енергія), родина (стосунки з рідними, близькими, родичами; задовольняє потреби людини в любові, повазі, належності до групи), друзі й оточуючі (спілкування, обмін думками, обговорення життєвих цінностей), освіта і навчання (навчаючись, людина отримує нові знання та вміння, які дають можливість для досягнення успіху та самореалізації в житті), відпочинок і розваги (хобі, захоплення, улюблені заняття у вільний час: подорожі, творчість, читання тощо, які активізують цікавість та розширюють світогляд), робота і кар'єра (основний вид діяльності, що приносить не лише дохід, а й сприяє індивідуальному розвитку), фінанси (доходи, що надають можливості у кожній сфері життя), самовдосконалення, духовність (формування життєвих цінностей, бажання, думки, відчуття, віра). Успішна реалізація в соціумі забезпечує високий рівень стресостійкості особистості, передумовою якої є емоційний інтелект.

Структуру, категоріальні особливості емоційного інтелекту особистості вивчали Р. Бар-Он, Г. Гарден, Д. Гоулман, Д. Карузо, Д. Люсін, та Дж. Маер, П. Саловей та інші. Емоційний інтелект в працях психологів визначається як особливе утворення та творчий потенціал особистості; як здатність до ідентифікації, усвідомлення емоцій і керування емоціями; як складова становлення успішної особистості (Д. Гоулман, Т. Вейсінгер); як засіб ефективної соціальної взаємодії (Дж. Чіаночі); як значущий критерій психологічного здоров'я та емоційної стійкості (Г. Трінідед).

Життєві негаразди, емоційна нестабільність та стреси здійснюють негативний вплив на емоційну сферу особистості. Такий негативний вплив зумовлює актуалізацію зовнішніх та внутрішніх ресурсів, саморегуляції, самоконтролю та розвинутого емоційного інтелекту. Особливо яскраво проявляється консолідація усіх ресурсів у представників екстремальних професій.

Стан стресу є нормальною (неспецифічною) реакцією організму на раптові сильні подразники, як мають об'єктивну або суб'єктивну загрозу. За Г. Сельє переживання стресу проходить в три етапи: тривога, стійкість (резистентність), виснаження [5].

Здатність швидко відновлювати попередній психоемоційний стан після дії стресора називають стресостійкістю. К. Матені визначив, що «стресостійкості сприяють такі ресурси, як здорові генетичні задатки, морфологічна цілісність психіки; впевненість у собі, самоконтроль та адекватна самооцінка; загальна ерудованість та здатність до навчання, конструктивні переконання, навички тайм-менеджменту; соціальна підтримка; матеріальне благополуччя» [6, с. 521]. Стресостійкість не є особистісною характеристикою, вона формується та розвивається у процесі онтогенезу [1]. Дослідники вказують, що емоційний інтелект є значущим фактором формування стресостійкості.

аналізує Значущість емоційного інтелекту як чинника стресостійкості виявляється ще й в тому, що розвинена здатність успішно взаємодіяти із соціальним оточенням обумовлює якісне виконання діяльності. Оскільки стресостійкість визначають «як психологічну особливість, яка, з одного боку, регулює структуру особистості та впливає на переживання суб'єктом стресової ситуації, а з іншого – знаходиться в основі успішної діяльності та соціальної активності, реалізується за допомогою функцій самоконтролю, саморегуляції, емоційної стійкості» [4, с. 53], то емоційний інтелект виступатиме умовою успішної діяльності.

За В. Крайнюк. До структурних компонентів стресостійкості належить «саморегуляція, когнітивна репрезентація, об'єктивна характеристика ситуації та вимоги до особистості» [3, с. 181]. Адекватно оцінити актуальну ситуацію, дати їй характеристику та усвідомити конструктивні та деструктивні способи поведінки в ній, тобто адекватно відреагувати на стресор може забезпечити достатньо високий рівень емоційного інтелекту, який обумовлює здатність управління власними емоціями та вибір максимально резиліентної траєкторії поведінки.

