

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

**ЗБІРНИК ТЕЗ  
НАУКОВИХ РОБІТ**

учасників міжнародної  
науково-практичної конференції:

**«СУЧАСНІ ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ:  
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ  
НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»**

9–10 липня 2021 року

Київ  
2021

УДК [37.01+159.9]:001.8"312"(063)

П 86

**Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень:** матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 9–10 липня 2021 року). – Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2021. – 144 с.

УДК [37.01+159.9]:001.8"312"(063)

С 91

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

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

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

© Колектив авторів, 2021

© Київська наукова організація педагогіки та психології, 2021

# ЗМІСТ

## СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Завулічна І. І.**

СТИПЕНДІАЛЬНІ ФОНДИ ЯК КОНТУР ДОБРОЧИННОСТІ  
У СФЕРІ ОСВІТИ США ..... 8

**Зайченко Н. І.**

ІСПАНСЬКА ПЕДАГОГІКА НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ ХІХ І ХХ:  
НА ПЕРЕТИНІ ЕПІСТЕМ ..... 11

**Лебедь В. М.**

СИСТЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ  
У НАРОДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА  
ТА ЙОГО ПОСЛІДОВНИКА І. БОБЕРСЬКОГО ..... 15

## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

**Авраменко Б. В.**

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ  
ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРШОЇ ..... 19

**Боковець О. І.**

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ:  
ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ОЧИМА СТУДЕНТІВ ..... 21

**Іванчук А. В., Береженна Л. Ю.**

ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ОСНОВИ  
ТЕХНІКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ..... 24

**Маківський О. І.**

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ  
В ТРАНСПОРТНИХ КОЛЕДЖАХ ЯК ІНСТРУМЕНТ  
ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОГО ФАХІВЦЯ ..... 28

**Пашинська Т. О.**

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ..... 31

**Степанова Г. М.**

КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ  
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНОМУ ВИШІ ..... 35

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

**Дрозд Л. В.**

ФОРМУВАННЯ АБІЛТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ, ЩО МАЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ .....	39
--	----

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

**Гавришків О. Б.**

ВІЙСЬКОВА АКМЕОЛОГІЯ ЯК НАУКОВИЙ НАПРЯМОК ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ АКМЕОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ .....	43
--	----

**Горнар І. І.**

ДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ .....	46
---	----

**Kuzmenko A. O.**

ACADEMIC INTEGRITY: NEW PHENOMENON OF UKRAINIAN EDUCATION .....	49
--	----

**Сердюк Г. А.**

ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ .....	52
--	----

**Снітовська О. Й.**

ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ КАРАНТИНУ .....	57
--	----

### **СЕКЦІЯ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ**

**Красильник Ю. С., Корчова Г. Л., Гончаренко Т. А.**

УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ .....	59
--	----

### **СЕКЦІЯ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ**

**Нечерда В. Б.**

НАРАТИВНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІЯ .....	63
--	----

**Сімеїт І. І.**

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ЇХ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМИН .....	66
---	----

<b>Трофімчук Н. В.</b> ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЛЮДИНИ У КОНТЕСТІ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ .....	70
--	----

<b>Фатич М. М.</b> ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	72
---	----

## **СЕКЦІЯ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА**

<b>Міськова Н. М., Грицюта Т. В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВЕЛИЧИНОЮ ПРЕДМЕТІВ .....	76
--	----

## **СЕКЦІЯ 8. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ**

<b>Артюхіна Н. В., Сімовоник А. І.</b> ВПЛИВ АРТ-ТЕРАПІЇ НА ПІДВИЩЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ТА САМОУСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ .....	79
---	----

<b>Іванцев Л. І.</b> ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я НА РАННІХ ЕТАПАХ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ.....	83
---	----

<b>Іванцев Н. І., Солоджук А. М.</b> ПСИХІЧНЕ ВИГОРАННЯ: ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ.....	87
---	----

## **СЕКЦІЯ 9. ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ**

<b>Лесняк А. О.</b> ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВАГІТНИХ ЖІНОК У ПЕРЕДПОЛОГОВОМУ ПЕРІОДІ .....	91
---	----

## **СЕКЦІЯ 10. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

<b>Аймедов К. В., Григор'єв Є. О., Горішак С. П., Ассева Ю. О., Грибовська К. В.</b> ПАЛПАТИВНА ДОПОМОГА: ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ.....	97
---	----

<b>Строчікова Ю. О.</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ .....	101
--	-----

## **СЕКЦІЯ 11. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

**Магда П. М.**

ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ СТОРІНКИ У СОЦІАЛЬНІЙ  
МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ ЯК МАТЕРІАЛ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ..... 105

## **СЕКЦІЯ 12. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ**

**Заслужена А. А.**

Я-КОНЦЕПЦІЯ І ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ  
ЯК СКЛАДОВІ СУБ'ЄКТИВНОГО ОБРАЗУ ПРОФЕСІЙНОГО  
МАЙБУТНЬОГО СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ..... 109

**Клепікова О. В.**

ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ  
ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ..... 113

**Коваленко В. С.**

ДОСЛІДЖЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ  
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ..... 115

**Луцик Г. О.**

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ,  
СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ..... 119

**Малікова С. О.**

АКТУАЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ  
ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА ..... 122

**Мельничук Я. Ю.**

ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР  
ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ..... 126

## **СЕКЦІЯ 13. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ**

**Реброва О. О.**

ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ  
ДІТЯМ РАННЬОГО ВІКУ ..... 129

## **СЕКЦІЯ 14. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ**

**Колесник О. І.**

ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ  
У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ..... 132

**Сорока О. М.**

КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ  
ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТИЛІВ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СИТУАЦІЄЮ  
СТРЕСУ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ..... 136

**Шерешкова І. І.**

МЕДІАПЕРЦЕПТИВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК АТРИБУТ  
ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНИХ МАС-МЕДІА ТА ВПЛИВУ  
НА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ..... 140

## СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

**Завулічна І. І.**, аспірантка кафедри педагогіки  
та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика  
*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника  
м. Івано-Франківськ, Україна*

### СТИПЕНДІАЛЬНІ ФОНДИ ЯК КОНТУР ДОБРОЧИННОСТІ У СФЕРІ ОСВІТИ США

У національній доктрині розвитку благодійності в світі займає лідируючу позицію США, щороку віддаючи найбільшу суму у світі для допомоги бідним верствам населення. Вони допомагають дітям, студентам з організацією спеціальних акцій для збору коштів (не тільки жителів Сполучених Штатів, але і країн СНД), безкоштовно працюють у будинках для інвалідів та інших сферах, зокрема в освітній, науковій та ін.. Важливою складовою у найбагатшій і найвпливовішій країні світу США у сфері освіти доброчинність набуває особливої актуальності [5]. Результати, функціонування, управління доброчинністю в сфері освіти в США може стати цінним джерелом для розробки наукових основ в сфері освіти в Україні.

Найбільшими асоціаціями США в галузі освіти, у тому числі по роботі з обдарованими та талановитими дітьми є: Національна асоціація для обдарованих дітей (м. Вашингтон), Американська асоціація обдарованих дітей (Північна Кароліна) та інші.

National Association for Gifted Children (NAGC) Національна асоціація для обдарованих дітей [4] – заснована у 1954 році. Мета створення асоціації допомога обдарованим школярам, які погоджуються працювати за окремими програмами. Основні функції: пропагандистка, лобювання інтересів обдарованих дітей; забезпечення доступної освіти та створення програм допомоги незможним обдарованим і талановитим дітям; розробка стандартів освітніх програм для обдарованих і талановитих дітей; забезпечення професійного розвитку викладачів; сприяння виконанню національної програми роботи з обдарованими дітьми.

Серед чисельних нагород і стипендій NAGC слід відзначити:

1. Для вчителів класів K-12, які викладають в обдарованих дітей у різних навчальних закладах і продемонстрували досконалість розвитку педагогічних навичок.



2. Нагороду докторантки Каролін Каллахан – призначається за зразкову роботу в наукових дослідженнях, публікаціях та освітніх послугах, з потенціалом для майбутньої стипендії.

3. Премія «Папір року» GCQ вручається автору(-ам) статті, опублікованій у кварталній книжці «Обдарована дитина» за рік.

4. Премія магістра та спеціаліста вручають тим, хто продемонстрував: навчання; письмо; адвокація; розробка навчальної програми; громадська робота в освіті обдарованих; презентації в журі і т. д.

American Association of Gifted Children Американська асоціація обдарованих дітей (AAGC) [1] – мета якої зосереджувати увагу та надати стипендії обдарованим дітям, які мають обмежений досвід володіння англійською мовою, економічні недоліки, нестатки в освіті, інвалідність або фактори, що ускладнюють демонстрацію. Серед наданих стипендій обдарованим дітям це фонди: Страка (Straka Scholarship Found), стипендіальний фонд Джиммі Картера (Jummy Carter), стипендія Каролін Д. Бредлі,

На сьогоднішній день в США існує розгалужена система вищих навчальних закладів, які відрізняються за акредитаційним статусом (акредитовані та неакредитовані), формою власності (державні й приватні), рівнем навчання (дворічні і чотирирічні) та інші, яким також і притаманні різні види стипендій:

**1. Університетські стипендії** (стипендії на основі заслуг): merit-based scholarships (абітурієнтам за відмінне навчання та інші академічні досягнення) та need-based scholarships (фінансова допомога нужденним, які не можуть самі оплатити навчання).

**2. Асистентська** – доступні тільки магістрам та аспірантам, і надається в обмін за виконання певної роботи в університеті.

**3. Стипендії для спортсменів** – призначається для тих хто має певні спортивні досягнення; найчастіше дають виші для отримання цінних гравців в різних видах спорту (гридірон-футбол, бейсбол, хокей, а також чоловічий та жіночий баскетбол, футбол (футбол) лакрос.

1. У якості прикладу категорій la USA Державних стипендіальних програм урядом пропонується – Year Program [3] – розрахована на студентів 1-2 курсу бакалавру та 1-3 курсу спеціалістів. Програма повністю покриває рік навчання в Америці з обміну( переліт, іспити, візові збори, витрати на житло та їжу, життя в приймальній сім'ї). Організатори програми **Year Program** особливо закликають подавати заявки студентів з інвалідністю в іншій схожій програмі -Global Ugrad, The English Access Microscholarship Program.

Крім університетських стипендій існують урядові програми – **The Fulbright Program** – це грант для магістрів та молодих вчених. Мета – налагодження культурних зв'язків між США і батьківщиною студента [6].

2. Приватні стипендії в США фінансуються і з приватних джерел: компаніями та неурядовими організаціями. Такі стипендії часто націлені на конкретні спеціальності або групи людей, які не можуть отримати освіту через економічну нерівність, зокрема це Американська асоціація університетських жінок American Association of University Women (AAUW) [2] офіційно заснована в 1881 році є некомерційною організацією, мотивуванням якої справедливість до жінок і дівчаток за допомогою сфер досліджень адвокатури, освіти та інших. Починаючи з 1888 року, AAUW є одним з найбільших донорів жіночої аспірантури, інвестуючи в жінок, які продовжують змінювати світ. Щороку Американська асоціація університетських жінок надає стипендії, гранти та нагороди:

1. *Американські стипендії (AAUW)* підтримують жінок-науковців, які навчаються на денній формі. Основна мета якої допомога жінкам в завершенні дисертації, проводити докторські дослідження на повний робочий день або готувати дослідження до публікації протягом восьми тижнів поспіль. Основні вимоги до присвоєння стипендії: громадянин або постійний мешканець США, оцінка наукових знань. Виділяють три типи американських стипендій: дисертаційні стипендії, стипендії післядипломних досліджень, кородкострокові гранти на публікації досліджень.

2. *Міжнародні стипендії* присуджуються жінкам, які не є громадянами США або постійними мешканцями, на денну форму навчання або дослідження в США. Підтримуються як аспірантура, так і аспірантура в акредитованих установах США. Після завершення одержувачі повертаються у свої рідні країни, щоб стати лідерами у бізнесі, уряді, наукових колах, громадській діяльності, мистецтві чи науковій галузі.

3. *Стипендії за обраними професіями* (започатковані в 1970 р. за допомогою гранту Фонду Макса К. Флейшмана) присуджуються жінкам, які мають намір пройти денний курс навчання в акредитованих установах США протягом року стипендії за однією з визначених програм ступеня, де участь жінок традиційно була низькою. Кандидати повинні бути громадянами США або постійними мешканцями.

4. *Стипендіальна програма International Fellowship [7]* – скорочує витрати на освіту і дозволяє жінкам провести дослідження в американському університеті, щоб в майбутньому вони могли стати лідерами у себе на батьківщині. Програма відкрита для всіх спеціальностей.

В економічно розвинених країнах студенти, молоді науковці і всі, хто хоче навчатися мають значні можливості отримати фінансову підтримку від держави і різноманітних фондів. Інвестування у вищу освіту вважається найкращим вкладанням коштів у США та інших

провідних країнах світу. Програми фінансової підтримки стимулюють прагнення студентів до здобутків у навчанні і наукових дослідженнях, відіграють позитивну соціальну роль у суспільстві, і в цілому слугують набуттю нових знань і розвитку науково-технічного прогресу.