Саме емоційний інтелект слугує вираженням ключових компонентів стресостійкості: емоційна компетентність, толерантність, здатність діяти усвідомлено [2].

Отже, проаналізувавши теоретичні положення, можемо стверджувати, що емоційний інтелект обумовлює певні значущі аспекти стресостійкості, а саме: емоційну виваженість, управління емоційним станом, здатність до саморегуляції, певні поведінкові аспекти (успішну соціальну взаємодію), високий рівень самоконтролю в стресовій ситуації та здатність до прогнозування наслідків власної поведінки.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у емпіричному дослідженні емоційного інтелекту як чинника стресостійкості.

#### **Список використаних джерел:**

1. Березюк Г. Емоційний інтелект як детермінанта внутрішньої свободи особистості. *Психологічні студії Львівського ун-ту*. 2008. С. 20–23.
2. Дубчак Г.М. Психологія становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 168 с.
3. Крайнюк В.М. Аналіз зумовленості стресостійкості її первинними характеристиками / за ред. акад. С.Д. Максименка. Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К. : Логос, 2007. Т. 7. № 10. С. 178–183.
4. Циганчук Т.В. Динаміка суб'єктивних переживань у студентів ВНЗ в стресових ситуаціях. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. № 1. С. 50–59.
5. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. *Handbook of emotional intelligence*. Ed. by R. Bar-on, J.D.A. Parker. San Francisco : Jossey-Bass, 2000. P. 363, 378.
6. Stress coping: A qualitative and quantitative synthesis with implications for treatment / K. Matheny, D.W. Aycock, J.L. Hung, W.L. Cutlette, K.A. Silva-Cannella. *Counseling Psychologist*. 1986. Vol. 14. P. 499–549.



## НАПРЯМ 7. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/31>

**Нагорна Н. С.,**

*кандидат психологічних наук, доцент,  
декан факультету соціальних технологій, оздоровлення та реабілітації  
Національного університету «Чернігівська політехніка»*

### **АКТИВНІСТЬ НЕДЕРЖАВНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ТА СОЦІАЛЬНОГО ПІДПРИЄМНИЦТВА ЯК ЧИННИК РЕІНТЕГРАЦІЙНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІТЬ У СУЧАСНИХ УМОВАХ**

Поняття «волонтерство», «благодійність», «громадська організація», «соціальне підприємництво» та інші пов'язані з ними отримали нові сенси та широке застосування у науковому обігу та практичній роботі, починаючи з 2014 року. Однак, весь спектр викликів українського сьогодення ще більше активізував діяльність громадського та приватного секторів у розрізі надання соціально-побутової, соціально-психологічної, соціально-економічної, безпекової та іншої допомоги особистості.

Окрім державних установ та закладів, що наразі реалізують існуючу соціальну політику держави та впроваджують нові програми, зумовлені потребами воєнного стану, соціальну підтримку надають представники громадського сектору та бізнес. Профільним законодавством [1; 2] визначено перелік узагальнених сфер та видів діяльності таких організацій. Проте, для здійснення не лише прописаних у статуті цілей діяльності, а для реальної допомоги особистості, групам осіб, представники недержавного сектору та соціального підприємництва змістовно наповнюють свою соціальну активність необхідними та важливими заходами за принципом «тут і зараз». Відтак, можна виділити декілька характеристик ознак, за якими спробуємо визначити особливості соціальної активності недержавних організацій та бізнесу в сучасних умовах. Аналіз наданої підтримки означеними організаціями [3; 6] дає нам підстави виокремити наступні ознаки для розподілу:

- категорія осіб, яким надається підтримка;
- сфера послуг;

- зв'язок із отримувачами допомоги;
- період реалізації підтримки;
- період роботи з проблемною ситуацією;
- суб'єкт підтримки.

Детальніше проаналізуємо виділені нами ознаки. Зокрема, за категорією осіб, яким надається підтримка ми розуміємо різні категорії клієнтів соціальної роботи. В контексті сучасних умов вразі зросла кількість осіб, які вимушені були покинути постійне місце проживання через безпосередні бойові дії/ їх загрозу (внутрішньо переміщені особи). Також окремі потреби військовослужбовців та мобілізованих осіб задовольняються саме завдяки зусиллям недержавних організацій та бізнесу. В спектрі соціального впливу також є молодь, діти, люди з інвалідністю та люди похилого віку, як з числа ВПО, так і постійних мешканців громад. Окремо варто зазначити категорію жертв та їх рідних (наприклад, батьків малолітніх дітей) гендерно зумовленого насильства, злочинів сексуального характеру, що були вчинені, в т. ч. окупантами. Ми згадали ті категорії, з якими найактивніше працюють, однак цей перелік можна та варто продовжувати у відповідності до наявних в українському суспільстві соціальних потреб.

Щодо сфери послуг, то їх спектр можна означити так: від побутових (продукти харчування, товари першої необхідності), медичних (долікарська допомога, медичні препарати, вітаміни), психологічних (робота зі стресом, травмою, втратою/ми, соціально-психологічна адаптація, різні види терапевтичного впливу), педагогічних (змістовне дозвілля, ознайомлення з традиціями громад, формування нових та розвиток існуючих навичок за допомогою гри/ творчості, патріотичне та екологічне виховання), екологічних (проведення акцій щодо захисту потенційно небезпечних об'єктів, прибирання та озеленення територій, екологічний моніторинг завданої шкоди від безпосередніх військових дій), до безпекових (плетіння маскувальних сіток, тренінги щодо дій у разі виявлення потенційно небезпечних предметів, забезпечення будівельними матеріалами, придбання автотранспорту для військовослужбовців, товарів подвійного призначення та безпосередньо військового призначення (наприклад, діяльність благодійного фонду Сергія Притули [4])).

За такою ознакою, як зв'язок із отримувачами допомоги, можна розрізнити: особисто належать до відповідної категорії (за принципом «рівний-рівному»), член/ни родини належать до відповідної категорії, професійна зумовленість зв'язку (представники організації мають профільну освіту / досвід роботи і прагнуть покращити соціальну ситуацію, зробити результати сталими), наявність опосередкованого зв'язку за ціннісними переконаннями (моральні якості стали чинником

до соціальної активності особистості як особистого вкладу в спільну перемогу).

Щодо періоду реалізації підтримки, то можна виокремити наступні види: разова акція волонтера, на час дії соціального проекту, постійна основа соціального впливу в діяльності соціальних підприємств, за запитом для реалізації конкретних завдань. І якщо тривалість соціального проекту організаційно неможливо змінити, оскільки це чітко визначений у часі й просторі соціальний вплив (окрім пролонгування наступних фаз чи реалізацію інших подібних ініціатив), то якраз волонтерська участь, робота з реалізацією запиту/ задоволенням потреби чи сталий характер активності соціального підприємства залежать від морально-вольового вибору особистості, команди соціального підприємства.