### Література:

1. Американська асоціація обдарованих дітей. URL: <https://educationaladvancement.org/caroline-d-bradley-scholarship> (дата звернення 5.05.2021).
2. Американська асоціація університетських жінок. URL: <https://www.aauw.org/resources/programs/fellowships-grants/current-opportunities/selected-professions-fellowships> (дата звернення 5.05.2021).
3. Державних стипендіальних програма Year Program. URL: <https://zkxeniozu3dgp2mkzzhbbiswi-jj2cvlaia66be-www-unipage.net.translate.goog/ru/scholarships-usa> (дата звернення 5.05.2021).
4. Національна асоціація для обдарованих дітей (National Association for Gifted Children). URL: <https://www.nagc.org/about/awards-recognition/harry-passow-classroom-teacher-scholarship> (дата звернення 5.05.2021).
5. Сірик Л. М. Благодійні організації США та специфіка їх діяльності. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Випуск 129. 2016 р. С. 67-70.
6. Урядова програма The Fulbright Program. URL: <https://www.fulbright.ru/russians/vgs/vgsdisciplinesrus> (дата звернення 5.05.2021).

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

## **ІСПАНСЬКА ПЕДАГОГІКА НА ЗЛАМІ СТОЛІТЬ XIX І XX: НА ПЕРЕТИНІ ЕПІСТЕМ**

На зламі століть XIX і XX іспанська педагогіка ознаменувалася епохальними змінами, однією з яких стало ініціювання відходу від тлумачення виховного процесу у педагогічному дискурсі в його «класичному» смислі. Фактично у тогочасному іспанському педагогічному дискурсі перетнулися щонайменше дві епістемі – класична і некласична (ці означення є умовними і не відображають усієї повноти висловленого іспанськими інтелектуалами в царині педагогіки на межі XIX – XX століть).

У праці «Слова і речі: археологія гуманітарних наук» (1966 р.) [1] французький філософ М.-П. Фуко розкривав поняття «епістема», маючи на увазі особливу конфігурацію «слів», «речей» та «уявлень», яка задає умови можливості точок зору, знань і наук, характерних для певної історичної епохи. Він виокремлював у європейській культурі нового часу три епістеми: «ренесансну» (XVI ст.), «класичну» (XVII – XVIII ст.) і «сучасну» (від кінця XVIII – початку XIX ст. до сьогодення). Якщо в класичній епістемі основним способом буття предметів пізнання був простір, в якому впорядковувалися тотожності й відмінності, то в сучасній епістемі цю роль виконував час, тобто основним способом буття предметів пізнання стала історія. Причину становлення нових наук М.-П. Фуко бачив не в накопиченні знань і не в уточненні методів пізнання класичної епохи, а в змінненні внутрішньої структури простору пізнання – конфігурації епістеми. Характерна риса сучасної епістеми – це поява життя, праці, мови в їхній внутрішній силі, в їхньому власному бутті, закони якого не зведені до логічних законів мислення.

Осмилення освітніх реалій іспанськими інтелектуалами наприкінці XIX століття неминуче призвело їх до висновку про те, що в педагогічній сфері необхідні значні й докорінні зміни, коли Іспанське Королівство прагне самозбереження та прогресування. На стику віків XIX і XX Іспанія переживала переломний час. В імперіалістичній війні зі США 1898 року вона втратила рештки своїх колоніальних володінь. Рівень неграмотності населення сягав відмітки у дві третини. В іспанській пресі дедалі частіше з'являлися публікації про «катастрофу» («занепад», «смерть») країни та водночас – про значущість «регенераціонізму» («відродження», «воскресіння») Батьківщини. У дискурсі іспанських інтелектуалів на межі XIX – XX століть освітньому фактору у справі відродження Вітчизни відводилося перше місце. «Щоби оновити країну, необхідно дати їй освіту. Щоби були патріоти, необхідно запалити душі сяянням культури. Поки не зростуть у школах зародки добре керованого навчання, не буде громадян, здатних виконувати свої обов'язки. На сьогодні ж ми маємо тільки сеньйорито із душами, зовні налакованими просвітництвом, або натовп, просякнутий фанатизмом та бездієльністю», – стверджувалося у статті «Відшуковуючи засіб» (газета «El Globo», 20 жовтня 1899 р.) [2, с. 1].

Прогресивна педагогічна громадськість ратувала і за організаційні зміни в освіті, і за перетворення в змісті освіти. Першорядним бачилося завдання надання елементарної та середньої освіти широким народним масам. Саме це завдання відображало сутність того, що вкладалося у зміст гасел про «єдину», «народну», «демократичну», «нову», «нейтральну», «світську», «свобідну», «сучасну» школу. Елітарно-аристократичний характер освіти мав змінитися на народно-масовий.

У теперішній Іспанії «в усіх суспільних класах прокинувся інстинкт національного самозбереження», і країна має стати на шлях оновлення. Воно має розпочатися зі школи. Розбудувавши народну освіту, Іспанія процвітатиме, а нині – «12 мільйонів іспанців не уміють читати і писати, більшість шкільних учителів живуть чудом, дехто ходять просити милостиню від хати до хати; приміщення для початкового навчання – гидкі, а засоби навчання і педагогіка перебувають на висоті часів Вільяорнате кульгавого», – зазначалося у замітці «Правильний шлях» (газета “La Erosa”, 28 липня 1899 р.) [3, с. 1].

У публікації «Порівняльний аналіз шкіл» (газета “El Liberal”, 11 серпня 1901 р.) педагог Ф. Перейра констатував, що теперішня іспанська школа, «маленька, понура, темна, напівзруйнована, більше нагадує обитель смерті, аніж умістилице життя та енергії»; вона точно «не є середовищем, у якому дух і тіло можуть природно та вільно здійснювати свій розвиток» [4, с. 1]. Педагог наголошував: «Допоки у школі не існує свободи, у ній не можливо добре навчатися вихованцям; допоки не задовольнятимуться потреби вихованців, ми не зможемо сказати, що у нас є освіта, перша умова для розбудови Батьківщини» [4, с. 1].

Іспанські педагоги на межі ХІХ – ХХ століть повсякчас виступали в пресі з ідеєю про те, що традицію школи початкового навчання в Іспанії необхідно змінювати, коли бажається прогресування освіти. Традиція – ґрунтувалася на навчальній муштрі, меморизмі, зазубренні догматичних істин, обов’язковому вивченні Закону Божого, авторитарному режимі викладання. Вчителі традиційної іспанської школи ставилися до педагогіки виключно як до «мистецтва навчання», а зовсім не як до науки, і мало піклувалися про розвинення самостійного творчого мислення вихованців та їхній пізнавальний інтерес у навчанні. Та й у педагогічних трактатах 1890–1900-х років, призначених для професійної підготовки шкільного вчителства, панувала позиція, що, прийшовши до школи, вчитель перетворюватиме педагогіку-науку на педагогіку-мистецтво.

У публікації «Загальний характер сучасної педагогіки» (журнал “La Escuela Moderna”, 1900 р.) П. де Алькантара Гарсія (Pedro de Alcantara Garcia) вказував, що сучасна педагогіка дедалі більше набуває наукового характеру; це «філософська прикладна наука, одночасно раціональна і експериментальна» [5, с. 27]. Наукова педагогіка все більше відходить від догматизму та схиляється до нових орієнтацій. Простежуються дві важливі тенденції сучасної педагогіки: опора на історичний досвід та експериментальне дослідження. Перша тенденція передбачає певні виправлення – відновлення, реставрацію теорій і практик старих часів як фонду педагогічного знання. Історичний досвід має піддаватися науковій критиці, оцінці, визначенню того, що саме є принагідним для теперішнього. Інша тенденція сучасної наукової педагогіки – це її спирання на експериментальне пізнання [5, с. 29].

Під впливом інтелектуального регенераціоністського руху в Іспанії, започаткованого у 1890-х роках, у педагогічний дискурс дедалі більше і впевненіше просочувалися гасла про «відродження» та «воскресіння» Батьківщини. Провідну роль на шляху до оновлення країни мало зіграти глибинне реформування освітньої сфери. В іспанській педагогічній думці на зламі XIX і XX віків позначилися нечіткі обриси нової – некласичної – епістемі. Педагогічна наука вдавалася до саморефлексії, «внутрішньої інтроспекції». Вперше – вона зверталася не до перегляду відомих «істин» у їхній компендієвій сукупності, а до пошуку досконально нового – «практичного» – знання. У цьому фундаментальному переосмисленні педагогічна наука виборювала собі інше (самостійне) місце в ієрархії наук, визволяючись із замкненого кордонами антропології та філософії простору.

Школа ж – мала стати «школою XX століття», «школою вільного повітря», «сучасною школою». У статті «Найзначніша національна проблема» (журнал “La Escuela Moderna”, 1911 р.) учитель Мадридської державної школи Х. Ерреро Перес (Jose Herrero Perez) проголошував: «Освіта – це більше, аніж найзначніша національна проблема, це найбільш важлива проблема з усіх національних, найголовніша з усіх, це – генеза усіх проблем, найбільш значуща з усіх. І початкова основа, фундаментальна основа вищих студій, – це найпотужніший ресурс для просування в усіх порядках, адже прогрес у сільському господарстві, у промисловості, у торгівлі, у науці то є завжди наслідок початкової освіти, здобутої дітьми у школі» [6, с. 430].

Таким чином, в іспанському педагогічному дискурсі на межі XIX – XX століть яскраво відбилися епохальні події в Іспанському Королівстві, пов’язані із занепадом його як колоніальної імперії та структурною кризою реставраційного режиму. У накресленні модернізаційних шляхів розвинення держави іспанські інтелектуали не могли залишити поза увагою об’єктивні потреби глибинного реформування освітньої сфери та виведення народних мас із жахаючої темряви неписьменності. Вони прагнули розбудови «нової» освіти, вбачаючи у ній фундаментальну засаду «нової» Іспанії (оновленої, регенераціоністської). І в цьому животворному мисленнєвому потоці перетиналися і погляди суворого консерватизму, й оригінальні ліберальні ідеї, а у зіткненні дискурсивних епістем віддзеркалювався незворотній хід часу.

### Література:

1. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / пер. с фр. В. П. Визгина, Н. С. Автономовой. СПб: А-сad, 1994. 407 с.
2. Buscando el remedio. *El Globo*. Viernes 20 de octubre de 1899. № 8.723, año XXV. P. 1.

3. El buen camino. *La Epoca*. Viernes 28 de julio de 1899. № 17.651, año LI. P. 1.
4. Pereira F. Escuelas comparadas. *El Liberal*. Domingo 11 de agosto de 1901. № 7.978, año XXIII. P. 1.
5. Alcántara García P. Caracteres generales de la Pedagogía contemporánea. *La Escuela Moderna*. T. XVIII. 1900, enero – junio. P. 27–34.
6. Herrero Pérez J. Importantísimo problema nacional. *La Escuela Moderna*. 1911, junio. № 238, año XXI. P. 430–433.

**Лебедь В. М.**, аспірант відділу історії та філософії освіти

*Інститут педагогіки  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна*

### **СИСТЕМА ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У НАРОДНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ГРИГОРІЯ ВАЩЕНКА ТА ЙОГО ПОСЛІДОВНИКА І. БОБЕРСЬКОГО**

У діяльності трудової людини завжди постає немало проблем, для подолання яких потрібні чималі фізичні зусилля. Отже, формування дієвої національної системи фізичного виховання вимагає вивчення і творчого осмислення багатой спадщини народної педагогіки та праць видатних українських педагогів і організаторів тіловиховання минулого. Велике значення належного фізичного розвитку дітей зумовлювалось цілком реальними життєвими потребами, а саме: сила і витривалість, стійкість і спритність у народі високо цінують. Тому ці риси батьки прагнули виховати у дітей. Крім того, народ давно збагнув, що фізичне виховання нерозривно пов'язане з іншими сторонами формування особистості. Саме тому емпіричним шляхом народна педагогіка дійшла висновку, що вдале просування фізичного розвитку дитини сприяло виробленню таких важливих рис, як наполегливість, відвага, рішучість, чесність, дисциплінованість, потяг до праці, впевненість у своїх можливостях, оптимізм, колективізм, здатність до переборення труднощів. Кожен знав, що фізично загартована людина рідко хворіла, могла стійко переносити холод і спеку, погодні й життєві негоди, витримувати тривале фізичне навантаження. Серед українських педагогів унікальне місце посідало професору Григорію Ващенко. Він відомий як видатний педагог-мислитель, психолог, політик. І. Боберський його послідовник ідей, як теоретик фізичного виховання,

як творець національної системи тіловиховання. Саме в австрійському Граці, як активний член тутешнього українського товариства «Русь», він захопився ідеєю фізичного виховання молодого покоління. У крадих спортивно-гімнастичних осередках Німеччини, Чехії, Швеції, Франції Іван Боберський детально знайомиться з передовими методиками, тенденціями, напрямками фізичної культури.

Почавши педагогічну діяльність у Європі, І. Боберський на початку 1901 року повертається в Галичину, до Львова, щоб своїм досвідом енергією, завзяттям захопити й показати українському юнацтву значення та роль фізичного виховання в житті людини і нації. Його подвижницьку працю в цьому напрямку не можна оцінювати без подиву. Серед інертного до будь-яких гімнастичних занять українського загалу за короткий період виникає ціла низка українських спортивно-гімнастичних товариств.

Крім німецької мови в Академічній гімназії Львова, Іван Боберський викладає гімнастику в гімназії черниць-василянок. Професор Боберський стає відразу одним із найкращих германістів усієї Східної Галичини. Його як учителя вирізняла особлива обдарованість. Учнів захоплювала не тільки зовнішність, а й поведінка професора: І. Боберський активно займався спортом: влітку бігав з молоддю по Погулянці та Кайзервальді. А взимку демонстрував неперевершену техніку їзди на лещатах (лижах). Професор Боберський справляв на учнів глибоке враження, яке зберігалось в пам'яті довгі роки.