Під такою ознакою, як період роботи з проблемною ситуацією, ми розуміємо етап розвитку проблемної ситуації в житті особистості. Частина зусиль з соціальної активності недержавних та приватних організацій як раз присвячені профілактиці виникнення або подальшого розвитку складних життєвих обставин (евакуація населення з територій, де відбуваються бойові дії, соціально-психологічні тренінги профілактичного спрямування). На нашу думку, варто означити, що переважна більшість соціального впливу наразі спрямована на роботу за фактом проблемної ситуації особистості, групи. Сюди можна віднести спектр діяльності від визначення потреб нужденних осіб, чим займаються представники різних структур Програми Розвитку ООН [5], до реагування на реальні обставини: долікарська допомога, перша психологічна допомога, доставка продуктів харчування та товарів першої необхідності на передову чи в деокуповані громади, а також це різні види терапії як для дітей, так і для дорослих). Держава займається інфраструктурним відновленням звільнених територій, і побутову, медичну підтримку громадян можна вважати базисом до реінтеграції. Однак, з огляду на соціальний, соціально-психологічний вектор впливу, то такої активності серед недержавних організацій дуже мало. Пояснюється це, на нашу думку, пріоритетністю здобуття Перемоги нашої держави, а вже потім завданнями ресоціалізаційного, реінтеграційного впливу на особистість. Проте, соціальні підприємства України вже мають достатній досвід реінтеграційної підтримки учасників АТО/ООС, членів їх сімей. Відтак, подібні кейси варто досліджувати та поширювати.

І ще одна виділена нами ознака за якою можна розподілити активність недержавних організацій та бізнесу це суб'єкт допомоги. Під останнім ми розуміємо надавача послуг для нужденних осіб. Саме тому, ми виокремлюємо волонтерів, які самостійно добровільно займаються

непрофесійною безоплатною роботою (готують обіди, в'яжуть маскувальні сітки та багато іншого). Громадські організації, як добровільне об'єднання громадян за спільними інтересами, що можуть професійно реалізовувати проекти соціальної дії, ініціювати та здійснювати заходи профілактичного, терапевтичного та реінтеграційного впливу. Благодійні організації / благодійні фонди, що акумулюють внески громадян для реалізації соціальних ініціатив та закупівлі товарів, в т. ч. подвійного призначення. Соціальні підприємства це бізнес, що на постійній основі реалізують прописану в своєму статуті соціальну місію у визначений спосіб: від побутової підтримки та забезпечення тимчасовим житлом, через перенавчання / перекваліфікацію, до працевлаштування представників нужденних категорій, надання їм консультацій у відкритті власного бізнесу, підтримка членів родин представників нужденної категорії (членів родин військовослужбовців, учасників АТО / ООС).

Означений розподіл не враховує організаційних ознак (територія охоплення діяльності, джерело фінансування та інше), однак не зменшує їх важливості для уможливлення реалізації соціальних ініціатив.

Отже, здійснений нами огляд активності недержавних організацій та соціального підприємництва вказує на значний пласт проробленої ними роботи щодо допомоги нужденним категоріям населення за різними напрямками. Актуальність соціальної взагалі, та соціально-психологічної підтримки особистості зокрема, не зменшується, оскільки війна як чинник, що викликав кризові ситуації, дав нам травматичний досвід, ще триває. Реінтеграційний вплив на особистість, групи людей, на нашу думку, є надзвичайно важливим питанням у суспільному розвитку, що потребує партисипативного підходу до розробки та впровадження відповідних програм та заходів. А відтак, вимагає часу для напрацювання оптимальних сценаріїв активної суб'єктної взаємодії серед ключових партнерів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17#Text>
2. Закон України «Про волонтерську діяльність». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3236-17#Text>
3. Сайт Асоціації благодійників України. URL: <https://vboabu.org.ua/>
4. Сайт Благодійного фонду Сергія Притули. URL: <https://prytulafoundation.org/>
5. Сайт Програми Розвитку ООН в Україні. URL: <https://www.undp.org/uk/ukraine>
6. Соціальне підприємництво в Україні. URL: <https://socialbusiness.in.ua/>

**Полякова В. І.,**

*кандидат психологічних наук,*

*директор*

*Гімназії № 109 імені Т. Г. Шевченка м. Києва*

## **ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У ПІДЛІТКІВ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ**

Жодна країна сучасної Європи, за останні десятиліття, не стикалася із війною такого масштабу, як Україна. Війна стала тим зовнішнім чинником, який змінив всі життєві процеси людини. Раптове руйнування стабільності, як правило, викликає страх у дорослих, і тим більше, у підлітків.