Іван Боберський організовує перший спортивний гурток, який переріс згодом у знамените спортивне товариство «Україна». Це вихованці Боберського з гімназії утворили у вересні 1911 року спортове товариство студентів вищих шкіл, давши йому, за порадою свого вчителя, назву «Україна».

І. Боберський стає лідером українського сокілства й згодом очолює львівський «Сокіл-Батько» – головну централю українського сокілського руху. З приходом професора Боберського до «Сокола», у товаристві об'єднується передова молодь й передова українська інтелігенція в особах Ярослава Вітковського, Дениса Січинського. Івана Белея. Сеня Горука (майбутнього лідера Січового Стрілецтва), Осипа Коциловського (майбутнього д-ра теології, єпископа в Перемишлі), героя визвольної війни Федя Черника. Цікаво, що з музичної комісії «Сокола-Батька» постає у Львові Вищий музичний інститут.

Розуміючи важливість популяризації, Боберський вперше починає активно використовувати засоби друкованого слова. Від 1903 року з'являються перші його книги з записами дитячих рухливих ігор та забав, а також описи окремих спортивних ігор. 1904 року виходить у Львові перший підручник Боберського «Забави і гри рухові», який витримав до кінця 30-х років ще п'ять видань. Перу Боберського



належать і перші праці організаційно методичного характеру з фізичного виховання та ідейно-теоретичних засад розвитку українського спортивно-гімнастичного руху.

Ідеї, погляди, що стосувалися фізичного виховання і підтвержені історичним досвідом інших народів, Г. Ващенко вмістив у книзі «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру» (вона вийшла в Мюнхені у 1956 р.). Вчений сформував засади творення української системи тіловиховання. До них належали такі:

1. Тіловиховання – це не окрема галузь формування людської особистості, а його органічна частина, яка міцно поєднана з вихованням розумовим, моральним, естетичним.

2. Завдання тіловиховання – не тільки в тому, щоб зміцнити здоров'я, розвинути рухові якості, а й сприяти утвердженню духовних сил людини, зокрема зміцненню її волі, вихованню наполегливості, вмінню керувати своїм тілом як знаряддям духу.

3. Керівники тіловиховання української молоді повинні знати завдання, які поставила перед народом історія: створення незалежної соборної України, розбудова її господарства, розвиток духовної культури. Виконання цих завдань вимагає певних якостей духу і тіла.

4. Керівникам тіловиховання необхідно ознайомитися з його історією у різних народів, бо вона повчальна з погляду і позитивного, і негативного.

5. Створена система фізичного виховання не може залишатися незмінною протягом багатьох років. Вона змінюється у зв'язку із новими завданнями, які ставить перед народом історія. Крім того, слід брати до уваги неупинний розвиток наук, що пов'язані з питаннями тіловиховання. Керівники фізичного виховання повинні ретельно стежити за досягненнями науковців і вміло використовувати це у практиці.

6. У тіловихованні, як і в інших галузях виховання, останнє треба поєднувати із самовихованням. Це означає: а) вихованець сам розуміє потребу і сенс фізичного виховання; б) розуміє завдання, які стоять перед українським народом і усвідомлює свої обов'язки перед ним; в) не тільки ретельно і з бажанням виконує накази керівників під час походів і занять фізичними вправами, а й за певною системою сам займається тіловихованням.

7. Інакше тіловиховання, вважає Г. Ващенко, може обернутися на муштру, а вона, як відомо, не дає добрих наслідків у вихованні молоді.

Вивчивши і глибоко проаналізувавши системи фізичного виховання персів, греків і римлян він аналізує шведську і німецьку системи фізичного виховання та розкриває зміст системи фізичного виховання визначає завдання гігієнічного (валеологічного) виховання, значення руханки, гри і спорту взагалі. Перейшовши до проблем тіловиховання в

Україні, Г.Ващенко обґрунтував значення діяльності професора І. Боберського, якого називає «піонером в розбудові української системи тіловиховання». Але він є послідовником ідей Г. Ващенка і пропагандистом національної системи тіловиховання.

Таким чином, аспекти фізичного виховання, які висвітлені у педагогічній спадщині Г. Ващенка та І. Боберського актуальні й нині при розв'язанні багатьох питань творення дієвої системи гармонійного розвитку людини-патріота. Творчі доробки наших педагогів допомагають розв'язати завдання, які сформулював Г. Ващенко: «розбудова господарства, духовної культури України і виховання людини, яка міцна духом і тілом, але такої, щоб у неї дух панував над тілом» та його наставник, який вважав, що головний сенс тіловиховання у формуванні здорової особистості.

### **Література:**

1. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Г. Ващенко. Мюнхен : Авангард, 1956. 54 с.
2. Вацеба О. Іван Боберський. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/75488/30-Vatseba.pdf?sequence=1>.
3. Сова А. О., Тимчак Я. Іван Боберський – основоположник української тіловиховної і спортової традиції. В. Львів : ЛДУФК : Априорі, 2017. 232 с.

## СЕКЦІЯ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

**Авраменко Б. В.**, кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри західних і східних мов  
та методики їх навчання

*ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет  
імені К. Д. Ушинського»  
м. Одеса, Україна*

### ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ТУРЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ПЕРШОЇ

У останні десятиліття україно-турецькі відносини стрімко розвиваються на різних рівнях: економічному, політичному та соціальному. Ця ситуація активізувала політичний діалог між Україною та Туреччиною, що вплинув на реалізацію певної кількості міждержавних проєктів. Тому особливу увагу стали приділяти підготовці висококваліфікованих спеціалістів-перекладачів та викладачів.

Знання мови дає можливість особистості зайняти вагоме місце в суспільстві. Тому у наш час знання однієї або двох іноземних мов нагальна проблема.

Зазначимо, що навчання першої іноземної мови має ряд особливостей. Саме тому, що при навчанні другої іноземної мови студенти вже мають значний лінгвістичний досвід, набутий при вивченні першої іноземної мови. Тобто студенти оперують вже сформованими вміннями. Наприклад, аналізувати, доводити свою точку зору, розрізняти мовні явища, планувати своє мовлення. Для того щоб побороти негативний вплив рідної мови на процес оволодіння першою, а саме турецькою, іноземною мовою, можна лише довгою практикою з різних видів мовленнєвої діяльності.

Під час вивчення першої іноземної мови необхідно використовувати прийом зіставлення з мовними явищами рідної мови. У подальшому студенти самостійно намагатимуться знайти схожі й відмінні риси в обох мовах.

Навчання турецької мови як першої іноземної починається з першого курсу. На жаль, у студентів не має ще міцно сформованих навичок з граматики, лексики та інших мовних курсів. Це звичайно негативний фактор, що ускладнює процес вивчення турецької мови на навчальному етапі. На цьому етапі студенти можуть акцентувати увагу на схожі та відмінні риси мов, що вивчаються.

На викладачі турецької мови як першої іноземної лежить велика відповідальність. Тому що студенти, які вивчають турецьку мову як основну окремо отримують знання з фонетики, лексикології та граматики турецької мови, а також історії мови та історії літератури.

Основна мета навчання турецької мови як першої іноземної полягає у формуванні базових мовних знань і умінь, а саме: засвоєння фонетичних особливостей турецької мови та оволодіння нормативною вимовою; розуміння турецького мовлення; формування граматичної бази; формування знань про реалії та традиції країни, мова якої вивчається; знайомство з її культурними досягненнями; читання та розуміння турецької літератури; умінь писати турецькою мовою; вести бесіду мовою, що вивчається, на різні теми; вести діалог турецькою мовою; формування навичок перекладу.

Зазначимо, що студенту іноді недостатньо просто оволодіти лексичним матеріалом та граматичною основою мови, що вивчається, він повинен оволодіти знаннями з літератури, історії та культури турецького народу. Тому що література відіграє дуже важливу роль у житті турецького народу. Так, теоретичний курс літератури турецької мови дозволяє познайомити студента з невідомими аспектами мови, що вивчається.

Таким чином зазначасмо, що при навчанні турецької мови як першої іноземної необхідно звернути увагу на наступні проблеми:

1) слідкувати за тим, щоб турецьку мову вивчали студенти, які мають суттєву мотивацію щодо її вивчення;

2) урахувати специфіку турецької мови як першої іноземної, тому розробляти навчальні посібники, що враховують не лише лексичний і граматичний матеріал, а й країнознавчий;

3) надавати можливість студентам проходити практику в країні, мова якої вивчається;

4) проводити диспути, семінари, відкриті заняття з широкого спектру проблем країн Сходу [2].

### Література:

1. Кузнецов П. И. Учебник турецкого языка. Часть 2. Завершающий курс. М., 2005. 380 с.
2. Шафигуллина Л. Ш. Дидактические условия развития иноязычной речевой деятельности студентов педагогического вуза на начальном этапе: дис ... канд. пед. наук. Казань., 2006. 144 с.
3. Щека Ю. В. Практическая грамматика турецкого языка. М.: АСТ: Восток-Запад., 2007. 667 с.

## **ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ОЧИМА СТУДЕНТІВ**

Спалах пандемії COVID-19 вплинув на всі сфери суспільства, у тому числі – й освіти. На цей виклик сфера освіти відреагувала швидко, і, як наслідок, – більшість закладів вищої освіти перейшли на дистанційне навчання. Безумовно навчання з використанням інформаційно-комунікативних технологій зараз надмірно актуальне: з одного боку – надає змогу вдосконалити ефективність освітнього процесу, а з іншого – обумовлює нові труднощі. Саме тому, для оптимізації освітнього процесу в умовах цифрового середовища, забезпечення якості вищої освіти, викладачам закладів вищої освіти важливо розуміти й орієнтуватися на погляди суб'єктів навчання – студентів – щодо переваг і недоліків дистанційного навчання.

З цією метою проведено опитування студентів у червні 2021 року на базі Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського». В опитуванні взяли участь 223 студенти другого (90%) та четвертого (10%) курсів (спеціальності: 104 Фізика та астрономія; 113 Прикладна математика; 121 Інженерія програмного забезпечення; 123 Комп'ютерна інженерія; 124 Системний аналіз; 126 Інформаційні системи та технології; 132 Матеріалознавство; 141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка; 144 Теплоенергетика; 161 Хімічні технології та інженерія; 172 Телекомунікації та радіотехніка).

Результати опитування дозволили встановити, що 50,7% досліджуваним до вподоби дистанційне навчання, а 49,3% – очне. Аналізування відповідей студентів надало змогу визначити переваги дистанційного навчання, зокрема:

- **зручність і комфортність, економія часу** («не треба витратити час на дорогу», «з'являється більше вільного часу», «є більше часу, щоб виконувати завдання та відпочивати», «можливість відвідувати пари з дому чи з будь-якого іншого місцеперебування», «можливість навчатися в будь-якому місці», «досить зручно комунікувати з викладачами в онлайн режимі» та ін.);

- **оптимізація навчання під власний графік** («змога поєднувати навчання та роботу», «поштовх до кращого управління своїм часом», «вільний час я витрачаю на саморозвиток», «можливість краще

організувати свій день», «розклад навчання менш впливає на мій режим дня», «набагато краще управління своїм часом», «можливість працювати та вчитися», «більшість матеріалу можна опрацювати у зручний для себе час» і т. д.);

- **самоосвіта і саморозвиток** («з'явилося набагато більше можливостей для саморозвитку, хобі», «можливість займатися самоосвітою», «є більше часу для самостійного вивчення предметів, що для мене є більш продуктивним» тощо);

- **індивідуальний підхід до студента** («більше уваги приділяється кожному студенту», «краще засвоюється матеріал, бо немає однокласників, які відволікають», «можливість навчатися у своєму темпі (але з чітко визначеними дедлайнами)», «викладачі можуть пояснити незрозумілий матеріал просто в особистих повідомленнях месенджерів» тощо);

- **використання сучасних технологій у навчанні** («викладачі розвиваються у технічному напрямку», «у деяких викладачів чудово організований дистанційний курс, подання матеріалу було нестандартним і цікавим», «викладачі навчилися використовувати нові технології» та ін.);

- **реалізація принципу наочності** («викладачі, до кожного заняття, готують презентації зі схемами, малюнками для кращого розуміння теми», «застосування викладачами наочних матеріалів» тощо).

До недоліків дистанційного навчання студенти відносять такі:

- **одноманітність навчання, зниження мотивації до пізнавальної активності** («втрата мотивації», «послаблення мотивації навчатися», «немає як такої мотивації навчатися», «зниження мотивації студентів до глибокого вивчення дисциплін», «пропадає інтерес вчитися» та ін.);

- **відсутність живого спілкування, атмосфери студентського життя** («неможливість очного спілкування з викладачем», «не вистачає спілкування з однолітками», «недостатня соціалізація», «часткова втрата soft-skills через використання головним чином чатів і відеоконференцій», «не вистачає спілкування з групою», «не відчуваєш себе студентом, що навчається в університеті», «на студентство, як найкращий період життя, заслуговує кожен», «не відчуваєш атмосферу кампусу» і т.д.);

- **навчальний матеріал слабо адаптований до умов дистанційного навчання** («деякі лабораторні роботи вдома зробити неможливо», «гірше проводяться практики», «при очному навчанні більш якісне навчання» і т. д.);

- **складність в організації контролю знань** («недосконала перевірка знань знижує мотивацію студентів в глибокому вивченні матеріалу», «важко перевірити дійсні знання кожного студента»,

«важко контролювати знання студентів», «неякісна перевірка знань», «погіршення якості контролю знань», «на відміну від очного навчання, можна менше старатися і знати, аби отримати хороший бал» тощо);

- **складність у відстеженні випадків академічної недобро-чесності** («відсутність академічної доброчесності з боку студентів», «порушення студентами правил дистанційного навчання» та ін.);

- **різноманітні технічні проблеми** («неможливість деяких студентів навчатися через поганий інтернет», «можливі перебої з інтернетом» тощо).