Цілком закономірно, що підлітки відчувають та реагують на різні складні і екстремальні ситуації набагато гостріше, ніж дорослі, адже їхня психіка знаходиться в періоді розвитку; ціннісні орієнтації, індивідуальні риси особистості лише формуються; адекватні способи реакції на важкі ситуації ще не випрацьовані. Тому діти потребують більшої уваги. Сьогодні, в цей особливий період, учні перебувають на онлайн навчанні з використанням дистанційних технологій. Більшість із них (попри те що частина вимушено перемістилася в інші регіони держави або за кордон) підтримують спілкування із своїми вчителями.

Хочемо відмітити: перші місяці війни показали, що у багатьох дітей зростає мотивація до навчання. Наприклад, їх дуже цікавлять такі теми, як: визначення просторових координат об'єктів (математика); орієнтування на місцевості (географія); піклування про домашніх улюбленців (зоологія); надання першої допомоги при різних ураженнях (основи медичних знань) тощо.

Окрім цього, зазнав змін емоційний та поведінковий напрям розвитку підлітків, так бажання та обов'язки стали дорослими: постають питання особистої необхідності в питаннях допомоги армії, дорослим та всім тим, хто опинився поряд. Прагнення самостійності вийшло на перший план. Під час війни підлітки дорослішають в рази швидше, ніж очікували батьки та вчителі. Вони стали високосвідомими, розуміючими, турботливими громадянами своєї країни.

Разом з цим, загострилися психологічні проблеми підлітків, які виражаються в частих змінах настрою, перевтомі, а подекуди у вербальних проявах агресії або депресії. У двох третин підлітків підвищився рівень тривожності, що пов'язано з постійним відслідковуванням новин з різних джерел, повітряними тривогами та відсутністю власних рольових моделей.

Доречно зауважити, що підвищення рівня тривожності, роз'єднання родин, втрати близьких та страх особистої загибелі, потягнули у третини підлітків проблеми зі здоров'ям кардіологічного та неврологічного напрямів.

Попри це, на сьогодні, досить ефективними є методики арт-терапії, тілесної терапії та діафрагмального дихання.

Крім цього, є частина підлітків, яких дана ситуація мотивувала, вони мають чіткі рольові моделі, котрі для них є взірцевими, самі займаються активною творчою діяльністю, як приклад переспівують пісню гурту Океану Ельзи «Все буде добре»...

Зараз всі ми пристосовуємось до війни: у нас з'являються нові навички, наприклад, як жити з обстрілами, з повітряними тривогами та іншим.

Про те основні зміни відбуваються в середині нас самих, адже кожен переживає зміни реальності індивідуально. Ми отримуємо новий досвід і стаємо сильнішими, вирощуємо власну стресосійкість, а це завдання завжди є непростим .

## НАПРЯМ 8. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА СОЦІАЛЬНА РОБОТА

DOI <https://doi.org/10.36059/978-966-397-261-9/33>

**Жук Я. Р.,**

*студентка 411 ср групи*

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*Харківської обласної ради*

**Науковий керівник: Печериця Н. М.,**

*кандидат педагогічних наук,*

*викладач кафедри соціальної роботи*

*КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*Харківської обласної ради*

### ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ GERONTOLOGIЧНОЇ ГРУПИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Після досягнення особою 60 років настає період самотності та не потрібності, що зумовлено виходом на пенсію, скороченням найближчого оточення, переосмисленням цінності життя, психологічної адаптації до нових умов. Зміна соціального статусу та соціальної активності геронтологічної групи вимагає створення нових форм та методів організації дозвілля людей похилого віку. Необхідність створення та організації змістовного дозвілля для людей літнього віку – одна з актуальних тем сучасних наукових досліджень.

Вітчизняні науковці приділяють багато уваги питанню дозвілля та соціальної активності геронтологічної групи. Т. Василькова, О. Бугрова, В. Васильчиков розглядали аспекти соціальної допомоги, захисту та підтримки людей похилого віку. Г. Бердишева, В. Войтенко, М. Канунго досліджували механізми старіння, профілактики передчасного старіння. Відомі українські школи Богомольця та Мечнікова зробили вагомий внесок у вивчення проблеми літніх людей, які досліджували фактори впливу на психологічні, біологічні та соціальні складові життя людей похилого віку. Проте проблема організації культурно-дозвіллевої сфери та продовження їх самоосвіти є не достатньо розкритою [1, с. 135].

У зв'язку зі складеною соціально-політичною ситуацією в країні ситуацією перед соціальним працівником постає низка завдань щодо

створення умов за для покращення соціальної активності осіб похилого віку. Це сприяє переосмислення цінностей, ставлення до себе і до навколишнього, пошуку нових шляхів реалізації соціальної активності, зниженню періоду кризи та поновленню соціальних зав'язків, організації змістовного дозвілля в онлайн-форматі.

Зараз в Україні та закордоном є актуальним навчання в університеті третього покоління. Такі заклади надають можливість розкрити у собі нові таланти, оновити коло спілкування а також адаптуватися до викликів сьогодення. Це говорить про те, що життя продовжується і меж знань не існує, що і в 60 років можна бути активним членам суспільства, мати насичене життя та підвищувати культуру геронтологічної групи населення.

В сьогоднішніх реаліях воєнного часу є актуальними питання волонтерства. Більшість волонтерських організацій займаються плетінням маскувальних сіток, кікімор, нашоломників для воїнів Збройних сил України. Тому долучитися до такої роботи може кожен, особливо це буде корисним для людей літнього віку, адже вони не тільки поновлять зв'язки з оточуючими, знайдуть для себе активну працю, а й будуть підтримувати патріотичний дух та допомагати хлопцям у «перемозі над злом». Волонтерство на цьому не закінчується, можна ще готувати гарячу їжу для потребуючих, виготовляти обереги, організувати благодійні вечори та ін. [3, с. 115].

Під час розвитку новітніх технологій, не виходячи з дому, можемо організувати віртуальні екскурсії містами України і не тільки, відвідувати визначні пам'ятки та архітектурні споруди, дізнатися нове про природу рідного краю. Екскурсії можна проводити на різних платформах як ZOOM чи Meat. Це сприяє всебічному розвитку та опануванню Інтернет технологіями та новими можливостями.

Великої популярності набувають онлайн вікторини та квести. LearningApps є чудовим представником таких форм роботи, ту можна не тільки розв'язати той чи інший квест, а й власноруч створити гру та багато інших цікавих завдань. Таким чином люди геронтологічної групи теж опановують нові знання щодо володіння комп'ютером та «прокачують» свої інтелектуальні здібності.

Практично в кожній соціальній установі і клубному формуванні для літніх людей використовують цілий комплекс культурної діяльності, включаючи і дозвілля. Найголовнішою задачею організації дозвілля і творчої діяльності в клубних об'єднаннях є гнучкий підхід з обліком та коригуванням індивідуальних, психологічних і соціальних особливостей кожної людини. В установах соціальною обслуговування можуть проводитися ряд занять та ігор: шашки, доміно, вечори-згадки, караоке, хорівий спів, дискусійні клуби, фізичні вправи, ігри, майстерні за



виготовлення предметів народної творчості та інші. А в умовах воєнного стану чи карантинних обмежень клубні об'єднання можуть працювати в онлайн-режимі [2, с. 134].

Часто люди похилого віку повністю позбавлені повноцінного гармонійного спілкування у мирні часи, а у період воєнного стану це питання постає надзвичайно гостро, що у свою чергу може викликати депресію, недовіру, самоізоляцію, відчуття тривоги, небажання виробляти стиль самостійного життя та інші негативні наслідки. Тому, одним зі способів вирішення означених проблем є організація змістовної культурно-дозвілдової діяльності у різноманітних соціальних установах для людей похилого віку в онлайн-форматі.