Доцільно зазначити, що майже третина студентів (36%) наголошує, що при очному навчанні – вищий рівень засвоєння знань, а саме: зосередженості на сприйнятті матеріалу, його усвідомленні та розумінні, засвоєнні та міцності знань. З огляду на це, можна припустити, що ці студенти не вміють правильно організувати учинневу діяльність, адже специфікою дистанційного навчання є те, що основа форма його організації – самостійна робота.

Заслуговують на увагу також відповіді студентів на питання «Які рекомендації чи поради Ви можете запропонувати для покращення дистанційного навчання?», зокрема: «на контрольних роботах і екзаменах робити акцент на усному опитуванні, адже це ефективний спосіб дізнатися чи дійсно студент робив роботу сам, та як взагалі він розуміється в матеріалі»; «проводити більше невеликих самостійних робіт на 5-10 балів, щоб студенти мали змогу відстежувати й корегувати свою успішність, а викладач ліпше розумів чи добре студенти засвоїли матеріал»; «підвищити цифрову обізнаність викладачів шляхом проведення тренінгів»; «звільнити прив'язку до часу і повністю налагодити взаємодію через форми»; «дистанційні пари більш доцільні у вигляді консультацій, аніж у вигляді викладення та опрацювання матеріалу»; «розміщувати навчальні матеріали в одному місці» тощо.

Окрім того, 31% студентів пропонують перехід на змішану форму навчання («лекції проводити дистанційно, а практики – в університеті», «лекції зручніше слухати вдома, а практичні чи лабораторні заняття – в університеті»), «змішана форма навчання зі зменшенням кількості днів, у які необхідно відвідувати університет», «лекції – онлайн, дні практики – офлайн»).

Таким чином, перевагами дистанційного навчання є: зручність і комфортність, економія часу; оптимізація навчання під власний графік; самоосвіта і саморозвиток; індивідуальний підхід до студента; використання сучасних технологій у навчанні; реалізація принципу наочності. Недоліками дистанційного навчання є: одноманітність навчання, зниження мотивації до пізнавальної активності; відсутність живого спілкування, атмосфери студентського життя; навчальний

матеріал слабо адаптований до умов дистанційного навчання; складність в організації контролю знань; складність у відстеженні випадків академічної недоброчесності; різноманітні технічні проблеми.

**Іванчук А. В.**, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри образотворчого, декоративного мистецтва,  
технологій та безпеки життєдіяльності

**Береженна Л. Ю.**, студентка III курсу  
факультету дошкільної і початкової освіти  
імені Валентини Волошиної

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

## **ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ОСНОВИ ТЕХНІКИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Відомо, що технічні знання відносяться до категорії спеціальних знань та ними переважно користуються фахівці різних галузей сучасного виробництва. Основи технічних знань школярі засвоюють у процесі технологічної освіти, однією із задач якої є формування в них здатності до професійного самовизначення після завершення навчання в закладах середньої освіти. Процес формування технічної компетентності школярів буде більш ефективний, якщо уявлення про основи техніки будуть формуватися ще в молодшому шкільному віці. Проте, не дивлячись про наявність феномену «довірливої креативності» у молодших школярів [3] та можливостей використання цього ресурсу для формування уявлень про основи техніки у царині педагогічної і психологічної науки знаходимо прогалини.

Метою дослідження був пошук підходів до формування уявлень про основи техніки в молодших школярів як компоненту їх інтелектуально-творчого потенціалу. Були поставлені такі задачі дослідження: розкрити зміст і структуру технічних знань; обґрунтувати особливості формування в молодших школярів систематизованих уявлень про основи техніки як умови подальшого вивчення ними основ техніки в основній школі та зацікавленості до майбутніх професій у галузях сучасного виробництва.



Щоб обґрунтувати, які саме аспекти технічних знань відповідають можливостям сприйняття молодших школярів, була проаналізована сутність технічного знання. Сутність технічного знання розкривають на основі системного методологічного підходу з опорою на дидактичний принцип наочності. Найбільш загальні уявлення про технічні знання були розкриті у наукових працях із філософії техніки, основоположник якої П. Енгельмейер. Технічні черпаються з відповідних галузей технічної науки. Різним галузям технічної науки відповідають свої навчальні технічні дисципліни, але вони використовуються для підготовки технічних фахівців для різних галузей сучасного виробництва та не відповідають віковим можливостям молодших школярів. На думку В. Руденко базовим науковим методом для початкового ознайомлення школярів із технікою є метод дедукції [2]. В основі дедуктивного методу лежить напрямок пізнавального процесу від загального до конкретного. Тому, у контексті нашого дослідження, основний інтерес був зосереджений на узагальнених технічних знаннях у формі описів технічних об'єктів. Базовими видами описів технічних об'єктів є морфологічний і функціональний, а допоміжним – природничо-науковий. Однак вказані описи використовують різні рівні конкретизації технічних понять. При виборі рівня конкретизації технічних понять враховують, що предмети дослідження технічної науки багатокomпонентні, тобто поняття об'єкт техніки як предмет дослідження включає технічні пристрої, технічні способи або технології, технічні матеріали або речовини. Отже, необхідно обмежитися видом технічних об'єктів, видом технічних описів та рівнем конкретизації технічних понять.

При виборі виду технічних об'єктів ми виходили з факту, що машина як вид технічних пристроїв є базовим поняттям техніки. У свою чергу, базовим поняттям машини є її узагальнена структурно-функціональна схема: привід → робочий орган [1]. За допомогою приводу машини до робочого органу підводиться енергія для виконання корисної технічної функції. Проміжне розташування приводу між джерелом механічної енергії (двигуном) та робочим органом призводить до появи в приводі машини низки базових технічних явищ, які будуть першою сходинкою в процесі пізнання школярами техніки.

До базових технічних явищ відносять передачу механічного руху на відстань, зміну кінематичних параметрів механічного руху і зміну силових параметрів механічного руху. Отже, технічні явища – це джерело початкових технічних знань. Ми обмежили пошукове поле функціональним описом приводу машини та технічними поняттями на рівні «технічна функція» і «технічні властивості» [2]. Однак приводи машин бувають різних видів: механічні, гідравлічні, електричні, пневматичні, комбіновані тощо. Ми відібрали механічний привід

машини. Технічні рішення механічних приводів машин різноманітні, тому в якості об'єкта вивчення був вибраний його базовий вузол – механічна передача. Таким чином, базові технічні явища вивчають у механічних передачах.

Важливо було обґрунтувати такі способи представлення технічних явищ, які б відповідали віковим можливостям молодших школярів. Відповідно нас цікавили характеристики психічних процесів у дітей молодшого шкільного віку. Зокрема ми враховували такі особливості психіки дітей: високу чутливість до емоційних станів; потяг до спостережень та експериментів; домінування наочно-образного виду мислення; початок формування словесно-логічного виду мислення; мотиви діяльності у формі емоцій та особистісних смислів, що з'являються в її процесі [3; 4]. Також істотною характеристикою психіки молодших школярів є низька здатність тривалий час зосереджуватися на одному об'єкті вивчення [3], тому задачі з основ техніки не повинні бути складними, вимагати для розв'язання значних розумових зусиль та затрат часу.

Основними формами організації навчання молодших школярів основами техніки, на наш погляд, є демонстраційний експеримент, спостереження за технічними об'єктами, задачний підхід і навчальні екскурсії. Технічна функція механічної передачі впливає з її назви – передачі на відстань механічного руху (перше базове технічне явище), основні технічні властивості механічної передачі – це зміна швидкості руху й обертового моменту (друге і третє базові технічні явища). При вивченні базового технічного явища передачі механічного руху на відстань з'являється можливість інтегрувати геометричні поняття про паралельні прями, мимобіжні прями, прями, що перетинаються з технічними поняттями про циліндричну зубчасту передачу, конічну зубчасту передачу і черв'ячну передачу. Доцільно організувати вивчення вказаного технічного явища з використанням демонстраційного експерименту з моделями різних видів механічних передач. Для вивчення базових технічних явищ зміни швидкості руху і зміни обертового моменту (силових параметрів) доречними будуть демонстраційний експеримент, робота дітей з механічним конструктором типу LEGO, розв'язування простих навчальних задач, перегляд навчальних відеофільмів. При розв'язуванні навчальних задач використовуються геометричні поняття про круг, математичні поняття про відношення між предметами більше і менше, обернено пропорційні величини тощо. Одержані розв'язки навчальних задач перевіряють за допомогою демонстраційного експерименту з моделями механічних передач. Наприклад, розглянемо варіант серії навчальних задач для вивчення базового технічного явища зміни швидкості обертового руху. Структурні елементи першої навчальної задачі такі: умова

задачі – набір кругів різних діаметрів; запитання містить вказівку поєднати круги в пари так, щоб швидкість веденого круга зменшилася або збільшилася. Шуканим буде правильне використання математичного поняття обернено пропорційні величини. Структурні елементи другої навчальної задачі такі: умова задачі – набір зубчастих коліс різних діаметрів з механічного конструктора; запитання містить вказівку поєднати зубчасті колеса в пари так, щоб підтвердилися відповіді першої навчальної задачі. Шуканим буде менша або більша швидкість веденого зубчастого колеса механічної передачі. Структурні елементи третьої навчальної задачі такі: умова задачі – в моделі механічної передачі два зубчастих колеса, одне містить 10 зубців, а інше – 20 зубців; запитання оцінити переміщення зубчастого колеса з 20 зубцями, якщо зробити один повний оберт зубчастим колесом з 10 зубцями. Шуканим буде правильне використання математичного поняття прямо пропорційні величини. Структурні елементи четвертої навчальної задачі такі: умова задачі – в моделі механічної передачі два зубчастих колеса, в одному 10 зубців, а в іншому – 20 зубців; запитання містить вказівку знайти кількісне відношення між відстанню, пройденою зубчастими колесами, якщо зробити один повний оберт зубчастого колеса з 10 зубцями. Шуканим буде правильне використання віднімання чисел.

Таким чином, нами обґрунтовано підхід до формування уявлень про основи техніки в молодших школярів, заснований на використанні узагальнених технічних понять «технічна функція» і «технічні властивості».

### Література:

1. Іванчук А. В. Система навчальних технічних задач як засіб формування технічного мислення майбутніх учителів технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. Вип. 53. С. 91–95.
2. Руденко В. М. Зміст технічних дисциплін у контексті системи організації технічного знання. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. 2016. Вип. 13. С. 7–11.
3. Савенков А. И., Обухов А. С. Методические рекомендации по подготовке и проведению Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – Исследователь!». *Исследователь / Researcher*. 2018. № 3-4. С. 177–214. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-rekomendatsii-po-podgotovke-i-provedeniyu-vserossiyskogo-konkursa->

issledovatel'skikh-rabot-i-tvorcheskikh-proektov (дата звернення 04.07.2021).

4. Шиповская С. В., Прояненко Л. А. Физика и конструирование для младших школьников: монография. Москва: Прометей, 2021. 216 с.

**Маківський О. І.**, заступник директора  
*ВСП «Київський транспортно-економічний фаховий коледж  
Національного транспортного університету»  
м. Київ, Україна*

## **ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ В ТРАНСПОРТНИХ КОЛЕДЖАХ ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТНОГО ФАХІВЦЯ**

Актуалізація теорії і методики професійного підготовки майбутніх фахівців транспортної галузі до професійної діяльності полягає в необхідності суспільних трансформацій через інтеграцію академічного потенціалу в глобальний освітній простір, забезпечення імплементації правового і технічного регулювання соціокультурних форм у сфері освіти, науки та інновацій в глобальному вимірі мобільності, соціальних і правових гарантій всіх учасників освітнього процесу і зацікавлених сторін. Стратегію модернізації наукових і освітніх систем професійної підготовки майбутніх фахівців транспортної галузі і досягнення мети формування їх професійної компетентності та мобільності в системі вищої освіти визначено можливістю імплантації інноваційних методів навчання у транспортних коледжах як інструмент формування конкурентного фахівця.

Дослідження вітчизняних, американських і європейських вчених підтверджують, що інноваційні методи навчання сприяють збільшенню частки засвоєння навчального матеріалу, впливають не тільки на знання майбутнього фахівця, але і на його почуття і волю, а саме: лекція – 5% засвоєння, читання на навчальними текстів – 10%, відео- / аудіо- матеріали – 20%, демонстрація – 30%, робота в дискусійних групах – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших і застосування отриманих знань – 90% засвоєння [3 с. 287].

Теоретичними і методичними засадами концептуалізації імплантації інноваційних методів навчання в навчальному процесі транспортних коледжів як інструменту формування конкурентного фахівця складають адміністративно управлінські, психолого-педагогічні,

соціально-політичні, соціально-економічні та квалітологічні категорії методологічного обґрунтування системи вищої професійної освіти.

Мета дослідження полягає у визначенні узагальненої характеристики освітніх інновацій, уточненні сутності і особливостей окремих інноваційних методів навчання майбутніх фахівців транспортної галузу у коледжах.

Результати аналізу вітчизняної та закордонної психолого-педагогічної літератури щодо впровадження інноваційних методів навчання у закладах вищої освіти дозволяють зробити висновки, виявивши загальні тенденції більшості наукових підходів:

1) інновації, що орієнтуються на кінцевий результат – формування висококваліфікованих кадрів на ринку праці, задоволення певних соціально-економічних потреб в навчанні професіоналів і фахівців в конкретній галузі;

2) інновації розглядаються як результат складного освітнього процесу, який включає в себе різні зміни, не тільки технологічні, але також економічні, соціальні та організаційні;

3) інновації у довгостроковій перспективі забезпечують економічні, соціальні, науково-технічні та інші ефекти.

До класифікаційних характеристик інновацій відносять: новизну, обсяг і рівень використання ідей; масштабність і серійність впровадження в навчальний процес ЗВО; ефективність впровадження інноваційних технологій в розмежуванні експериментальних випробувань і безпосередньої реалізації. Окремими класифікаційними ознаками можна виділити: наскрізну послідовність, наступність, етапність, академічну якість, системність освітнього процесу, вплив інновацій на вартість навчання майбутніх фахівців, ефективність працевлаштування і професійної компетентності для забезпечення мобільності та якості життя професіонала.

Складовою цілісного педагогічного процесу в транспортному коледжі є освітній процес, якому притаманні ознаки інноваційності. Інноваційність освітнього процесу має свої особливості: спочатку формулюється філософія інновацій, потім конкретизується в його основних елементах: цільовому, змістовому, процесуальному, технологічному і оціночному. Так цільової і змістовий компоненти освітнього процесу впливають на зміст і структуру як за все освітнього процесу, так і окремого комплексу дисциплін. Процесуальна складова освітнього процесу визначає структуру навчально-пізнавальної діяльності майбутніх професіоналів, а також структуру професійної діяльності педагога. Технологічний компонент впливає на структуру і зміст методичної роботи, зокрема, вибір і спосіб використання підручників і методичних посібників. Оціночний компонент впливає на систему дидактичних засобів в освітньому процесі. Інноваційність

конкретизується як в кожному компоненті, так і в цілісній конструкції всього освітнього процесу [3, с. 37].

Основними критеріями інноваційності освітнього процесу є зміни в його цілях, тобто зміст і результатів в освіті в якості основних складових діяльності педагога і студента (рис. 1).



**Рис. 1. Сучасні психолого-педагогічні інновації в системі освіти**

Завданням у створенні педагогічних інноваційних ідей полягає в тому, щоб створити, згідно інноваційним технологіям, педагогічні умови, які сприятимуть підготовці конкурентоспроможних фахівців транспортної галузі на глобальному ринку праці, що володіють професійними компетенціями, здатними реалізувати досягнення науково-технічного прогресу в транспортній галузі, що задовольняють вимогам роботодавців, а також соціально- економічні, технологічні, екологічні потреби людства для забезпечення сталого розвитку суспільства.

Ефективність застосованих інновацій в освітньому процесі транспортного коледжу необхідно оцінювати не лише за кількісними показниками освітніх досягнень студентів, а з огляду на зміни в свідомості як студентів, так і викладачів. У студентів формується готовність до безперервного оволодіння новими знаннями, затверджуються навички брати на себе відповідальність, відстоювати свою позицію, співпрацювати, розвивається новий тип мотиваційної сфери, де самоактуалізація впливає на загальну креативність майбутнього фахівця транспортної галузі, сприяє створенню нової позиції особистості в глобальному вимірі.

Результати впровадження інноваційних технологій навчання в освітній процес транспортного коледжу покращують якість і ефективність процесу навчання відповідно до параметрів, що характеризуються структурними елементами системи управління, цілями навчання, позиції ролей і функціями викладача та майбутнього фахівця транспортної галузі.

### Література:

1. Кашина Г. С. Аналіз формування фізико-технічної освіти в процесі навчання студентів автотранспортних коледжів. *Наукові записки НДУ імені М. Гоголя. Сер.: Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 7. С. 16-20.
2. Пинский А.А. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах. *Мир образования*. 1997. № 3. С. 21.
3. Bludova T., Halakhova T., Gromozdova S., Kashina G., Frolova T. The system of modern university missions realization in the measurement of three key components. Реализация системы современных университетских миссий в измерении трех ключевых компонентов *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)*, Volume 9, Issue 2, December 2019. P. 2588-2595.

**Пашинська Т. О.**, студентка I курсу магістратури  
факультету соціальної педагогіки та психології  
*Запорізький національний університет*  
*м. Запоріжжя, Україна*

## **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Якісне життя людини залежить від стану всіх складових здоров'я – фізичної, соціальної, психічної та духовної, адже здоров'я є основою благополуччя та джерелом повноцінного життя. Проте з кожним роком спостерігається значне погіршення здоров'я українців. Разом з тим система освіти є важливою структурою, в якій мають закладатися основи здорового способу життя особистості, формуватися активна позиція щодо зміцнення та збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Молодший шкільний вік є сприятливим періодом для набуття життєвих умінь та навичок щодо зміцнення та збереження здоров'я, формування потреби цінувати своє здоров'я, адже у цьому віці діти починають усвідомлювати його значення. До того ж учитель

початкових класів, як основний організатор освітнього процесу, має беззаперечні можливості для систематичного і ефективного впливу на здоровий розвиток молодших школярів.

Наразі прийнято низку законів, нормативно-правових документів, які визначають здоров'язбережувальну стратегію держави в системі освіти (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» та ін.) та охороні здоров'я (Концепція розвитку системи громадського здоров'я, Концепція розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року, Національний план заходів щодо неінфекційних захворювань для досягнення глобальних цілей сталого розвитку, Указ Президента «Про невідкладні заходи щодо покращення здоров'я дітей», Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі).

Теоретико-методологічні засади питань здоров'я і здорового способу життя учнів розкривали у своїх працях Т. Андрєєва, О. Артюх, О. Балакірєва, О. Ващенко, Д. Воронін, П. Дупленко, І. Єрохіна, В. Єфімова, І. Зімя, О. Ковальова, Г. Ковганич, І. Корженко, Ю. Науменко, Н. Погоріла, С. Свириденко, В. Оржеховська, О. Єжова, А. Хуторський та інші.

Проблеми здоров'язбереження учнів молодшого шкільного віку досліджують Т. Бойченко, І. Василяшко, Л. Височан, Г. Горашук, М. Дедловська, О. Дубогай, С. Дудко, І. Жаркова, Г. Зайцев, І. Калиниченко, О. Карпенко, В. Ковалько, Я. Кодлюк, Т. Круцевич, К. Огніста, Ю. Півненко, І. Серєда, М. Чепіль та ін.

Аналіз медичних та соціологічних досліджень, проведених останнім часом, доводить стійку тенденцію до погіршення стану здоров'я дітей. Все частіше вільний час діти проводять за переглядом фільмів, за комп'ютерними іграми, в соціальних мережах і менше – на свіжому повітрі. Відповідно це призводить до низького рівня рухової активності. Ще одним суттєвим фактором погіршення стану здоров'я є нерациональне харчування, яке часто залежить не від рівня доходів, а від смакових звичок родини. В умовах запровадження дистанційного навчання, у зв'язку із пандемією COVID-19, збільшується тривалість перебування дітей в приміщенні, в сидячому положенні, за екраном комп'ютера або смартфона, що негативно впливає на здоров'я.

Загалом здоров'я населення визначається сукупністю показників захворюваності, фізичного розвитку, інвалідності, медико-демографічних показників тощо. Щороку Державний заклад «Центр медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України» збирає, обробляє та аналізує статистичну інформацію про стан здоров'я українців. Так, кількість хворих на активний туберкульоз, які



знаходяться на обліку системи МОЗ на кінець 2020 року становить 21403 особи (з них дітей 497), зляжисних новоутворень зафіксованих у 2020 році – 52335 (з них 436 у дітей). Дані звіту про аборти свідчать, що всього їх зроблено 61048, з них у дітей до 14 років – 35, у віці 15–17 років – 538. Кількість дітей з інвалідністю станом на кінець 2020 року становить 162923 особи.

Звернемося до результатів профілактичних оглядів дітей за 2020 рік. Так, при профілактичних оглядах 6421034 дітей віком від 0 до 17 років виявлено проблему пониження гостроту слуху у 10495 дітей, зору – у 281312, з дефектами мовлення – 95240, зі сколіозом – 90511, з порушенням осанки – 228349 осіб [4].

Формування культури здоров'я розпочинається в родині, коли дитина несвідомо копіює модель поведінки батьків (харчові звички, гігієнічні навички, стиль спілкування тощо). Згодом, на етапі дошкільного дитинства провідним соціальним інститутом, покликаним забезпечити формування культури здоров'я, є заклад дошкільної освіти та здоров'я-збережувальна діяльність конкретного вихователя. Головною фігурою у вирішенні важливої проблеми збереження, формування та зміцнення здоров'я у молодшому шкільному віці, є учитель, тому що з огляду на особливості цього вікового періоду педагог є беззаперечним авторитетом, якого наслідують діти. Саме він має здійснювати цілеспрямовану роботу по формуванню здоров'язбережувальної компетентності.

Згідно Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», формування у молодших школярів ключових компетентностей і наскрізних вмій є вимогою для задоволення суспільного замовлення щодо виховання особистості, інноватора та патріота держави. В Державному стандарті початкової освіти важливість здоров'язбереження визначена в змісті громадянської та соціальної компетентності. Так, зазначено, що «громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають співпрацю з іншими особами для досягнення спільної мети, активність в житті класу і школи, повагу до прав інших осіб, уміння діяти в конфліктних ситуаціях, пов'язаних з різними проявами дискримінації, цінувати культурне розмаїття різних народів та ідентифікацію себе як громадянина України, дбайливе ставлення до власного здоров'я і збереження здоров'я інших людей, дотримання здорового способу життя».

Проаналізуємо, як трактують поняття «здоров'язбережувальна компетентність» сучасні науковці.

Ми погоджуємось з думкою Т. Бойченко, яка називає здоров'язбережувальну компетентність учнів однією з ключових для української системи шкільної освіти. Авторка підручників для базової школи переконує, що

здоров'язбережувальна компетентність включає здатність (готовність) мобілізувати систему знань, умінь розумових і особистісних якостей, необхідних для формування у школярів мотивації до здоров'язбереження, а також уміння передбачати, попереджати, або компенсувати втрату здоров'я як засобу задоволення базових потреб людини [1, с. 6].

В. Молодиченко та Н. Молодиченко також визначають здоров'язбережувальну компетентність як інтегральну якість особистості, що виявляється у загальній здатності та готовності до здоров'язбережувальної діяльності, що ґрунтується на інтеграції знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень особистості, спрямованих на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [3, с. 249].

С. Дудко здоров'язбережувальну компетентність тлумачить як інтегративну здатність учня до застосування набутих під час навчально-виховного процесу здоров'язбережувальних знань, умінь, навичок, цінностей, особистого досвіду; здатність до втілення в життя власної здоров'язбережувальної поведінки, яка впливає на збереження та розвиток свого здоров'я та здоров'я інших людей [2, с. 9].

На думку О. Ващенко здоров'язбережувальна компетентність – це комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й укріплення здоров'я – свого та оточуючих, на уроках та в позаурочній діяльності [5, с. 4]

Освітній процес загалом та кожен урок зокрема несуть значний потенціал, який варто використати для формування здорового способу життя. Тому важливим завданням закладу освіти є створення безпечних і нешкідливих умов навчання й виховання учнів, які б сприяли формуванню здоров'язбережувальної компетентності.

Отже, фізичне здоров'я забезпечує людині високу працездатність та активність й впливає на інтереси, погляди, спосіб мислення. Разом з тим значне навчальне навантаження з одного боку та недостатня рухова активність учнів, скорочення тривалості сну, зменшення часу перебування на свіжому повітрі з іншого боку, призводить до перевтоми молодших школярів, зниження адаптаційних можливостей організму. Означені фактори обумовлюють важливість формування здоров'язбережувальної компетентності учнів в освітньому просторі закладу освіти.

### Література:

1. Бойченко Т. Є. Здоров'язберігаюча компетентність як ключова освіти України. *Основи здоров'я і фізичної культури*. 2008. № 11/12. С. 6–7.
2. Дудко С. Г. Дидактичні засади формування здоров'язбережувального навчального середовища початкової школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2015. 258 с.

3. Молодиченко В. В., Молодиченко Н. А. Формування здоров'я-збережувальної компетентності учнів початкової школи. *Здоров'я дітей і молоді: безпекові та психолого-педагогічні аспекти*. 2020. Вип. 3. С. 237-251.
4. Статистичні дані системи МОЗ. URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/statdanMMXIX.html>.
5. Фізкультурно-оздоровчі заходи в режимі навчального дня молодшого школяра : навч.-метод. посіб. / О. М. Ващенко, В. М. Єрмолова, Л. І. Іванова та ін. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2012. 192 с.

**Степанова Г. М.**, кандидат біологічних наук,  
старший викладач кафедри фундаментальних дисциплін  
*Черкаська медична академія*  
*м. Черкаси, Україна*

### **КЕЙС-ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У МЕДИЧНОМУ ВИЩІ**

Одним із ключових завдань у досягненні підвищення ефективності і якості навчального процесу сучасна педагогічна наука вважає активізацію навчання студентів. Знання, подані у формі сухої теорії, студентам важко застосовувати при виконанні конкретних практичних завдань. Натомість, «інтерес до навчання, ініціативність у навчальній роботі, пізнавальна самостійність, напруження розумових сил при розв'язанні поставленої пізнавальної задачі позитивно впливають на активність студентів у навчанні, створюючи сприятливі умови для розвитку їх навчально-пізнавальної діяльності» [1]. Забезпечити активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів можна, застосовуючи активні форми навчання, серед яких – і кейс-технології, тобто розгляд реальних ситуацій («кейсів», від англійського case – випадок, ситуація), розв'язання ситуаційних задач тощо [2; 3].