### **Список використаних джерел:**

1. Житинська М. Соціально-педагогічне середовище університету третього віку як чинник формування життєдіяльності людей похилого віку. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2016. № 1-2. С. 135.
2. Лисенко Ю. Підтримка соціалізації людей похилого віку засобами мистецтва. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* 4(85) 2018. С. 134.
3. Печериця Н. Практичні аспекти роботи фахівців із соціальної роботи та соціальних педагогів щодо подолання вікової дискримінації. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : збірник наукових праць за матеріалами X Міжнародної науково-практичної конференції / за заг. ред. О.В. Сороки, С.М. Калаур, Г.В. Лещук. Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2021. С. 139.
4. Сопко Р. Потреби людей похилого віку: теоретико-методологічні підходи до дослідження і проблеми реалізації. *Наукові праці*. 2014. Т. 244. Вип. 232. С. 115.

**Полухтович Т. Г.,**  
*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціогуманітарних технологій  
Луцького національного технічного університету*

**Гапончук О. М.,**  
*кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри соціогуманітарних технологій  
Луцького національного технічного університету*

## **ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ДО ТРАВМУЮЧИХ СИТУАЦІЙ**

Розглянемо сьогоднішню війну як джерело травмуючих ситуацій. І дорослі, і діти не могли не помітити всі її жахіття, які відбуваються в Україні. Ф.Е. Василюк розглядає такі основні риси травмуючої ситуації:

- вона є новою реальністю для усіх нас і принципово відрізняється від повсякденних умов;
- характеризується подвійністю: по-перше, несе небезпеку, руйнування особистості, по-друге, апелює до стійкості, мужності, має можливість до конструктивних змін;
- руйнує цілісність життя, обмежує здійснення самореалізації та ускладнює можливість в задоволенні потреб;
- супроводжується появою такої структури, як: розлад – адаптація – розвиток.

У контексті дослідження назвемо фактори, викликані війною. Насамперед, це – раптовість;

- відсутність подібного досвіду;
- тривалість;
- горе і втрати. Ми розлучаємось з рідними, друзями або втрачаємо когось з них;
- моральна невпевненість;
- поведінка під час війни [1].

Тому нам, батькам, вихователям, педагогам і психологам, треба захистити їхні життя і душі, щоб не стало на заваді щасливе майбутнє. Війна торкнулася усіх українських дітей: сиренами, бомбосховищами, переїздами, але та частина дітей, які були під обстрілами, побачили більше: смерть свої батьків, рідних людей. Ми кажемо: вони мали найвищий досвід зіткнення з ворогом.

Який же вплив матиме війна на психічне здоров'я дітей? Відповідь складатиметься з двох частин: одна частина відповіді – «добра», а друга –

«тривожна». Війна є стресом, вона «вибиває» з психічної рівноваги. На жаль, перебування в зоні війни підвищує тривожні розлади, депресії.. А позитивна частина відповіді та, що 75% дітей будуть мати посттравматичний зріст, а не посттравматичний розлад. У відповідь на травму є Світло, творення добра. Це є ціль кожного дорослого зробити так, щоб світлого кольору діти війни бачили навколо себе більше [2].

Як розпізнати посттравматичний стресовий розлад? Назвемо такі критерії:

- травматична подія,
- повторне переживання її (подія не забувається, наповнена болісними емоціями),
- уникнення,
- негативні когнітивні (емоційні) порушення (почула шум і пригадує бомбардування),
- підвищена тривожність,
- тривалість більше 1 місяця [3].

При ПТСР ключовою проблемою є порушення інтеграції пам'яті. Чим відрізняються травматичні спогади від звичайних можна побачити у таблиці.