Серед переваг кейс-технологій називають такі: їх застосування доповнює теоретичні аспекти проблеми; метод кейсів надає унікальну можливість вивчити складні та професійно значущі питання в емоційно сприятливій атмосфері, використати набутий досвід у реальній практиці; комунікативна природа методу надає можливості здійснити швидко й ґрунтовно оцінку обговорюваних питань і запропонованих рішень [4]. Крім того, дослідження свідчать про те, що кейс-технології, зокрема кейс-метод є одними з ефективних засобів удосконалення

розумових навичок і розвитку у студентів критичного і професійного мислення, креативних здібностей і творчої активності [5; 6].

Кейс-технології сьогодні широко застосовуються у медичних вищих навчальних закладах. Вони дозволяють моделювати ситуації, з якими майбутнім медикам доведеться зіткнутися в професійній діяльності, при цьому активізуючи і розвиваючи зацікавленість студента у здобутті знань і вмінь, самостійне аналітичне мислення, навички наукової дискусії й роботи в команді.

Метою цього повідомлення є проаналізувати досвід застосування кейс-технологій у викладачів фундаментальних дисциплін медичного вишу як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів (на прикладі Черкаської медичної академії).

У медичному виші застосування кейс-технологій виходить на перший план, зокрема, при вивченні тем, які потребують прийняття певних діагностичних рішень. Такі рішення медик має ухвалювати, покладаючись на знання передусім фізіології і біохімії людського організму.

Практика показує, що найактивніше викладачі фундаментальних дисциплін Черкаської медичної академії застосовують ситуаційні задачі та клінічні ситуації. Такого роду завдання ми задаємо студентам у вигляді елементу підготовки до практичної роботи, пропонуємо до розв'язання в малих групах під час заняття, використовуємо як один із елементів контролю знань в кінці заняття та наприкінці вивчення теми. Переваги ситуаційних задач – у їхній лаконічності (отже, під час заняття можна розглянути 4-5 задач), відповідності реальній ситуації. Розв'язання ситуаційних задач сприяє розвитку спостережливості і вміння аналізувати інформацію та ухвалювати рішення, тренує клінічне мислення майбутнього лікаря.

Іншою кейс-технологією, яка активно застосовується при викладанні клінічних дисциплін у Черкаській медичній академії, є кейс-метод. Він відрізняється від задач чи завдань навчального характеру тим, що не пропонує студентові проблему у відкритому вигляді (її потрібно виокремити з тієї інформації, яка міститься в описі кейса). Крім того, проблема, яка при кейс-методі міститься в описі ситуації, не може мати однозначного розв'язання, воно може бути лише найбільш доцільним. Безпосередня мета кейс-методу – спільними зусиллями групи студентів проаналізувати запропонований кейс і виробити практичне рішення [7; 8; 9; 10; 11].

Приміром, тема з курсу фізіології «Дослідження насосної функції серця» належить до найбільш актуальних для майбутнього діагноста тем, а отже є зручною для застосування кейсів. Стан кровообігу в організмі залежить від діяльності серця як насоса. Тому визначити та вміти оцінити насосну функцію серця дуже важливо для діяльності медичного працівника, особливо лікаря.

Як приклад кейсів, що пропонують для розгляду на практичних заняттях викладачі фізіології Черкаської медичної академії, можна навести полікардіограми реальних пацієнтів (ЕКГ, сфігмограма, фонокардіограма). Студентам пропонується з'ясувати, чи присутні в цих дослідженнях порушення, проаналізувати їх і зробити висновок про роботу серця як насоса. У подальшому, при вивченні патологічної фізіології і клінічних дисциплін, це дозволить студентові глибоко розуміти суть патології фаз серцевого циклу, клапанного апарату серця, а отже робити діагностичні висновки і спрямовувати хід лікування.

На практичному занятті ми пропонуємо невеличким групкам студентів (по 2-3 особи) проаналізувати полікардіограму певного пацієнта, зробити висновок про відповідність показників нормі. Відтак групи одна за одною представляють усім присутнім результати свого дослідження. Кожен має можливість висловити свою думку, наскільки коректно зроблено розрахунки і висновки.

Наприкінці обговорення викладач підводить підсумки. Беручи до уваги, наскільки той чи той студент розуміє характеристики кожного періоду та фази серцевого циклу, наскільки грамотно він може аргументувати свої висновки, викладач виставляє оцінку за цей етап роботи.

У застосуванні кейс-технологій велике значення відіграє чинник проблемності, важливий для розвитку не лише знань, а й навичок критичного, наукового мислення студентів. Розберемо проблемний момент у кейсі, який ми зі студентами розглядаємо на практичному занятті з фізіології.

При детальному розгляді спірограми пацієнта ми знаходимо проблемну ситуацію, коли один із показників зовнішнього дихання свідчить про норму, а інший показник вказує на відмінність від норм, указаних у таблицях. Приміром, у пацієнта показник ЖЄЛ (життєва ємність легень) у межах норми, тоді як РОвд (резервний об'єм вдиху) зменшений.

Цю суперечність можна зняти, розмірковуючи про те, який показник є найбільш характерним для оцінки стану дихальної системи, а який може піддаватися змінам внаслідок супутніх захворювань або способу життя. Тоді зміни в другорядному показнику компенсуються відповідними змінами в іншому другорядному показнику. Так, зменшені певною мірою показники РОвд повністю компенсуються РО видиху. Інакше кажучи, в нормі резерви вдиху, як правило, більші за резерви видиху, і деяке зменшення резервів вдиху цілком компенсується наявними резервами видиху. При цьому основний показник – ЖЄЛ – залишається в межах норми. У нашого пацієнта дихання лише трохи поверхове.

Таким чином, кейс-технології є важливим і ефективним методом активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у медичному виші, оскільки дозволяють поєднувати навчальний, освітній і дослідницький вміст у навчанні. Викладачі Черкаської медичної

академії активно залучають кейс-технології у свою педагогічну практику, в тому числі й у процесі викладання фундаментальних дисциплін. Вживаються різні форми кейс-технологій, а особливо зручними до застосування є ситуаційні задачі і кейс-метод.

### Література:

1. Чепурний В.І. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Студентський альманах*. 2012. № 2. URL: [http://umo.edu.ua/images/content/nashi\\_vydanya/stud\\_almanah/69.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/stud_almanah/69.pdf).
2. Шеметова Г. Н., Губанова Г. В., Беляева Ю. Н. Возможности использования инновационных кейс-технологий при преподавании клинических дисциплин в медицинском вузе. *Aktuální pedagogika*. 2016. № 4. С. 52–55.
3. Пащенко Т. Кейс-метод як сучасна технологія навчання спеціальних дисциплін. *Молодь і ринок*. 2015. № 8. С. 94–99. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir\\_2015\\_8\\_22](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2015_8_22).
4. Терентьева Н. О., Недашківська Д. В. Сутність та структура кейс-методу: окремі аспекти. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1. С. 123–129.
5. Ионова Н. В. Кейс-технология как средство развития критического мышления у студентов. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2014. № 5. С. 96–99.
6. Царапкина Ю. М. Использование кейс-технологий при обучении студентов. *Образование и наука*. 2015. № 3 (122). С. 120–128.
7. Неброева К. Н. Кейс-технология в современной педагогической практике. Смоленск: Смоленский областной институт развития образования, 2017. 37 с.
8. Толочина (Демьянчук) О. Г. Кейс-технологии как один из инновационных методов образовательной среды. *Социальная сеть работников образования*. URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/01/22/keys-tekhnologii-kak-odin-iz-innovatsionnykh-metodov>.
9. Айкина Т. Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2013. № 1 (129). С. 58–60.
10. Сурмін Ю. П. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України*. 2015. № 2. С. 19–29.
11. Каньковський І. Є. Кейс-метод як інструмент колективної форми організації самостійної роботи студентів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 58–62.

## СЕКЦІЯ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Дрозд Л. В., старший викладач кафедри спеціальної освіти  
і соціальної роботи

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

### **ФОРМУВАННЯ АБІЛІТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ, ЩО МАЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Сучасна соціальна тенденція, що виникла і пов'язана з визнанням значущості та пріоритетності сім'ї в питаннях виховання підростаючого покоління обумовлює актуальність дослідження феномену компетентності батьків. Орієнтація суспільства на сімейні цінності, формування установки на свідоме й ефективне батьківство стимулює інтерес вчених і практиків різних наукових дисциплін, перш за все це психологія (перинатальна, вікова, соціальна), соціологія, соціальна робота, медицина. У педагогіці накопичено значний досвід допомоги сім'ї в реалізації основного життєвого призначення людини – батьківства. Батьківство це багатогранний феномен, що обумовлений рядом соціальних, психологічних, біологічних та інших факторів.

Протягом тривалого часу етимологія поняття «компетентність» зазнавала значних змін. У педагогічну теорію і практику категорії компетентність і компетенції увійшли порівняно недавно [4].

Одним з найвідоміших західних вчених, які досліджували феномен компетентності, і її значення в сучасному суспільстві, є Джон Равен. Пропонована автором модель компетентності, пов'язана з визнанням системоутворюючого значення ціннісно-мотиваційної сторони особистості для якісного виконання нею будь-якого виду діяльності і функціонування в цьому світі. Знання, вміння і навички успішно актуалізуються у всіх видах діяльності людини, тільки при особистісному прийнятті та усвідомленні їх важливості [1].

У сучасній педагогічній теорії і практиці безперервна освіта людини є актуальним напрямком досліджень, які потребують пильного вивчення. Необхідно підкреслити, що мова йде саме про освіту, а не навчання. Під безперервною освітою розуміється система формального, неформального та інформального отримання знань людиною на всіх етапах життєвого шляху, в тому числі, коли професійне навчання вже

закінчено. Особливе значення система безперервної освіти набуває в період підготовки до народження дитини і в перші роки його життя. У цей період закладаються соціальні, когнітивні й емоційні основи функціонування особистості в соціумі. І природно, рівень компетентності батьків безпосередньо впливає на ефективність їх виховних впливів на дитину і її гармонійний розвиток. Розуміння залежності розвитку дитини від розвитку особистості батьків, їх готовності до виховання наступного покоління складалося протягом тривалого часу [4].

Проблема допомоги сім'ї і батькам, які мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, привертала і привертає увагу багатьох дослідників з різних областей науки: соціології, медицини, психології, спеціальної та соціальної педагогіки. У цих наукових областях реалізуються різноманітні підходи до вирішення проблем даної категорії сімей.

Вивчення компетентності батьків, що мають дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в сучасній науці і практиці є відносно новим явищем. В історичній ретроспективі можна виявити виникнення інтересу до соціальної проблематики особливої сім'ї, перш за все в її економіко-правовому контексті [5].

Крім економічних і правових аспектів нетипового батьківства, інтерес до сімейного оточення, здатності впливати на ефективність лікувальної роботи виникає в медичних науках. Професійною громадськістю усвідомлюється важливість освіти батьків, їх підготовки до взаємодії з нетиповою дитиною [2].

Абілітація – це медико-соціальні та психолого-педагогічні заходи по відношенню до дітей з особливостями психофізичного розвитку, спрямовані на освоєння ними певних навичок, що сприяють їх самостійності, певної незалежності та адаптації до життя.

Абілітаційна компетентність батьків, які виховують дітей з ППФР (порушеннями психофізичного розвитку), включає в себе наступні компетенції: педагогічну, психологічну, здоров'язберігаючу, соціальну, правову [3].

Абілітаційна компетентність дозволяє батькам здійснювати не тільки догляд за дитиною, а й ефективно вибудовувати процес її розвитку, проводити корекційні заходи з урахуванням особливостей її здоров'я, вікових особливостей та особливостей її особистості.

Абілітаційна компетентність батьків дозволяє усвідомлено направити знання і можливості на процес розвитку дитини. Формування абілітаційної компетентності у батьків починається з народження дитини з порушеннями психофізичного розвитку і полягає, перш за все, в прийнятті відповідальності за процес розвитку дитини і бажанні включитися в корекційний процес. Для формування абілітаційної компетентності батьків дітей з ППФР необхідна



спеціально організована психолого-педагогічна консультативна служба для батьків [3]. При формуванні цієї компетентності батьків дітей з ППФР певна роль відводиться формуванню наступних видів батьківської компетентції:

Педагогічна компетентція – знання і використання в повсякденному житті методів корекційного виховного впливу, що сприяють розвитку особистості дитини.

Психологічна компетентція – розуміння вікових та індивідуальних особливостей дитини, а також уміння організувати спільну з нею діяльність з урахуванням її можливостей.

Здоров'язберігаюча компетентція – заснована на увазі до фізичного (соматичного) здоров'я дитини. Вона включає в себе проведення необхідних профілактичних заходів, обстеження дитини у фахівців, спрямована на виявлення відхилень у здоров'ї дитини і своєчасне їх попередження або лікування. Відповідальне ставлення до рекомендацій лікарів.

Соціальна компетентція – проявляється в здатності батьків зберігати старі соціальні зв'язки і передбачає здатність батьків встановлювати і підтримувати нові продуктивні соціальні зв'язки, що сприяють інтеграції сім'ї в соціум.

Правова компетентція – знання основних прав батьків і дитини, орієнтація в нормативно-правових документах та законодавстві України з питань сім'ї, а також уміння застосовувати на практиці норми законодавства. Знати права дитини з порушеннями психофізичного розвитку і вміти їх захищати.