<b>Травматичні спогади</b>	<b>Звичайні спогади</b>
- яскраві та емоційно заряджені;	- емоції є не такими яскравими і, загалом, не супроводжуються сильними
- фрагментовані;	- впорядковані;
- не пов'язані з іншими знаннями і досвідом;	- пов'язані з іншими спогадами, які разом утворюють одну життєву історію;
- неконтрольовані	- контрольовані, згадуються за власним бажанням

Ще одна особливість посттравматичного стресового розладу, це – порушення організації сну, ускладнення поведінки, уваги, зміни у стосунках. Ми можемо сказати, що коли стається посттравматична подія, то сприяє:

- \*травму у формі травматичної пам'яті;
- \*більшість дітей «загоюють» рани, у них не буде ПТСР;
- \*важливе питання: від чого це залежить?

\*важливе питання: як ми можемо потурбуватися про «рани» душі?

Якщо дитина пережила війну, їй потрібно надати психологічну допомогу, не дати зруйнувати всі сфери її життя. Які ж рани виліковуються?

1. Які проникають глибоко, болять;

2. Які є забутими, прихованими, позбавленими турботи;
3. З якими залишаються наодинці [3].

Назвемо етапи «загоєння ран» душі. I етап – стабілізація, безпека. II етап – делікатне опрацювання спогадів, перетворити їх в історію, переосмислити значення. III етап – продовжити творити життя (реабілітація).

Сьогодні суспільству потрібні компетентні батьки, психологічна допомога дітям в гострому періоді; (друга психологічна допомога) психологічне консультування й супровід, коли дитина в безпечному місці і травма не є гострою; а також спеціалізовані форми психотерапії. Зазначимо, що друга психологічна допомога включає:

- спершу побудувати стосунки, дати освоїтися;
- висловити співчуття;
- пояснити, чому ви тут;
- провести обстеження;
- оцінити наявність симптомів ПТСР;
- оцінити ресурси;
- використовувати наявні опитувальники та ін.[4].

Важливо дати підтримку батькам, розуміння їхньої ролі на різних етапах зцілення дитини. Для дитини, яка пережила втрату є неприпустимі слова: «час лікує», « тут є і хороший варіант для тебе...» Вони є некоректні та неетичні. Дітям важливо почути: «Те, що ти пережив, довелося через це пройти – жахлива трагедія. Я захоплююсь твоїми мужністю і силою. Попри таке горе, ти справляєшся як справжній герой» [1].

#### **Список використаних джерел:**

1. Всеосвіта – національна платформа для освітян. [Вебінар] Педагогічні аспекти супроводу дітей у бомбосховищах та укриттях. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=hV9HXXuR1N8> (дата звернення 14.09.2022)
2. Офіційний портал Центру здоров'я та розвитку «Коло сім'ї» [www.k-s.org.ua](http://www.k-s.org.ua) (дата звернення 23.03.2022)
3. Романчук О. Як допомогти дитині пройти крізь виклики війни? Вебінар. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=3cfLsWf3nAY> (дата звернення 23.03.2022)
4. Романчук О. Психологічна допомога дітям, що пережили психотравмуючі події на війні. Вебінар. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=jdgDSuUPVso> (дата звернення 24.03.2022)

## НОТАТКИ

## НОТАТКИ

## НОТАТКИ

МАТЕРІАЛИ  
МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ  
СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ  
В СУЧАСНИХ УМОВАХ**

*23–24 вересня 2022 року*

*м. Київ, Україна*

Підписано до друку 26.09.2022. Формат 60×84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Цифровий друк.  
Умовно-друк. арк. 7,44. Тираж 100. Замовлення № 0622-012.  
Ціна договірна. Віддруковано з готового оригінал-макета.

Надруковано: ТОВ “Liha-Pres”  
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи  
ДК № 6423 від 04.10.2018 р.  
Україна, м. Львів, 79012, вул. Кастрелівка, 9  
Польща, м. Торунь, 87-100, вул. Лубіцка, 44  
Тел. +38 (050) 758 14 36.