Найбільш продуктивними є педагогічна та психологічна компетентції, які, поряд з іншими, спрямовані на створення корекційного режиму в домашніх умовах і включення в корекційний процес для досягнення максимального можливого поступального розвитку дитини. Для підтримки сімей дітей з порушеннями розвитку існують Центри розвитку абілітації компетентності батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку для організації корекційно-розвивального процесу виховання дитини на самих ранніх етапах її розвитку і пролонгації в домашніх умовах [5].

Як свідчать автори досліджень і практика, найбільш широко використовуються консультативно-рекомендаційна форми. У ході таких консультацій беруть участь фахівці різних профілів, які проводять первинне обстеження дитини і потім відстежують динаміку її розвитку. Психологічне консультування – це основа, яка повинна бути використана при організації будь-якого консультування. Підвищення абілітаційної компетентності батьків дітей з порушеннями психофізичного розвитку сприятиме успішності інтегрованої освіти і соціалізації дитини з ППФР.

Аналіз наукових досліджень, які розробляють категорії поняття абілітації, як процесу розкриття потенціалів і ресурсів дозволяє зробити наступні висновки. Компетентність батьків, що мають дітей з порушеннями у психофізичному розвитку повинна являти собою систему цінностей, знань і навичок, що допомагають вирішувати завдання процесу абілітації дитини раннього віку.

### **Література:**

1. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. / пер с англ. М.: «Когито-центр», 2002. 396 с.
2. Романчук О. Неповносправна дитина в сім'ї та в суспільстві. Львів, 2008. 334 с.
3. Служби раннього втручання в Україні: шлях до інтеграції / За наук. ред. Н. А. Бастун. К.: ІКЦ «Леста», 2005. 184 с.
4. Специальная семейная педагогика. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Спец. дошк. педагогика и психология» / под. ред. В. И. Селиверстова, О. А. Денисовой, Л. М. Кобриной. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2009. 358 с.
5. Ткачева В. В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии: Учеб. пособие / В. В. Ткачева. М.: АСТ; Астрель, 2007. 318 с.

## СЕКЦІЯ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Гавришків О. Б.**, викладач кафедри іноземних мов  
та військового перекладу

*Національна академія сухопутних військ  
імені гетьмана Петра Сагайдачного  
м. Львів, Україна*

### **ВІЙСЬКОВА АКМЕОЛОГІЯ ЯК НАУКОВИЙ НАПРЯМОК ПРАКТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ АКМЕОЛОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ**

Акмеологія – це комплексна наука, яка вивчає людину в період її найвищої життєвої зрілості, досліджує закономірності та механізми, що забезпечують можливість досягнення вищого ступеня (акме) індивідуального розвитку. Акмеологія визначається як наука, яка виникла на перетині природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає закономірності, феномени розвитку людини на стиках її зрілості і особливо при досягненні нею найвищого рівня у цьому розвитку.

Акмеологія як наука, має свої напрямки дослідження, інакше кажучи, види. Проаналізувавши наукову літературу із поставленої проблематики, можна виділити такі основні напрямки акмеології, як: професійна акмеологія (О. Бодальов, Н. Кузьміна, К. Перепьолкіна), акмеологія управління (А. Деркач, В. Зазикін), креативна акмеологія (Н. Вишнякова, А. Деркач, К. Перепьолкіна), синергетична акмеологія (В. Бранський, С. Пожарський), акмеологія освіти (Н. Кузьміна, А. Деркач, Н. Фетіскін), етнологічна акмеологія (В. Бранський) [1, с. 110].

Одним із напрямів професійної акмеології виступає військова акмеологія. Актуальність військової акмеології визначається цілями воєнної політики та військової реформи в інтересах більш якісного вирішення завдань підготовки професіоналів – захисників Вітчизни. Її створення може виступати в контексті розвитку загальної акмеологічної науки і виходити з життєвих інтересів Збройних сил України. Військова акмеологія повинна на основі досягнень природничих, гуманітарних, суспільних і військових наук виробити власні найбільш продуктивні рішення [2, електр. ресурс].

Специфіка цього напрямку відрізняється наступним:

– розвивається на стику громадських, гуманітарних, природничих і військово– технічних наук;

- вивчає феноменологію індивідуальних і групових суб'єктів військової служби;
- досліджує закономірності, механізми, умови та фактори їх продуктивного розвитку та самореалізації під час виконання військово – професійних завдань.

У центрі уваги військової акмеології виступає військовий фахівець, воїн і командир, який здійснює свою військову працю на достойному рівні. У загальній проблематиці військової акмеології виділяються такі проблеми, як професіоналізм військової діяльності в особливих і екстремальних умовах небезпечних спеціальностей.

Відповідно до воєнної доктрини 2015 року було розроблено Концепцію збройних сил України з метою вдосконалення підготовки збройних сил України, де визначені основні положення для реалізації вимог щодо поглиблення співпраці з НАТО [3, електр. ресурс]. Стандарти підготовки НАТО є основою для впровадження (розроблення) стандартів з підготовки та інших регламентуючих, організаційних, програмних документів, спрямованих на удосконалення окремих складових підготовки ЗС України, їх форм і методів.

На даний час військова акмеологія перебуває в процесі визначення та закріплення своїх соціальних норм, правил, статусів і ролей, приведення їх у систему здатну діяти у напрямі задоволення деякої суспільної потреби. Даний напрям дослідження наповнюється інформаційною масою, зміст якої дає змогу обґрунтовано виділити предметне поле військової акмеології, дослідити теоретико-методологічні та прикладні засади для вирішення широкого кола практичних та наукових питань. Всі вони знаходяться в основі цілісної акмеологічної концепції.

Для військової акмеології одним з новаторських завдань є висвітлення феномена «акме» захисника Вітчизни, а також групового суб'єкта військової служби. Принциповим значенням є положення загальної акмеології про те, що справжній професіоналізм не може виникнути у людини, що займається тільки однією діяльністю, він не можливий без розвитку спеціальних і загальних здібностей готовності до професійної діяльності [2, електр. ресурс].

Згідно Наказу Міністерства оборони України поняття готовності ототожнюється з спроможністю – властивість, що дозволяє здійснювати певні дії для досягнення конкретної мети з урахуванням визначених ресурсів.

Оперативні (бойові) спроможності – сукупність властивостей, які визначають здатність органу військового управління, військової частини (підрозділу, корабля) виконати поставлені завдання відповідно до визначених стандартів; Індивідуальна спроможність військово-службовця – рівень його теоретичних знань та практичних умінь, психологічні та фізичні якості, які необхідно мати для виконання функціональних обов'язків за займаною посадою [4].

Військова майстерність – це «акме» військової справи. Але сьогодні офіцер повинен мати не тільки суто військово-професійні знання, уміння та навички, він також повинен володіти широким світоглядом, розуміти геополітичні, соціально-економічні, правові, культурні процеси, які відбуваються в державі та світі.

Досягнення певного рівня військової майстерності неможливе без діяльності з самоосвіти та самовиховання, що охоплює безпосередньо систематичну та організовану працю курсантів з метою закріплення та вдосконалення раніше здобутих на практиці умінь і навичок, а також оволодіння новими [5, с. 674].

Отже, військова акмеологія – це науковий і прикладний напрямок акмеології, який розвивається на стику суспільних, гуманітарних, природничих і військово-технічних наук та вивчає феноменологію і особливості індивідуальних та групових суб'єктів військової служби, закономірності, механізми, умови і фактори їх продуктивного розвитку та діяльності під час виконання військово-професійних завдань. Її зміст охоплює проблеми теорії і практики розвитку і самореалізації військовослужбовців і військових колективів під час військової служби. Інтегративний характер військової акмеології виражається у використанні цілісної архітекτονіки – моделі, алгоритму і технології військової праці, яка забезпечує оволодіння оптимальним стилем військової справи у єдиному контексті життєвої стратегії. Акмеограма військовослужбовця, ґрунтуючись на продуктивних основах акмеології, військовій та інших науках, системно описує усі сторони військової справи та вимоги до неї. У ній відображені основні ознаки творчого потенціалу військовослужбовця – знання, уміння, навички, професійні позиції, індивідуально-діяльні особливості та акмеологічні інваріанти, які утворюють модель творчого військового професіонала [1, с. 115].

### Література:

1. Баран А. В. Поняття та види акмеології: теоретичний аналіз. *Філософія права*. 2015. С. 110-115.
2. Військова акмеологія як складова частина акмеологічної теорії. URL: <http://medbib.in.ua/voennaya-akmeologiya.html>.
3. Концепція підготовки Збройних сил України. URL: <https://www.ukrmilitary.com/2016/02/concept-of-the-armed-forces-of-ukraine.html>.
4. Наказ Міністерства Оборони України, м. Київ, 2013 р.
5. Ягупов В.В. Військова дидактика: навч. посібник. Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет ім. Тараса Шевченка», 1999. 674 с.

**Горнар І. І.**, магістрант кафедри педагогіки  
та менеджменту освіти

*Центральноукраїнський державний педагогічний університет  
імені Володимира Винниченка  
м. Кропивницький, Україна*

## **ДО ОСОБЛИВОСТЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Більш свідому частину свого життя людина присвячує діяльності. При виборі професійної діяльності особистість зіштовхується з масою питань, які допомагають або навпаки, заважають обрати свій шлях. Тому дана проблематика досить актуальна для розгляду в аспекті її розвитку.

Фундамент професійної діяльності треба розглядати у контексті розвитку особистості. В зв'язку з цим основу формування готовності до професійної діяльності розглядають не тільки як розвиток умінь та навичок, а й такий важливий компонент як комплексна здібність. Комплексна здібність розглядається як утворення, що складається з мотиваційної та інструментальної сторін.

Про сформовану готовність можна говорити за умови розвинених якостей у суб'єкта емоційного ставлення, здатність спілкування, здатність адаптувати свою поведінку до будь-якої ситуації, мислення, уявлення, спостережливості, комунікативних умінь, емоційної стабільності, самоконтролю, доброти, щирості, наполегливості.

Професійна діяльність потребує від особистості сукупності якостей, які вимагає конкретна професія. Опанування професійними навичками залежить від вибору професії і професійної спрямованості.

Професійна спрямованість передбачає розуміння й внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності, інтереси, які до неї відносяться, ідеали, установки, переконання, погляди. Всі ці риси й компоненти професійної спрямованості слугують показником рівня її розвитку й сформованості у студентів, характеризуються стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою [1].

Багато дослідників виділяють певні стадії, етапи та рівні досягнення особистістю професійного зростання. Є.О. Клімов запропонував, зокрема такі стадії: оптант – стадія вибору професії; адепт – людина, що вже стала на шлях прихильності до професії та освоює її; адаптант – звикання молодого фахівця до роботи, «входження» в її багаточисленні тонкощі; інтернал – досвідчений працівник, може самостійно і успішно виконувати основні професійні функції; майстер, авторитет, наставник [2].

У різних наукових джерелах звертають увагу на чотири стадії розвитку професійного становлення особи, які розкривають суть цього процесу:

1) Формування професійних намірів – усвідомлений вибір особистістю професії, зважаючи на свої індивідуальні особливості, важливим критерієм у виборі професії слугує спрямованість особистості на певний предмет праці, який виявляється у її інтересах та захопленнях; 2) Професійне навчання – оволодіння теоретичною та практичною частиною важливою складовою для майбутньої професії, формування професійно важливих якостей особистості, розвиток інтересу у обраній сфері. Основними новоутвореннями цього етапу є професійна спрямованість, духовна зрілість, готовність до професійної діяльності; 3) Професіоналізація – освоєння професії, отримання професійного досвіду, розвиток властивостей і якостей необхідних для професійної майстерності; 4) Майстерність – часткова або повна реалізація особистості у професійній діяльності, відтворення професійних здібностей на свій індивідуальний погляд діяльності. У процесі майстерності більше задоволення приносить сама діяльність.

Будь-яка професійна діяльність – це складна потужна система, яка в своєму складі має безліч компонентів, серед яких слід виокремити наступні: конструктивна (конструктивно-змістова, конструктивно-оперативна); конструктивно-матеріальна); організаторська діяльність; комунікативна. (за Н. В. Кузьміною) [ 3].

Педагогічна діяльність є окремий епізод професійної діяльності, але вона має свої особливості, а тому і свою власну структуру. До складу структури педагогічної діяльності за А. І. Щербаковим входять такі компоненти: конструктивні; організаторські; орієнтаційні; комунікативні; інформаційні; розвивальні; мобілізаційні; дослідницькі.

На думку А. І. Щербакова найбільш важливою є інформаційна функція, яка базується на глибокому і вільному володінні навчальним матеріалом, методами і прийомами його викладання та ін.

Розвиваюча функція відображає єдність навчання, виховання і розвитку і забезпечує управління основними компонентами діяльності учня (мислительний, емоційний, вольовий та ін. компоненти).

Орієнтаційна функція формує в учнів ідеї і ідеали, мотиви поведінки і соціальні дії. Мобілізаційна функція активізує знання і життєвий досвід для формування у них пізнавальної самостійності. Вчитель повинен мати науковий підхід до педагогічних явищ, вміти висунути гіпотезу і т. д., тобто бути творцем, в певній мірі дослідником. Це забезпечує дослідницька функція.

В своїй професійній діяльності вчителю приходится вибирати і компонувати навчальний матеріал відповідно віковим особливостям і можливостям учня, планувати і будувати педагогічний процес; планувати

структуру своїх дій і дій учня; створювати (проекувати) навчально-матеріальну базу для проведення навчально-виховних дій. З названими діями зв'язана конструктивна функція педагогічної діяльності.

Організаторська функція полягає у включенні учнів до різного виду діяльності, організації класу, учнівського колективу і т. д. Комунікативна функція означає співпрацю і спілкування з іншими людьми: учнями, батьками, іншими вчителями.

Названі функції не можуть здійснюватися окремо, кожна сама по собі. Вони утворюють тісний зв'язок і є основою професійної діяльності [6].

Будь-яка діяльність зароджується з мотиву та має свої цілі.

Мета є не що інше, як усвідомлюваний результат діяльності, тобто те, що повинно бути досягнуто в результаті діяльності. Якщо в поведінці людини відсутня мотивація і мета, тобто людина не усвідомлює необхідності в даній поведінці і немає свідомості того, чого вона хоче добитися або досягти в результаті цієї поведінки, значить це не та форма поведінки, яка може бути названа діяльністю [4, с. 89].

Трактування мотиву дається в роботі С.Л. Рубінштейна, що підкреслює, що «будь-яка дія, прямує на певну мету, виходить з тих чи інших мотивів». Далі він зазначає, що «... мотиви поведінки, як вони усвідомлюються діючим суб'єктом, є відбиток його спонукань» [5, с. 443].

Згідно з С.Л. Рубінштейном, «інтерес – це мотив, який діє в силу своєї усвідомленої значимості й емоційної привабливості» [5, с. 526].

Особистість обирає свій шлях спираючись на власні можливості, розцінюючи власні сили, знання та здобутки, які може втілити у діяльність шляхом реалізації своїх цілей, розвиваючи та удосконалюючи вже набуті навички, таким чином рухаючись до майстерності своїх умінь та отримуючи результат. В будь-якій діяльності основним висновком є результат.

Опираючись на те, якою буде визначена мета, та що людина хоче та може отримати у кінцевому підсумку, такий результат вона і отримає. Тому, вибір професії безпосередньо залежить від мети, чого саме людина хоче отримати в кінцевому підсумку. Професійна діяльність це спосіб самореалізуватися, відтворити своє бачення, прагнення, свої ідеї, своє «Я» у суспільстві та соціумі. Але особистість не може розвиватись лише задля задоволення власних потреб. Діяльність повинна розвивати здатність до творчості, продуктивної діяльності, вміння мислити не лише себе в контексті суспільства, а й суспільство в контексті свого «Я», тобто, що особистість може не лише отримати, а й віддати натомість.



### Література:

1. Дьяченко Н.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Учеб.пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Минск: Изд-во БГУ, 1981. 383 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионала. М. : Ин-т практ. психологии: Воронеж : МОДЭК, 1996. 400 с.
3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Изд-во Ленинг. ун-та, 1967.
4. Колесов В.И. Поведение человека в реализации уровня активности как целенаправленной деятельности. *Мир психологии*. 2020. № 2(102).
5. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001. 720 с.
6. Щербаков А. И. Психологические основы формирования учителя в системе высшего педагогического образования. Л., «Просвещение», 1967.

**Kuzmenko A. O.**, Candidate of Philological Sciences,  
Associated Professor, Associated Professor at the Department  
of Social and Humanities

*Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs  
Dnipro, Ukraine*

### **ACADEMIC INTEGRITY: NEW PHENOMENON OF UKRAINIAN EDUCATION**

Ukrainian education and science are on the verge of radical change. There are comprehensive reforms in higher education. Fundamental upheavals have begun since 2014, when the main legal, organizational, financial principles of the higher education system were established to strengthen interstate cooperation, autonomy of higher education institutions, combining education with science and industry, training a competitive specialist for the innovative and high-tech, economically successful development of the state to meet the needs of modern society. New concepts, requirements and notions have flooded the Ukrainian academic space. One of such innovation is "academic integrity" that came to us from the West.

Despite the active implementation of this concept abroad, its existence and successful implementation in Ukraine is possible only if we saturate and adapt it to the new environment and, accordingly, the mentality. In this paper, we will try to find out the conceptual content of "academic integrity" according to the national perception.

As for the legal definition, academic integrity is a set of ethical principles and rules defined by law, which the participants of the educational process should guide during training, teaching and conducting scientific (creative) activities to ensure confidence in learning outcomes and / or scientific (creative) achievements [4]. We see such an interpretation as somewhat general that may cause differences in its understanding. SAIUP, an organization that develops educational quality standards, offers the following definition: "By academic integrity, we mean the rules that a person must follow when creating their own projects if they use supporting information (not including other people's work without reference to them)" [1]. "Academic integrity is based on honesty, trust, courage, respect, responsibility and justice. Courage is the ability to say "no" to yourself when you have the opportunity to write or go the easier way" [2].

However, such interpretations are not clear and transparent. This has given rise to a number of studies and discussions among the scientific community. Thus, in Ukraine there are a number of developments: "Academic honesty as a basis for sustainable development of the university" («Академічна чесність як основа сталого розвитку університету») – monograph, Kyiv, 2016; "Academic integrity: compliance issues and dissemination priorities among young scientists" («Академічна доброчесність: проблеми дотримання та пріоритети поширення серед молодих вчених») – monograph, Dnipro, 2017; "Fundamentals academic integrity" («Основи академічної доброчесності») – textbook, Ternopil, 2018, etc .:

\* Yu.V. Malogulko and M.V. Zathey note: "The category of academic integrity is marked by its multidimensionality, which means a combination of both relevant fundamental values and mechanisms and tools for their provision and promotion" [5].

\* Ya. Tytska writes: "Academic integrity, on the one hand, is a complex interdisciplinary category that combines ethical norms and rules of human behaviour in the educational and scientific environment and the mechanisms and tools by which the latter ones are implemented in practice. On the other hand, there is a whole set of factors, primarily moral and cultural, institutional, educational, that influence the university from the outside or inside, determining its ability and desire to combat academic dishonesty. In any case, the introduction of a new type of responsibility (academic – the author) is due to the transformation of the entire system of education and science, as reformatting a number of norms, rules, devices requires significant resources, time and even the will and courage of individuals to assert themselves cannot appear simultaneously or accidentally without the use of tools of "academic coercion" [8].

\* Yu. Garust and B. Pavlenko point out that: "Academic integrity essentially means "intellectual honesty", ie decency in the use of

information, which becomes the basis for the formation of conclusions and research results, as well as other activities related to the search and obtaining knowledge» [3, c. 88].

At the institutional level, the following definitions of academic integrity can be found:

\* "Academic integrity is based on the agreement of all participants in the academic process to follow the rules and perform their duties" [7].

\* "Academic integrity is the fundamental value of educational and scientific processes, which involves compliance with generally accepted norms of ethics, morality, standards in the field of educational, research and educational activities, respects the dignity of people who work and study at the university, maintains democratic relations between all representatives of the university community, promotes the improvement of the moral and psychological climate in the team, directs their actions to strengthen the authority and positive image of the University " [6].

Such definitions, in our opinion, are quite abstract in terms of concretization of these ethical principles and rules. This enhances the feasibility of a comprehensive further investigation and analysis of the origin of the term and its linguistic components. Perhaps there is even a need to understand the phenomenon of academic integrity from the opposite – to define the concept of "academic dishonesty" and the components of both of these realities.

Thus, it can be generalized that according to each of the above legitimate and scientific interpretations, academic integrity is a rather multidimensional and at the same time abstract concept, which is built on a number of values, norms and rules. However, these values, norms and rules vary in different institutions of higher education, works of scientists and regulations.

## **References:**

1. Академічна доброчесність: що в учнів та студентів на думці. URL: <https://saiup.org.ua/novyny/akademichna-dobrochesnist-shho-v-uchniv-ta-studentiv-na-dumtsi/>.
2. Академічна доброчесність. Як її пояснити учням і створити систему в школі. URL: <https://nus.org.ua/articles/akademichna-dobrochesnist-yak-yiyi-poyasnyty-uchnyam-i-stvoryty-systemu-v-shkoli/>.
3. Гаруст Ю., Павленко Б. Академічна доброчесність – шлях до захисту інтелектуальної власності українських науковців. *Правові горизонти*. 2017. С. 88-95.
4. Закон України «Про освіту» URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Малогулко Ю.В., Затхей М.В. Проблеми академічної доброчесності в вищих навчальних закладах. *Матеріали XLVII науково-технічної*

конференції підрозділів ВНТУ. Вінниця. 2018. URL: <http://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hcvr/all-hcvr-2018/paper/view/3857>.

6. Положення про академічну доброчесність у Харківському національному університеті внутрішніх справ. URL: [http://univd.edu.ua/files/generaldocs/academic\\_integrity\\_provisions.pdf](http://univd.edu.ua/files/generaldocs/academic_integrity_provisions.pdf).
7. Принципи академічної доброчесності. Полтавський державний аграрний університет URL: <https://www.pdaa.edu.ua/content/pryncypury-akademichnoyi-dobrochesnosti>.
8. Тицька Я. «Академічна доброчесність» та «академічна відповідальність» у забезпеченні якості освіти. *Підприємництво, господарство і право. Теорія держави і права*. 11. 2018. С. 194.

**Сердюк Г. А.**, заступник директора з навчально-виховної роботи,  
учитель вищої кваліфікаційної категорії, учитель-методист

*Чернігівський обласний педагогічний ліцей  
для обдарованої сільської молоді  
Чернігівської обласної ради  
м. Чернігів, Україна*

## **ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ: ПРАКТИКА РЕАЛІЗАЦІЇ**

Організація науково-дослідницької діяльності в освітніх закладах – важлива складова саморозвитку, самореалізації, самовиховання, що в цілому істотно впливає на особистісно-професійне становлення учнівської молоді. Потреба вивчати, досліджувати, експериментувати, задовольняти пізнавальні інтереси до профільних наук, розвивати і реалізовувати дослідницькі уміння за умови створення відповідного освітнього середовища визначає стиль життя старшокласників. Гармонійне поєднання можливостей профільної школи, зорієнтованої на розвиток як ключових, так і предметних компетентностей, із запитами щодо науково-дослідницької діяльності відкриває нові можливості для формування потужного інтелектуального, творчого потенціалу здобувачів освіти.

Система організації науково-дослідницької роботи представлена на прикладі досвіду роботи Чернігівського обласного педагогічного ліцею для обдарованої сільської молоді Чернігівської обласної ради. Освітній заклад забезпечує здобуття повної загальної середньої освіти, розвиток

дослідницької компетентності здобувачів освіти відповідно до їхніх інтересів і профілю навчання, формування цінностей та особистісних якостей, що забезпечують дослідницьку культуру, академічну добросовісність, готовність до науково-дослідницької діяльності та здійснює допрофесійну підготовку. Заклад створений у 1994 р. з метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти і сприятливих умов для навчання та виховання обдарованої сільської молоді Чернігівщини.

З-поміж головних завдань ліцею виділимо такі:

- забезпечення здобуття учнями освіти відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти;

- упровадження Освітньої програми закладу на основі підходів дослідно-орієнтованого навчання;

- забезпечення поглибленого вивчення профільних предметів та набуття компетентностей, необхідних для подальшої наукової і науково-технічної роботи;

- надання здобувачам освіти можливості для реалізації індивідуальних творчих здібностей, оволодіння системою знань і компетенцій та набуття навичок дослідницької роботи;

- допрофесійна профільна підготовка молоді з числа випускників основної школи сільської місцевості та населених пунктів районного підпорядкування Чернігівської області до вступу у виші;

- розроблення та впровадження нових освітніх технологій і форм організації освітнього процесу;

- забезпечення високої результативності участі учнів і педагогічних представників ліцею в певних видах навчально-дослідницької та наукової діяльності;

- світоглядний розвиток учасників освітнього процесу та розвиток їхньої інноваційної культури.

Привертаємо увагу до ключових позицій організації науково-дослідницької роботи в освітньому закладі. Особливої уваги заслуговує система відбору здобувачів освіти. Ліцей організовує та проводить роботу з професійної орієнтації серед учнів області безпосередньо через здобувачів освіти Чернігівського обласного педагогічного ліцею для обдарованої сільської молоді, через використання соцмереж Facebook, You Tube (chopltv), Telegram, презентацію відеоконтенту та матеріалів ЗМІ про ліцей на сайті ліцею [lyceum-cn.org](http://lyceum-cn.org), рекламну кампанію в засобах масової інформації, активну роботу Дистанційної школи для абітурієнтів. У рамках проєкту «Перспектива» щороку проводяться зимовий інтелектуальний збір «ISamp», День відкритих дверей. Освітній заклад доводить до відома вступників, батьків та осіб, які їх замінюють, порядок зарахування, зразки конкурсних завдань для вступних випробувань, критерії оцінювання співбесіди на веб-сайті не менше ніж за 2 місяці до конкурсного приймання. Зміст оголошення

про набір учнів і умови конкурсного приймання доводяться до відома населення через місцеві засоби масової інформації. Ліцей забезпечує організацію та проведення конкурсу.

Важливим етапом є діагностичне вивчення освітніх запитів учнівства, аналіз документації. Вивчаються результати дослідницької діяльності здобувачів освіти, що дає можливість отримати інформацію про рівень розвитку дослідницьких умінь у старшокласників. Оскільки наука як особлива сфера людської діяльності вимагає певних якостей (високий рівень пізнавальних інтересів і мотивації, цілеспрямованість, спостережливість, ініціативність, пунктуальність, ретельність, відповідальність і надійність, комунікабельність, доброзичливість, честолоубство та ін.), то актуальним є діагностування відповідних особистісних якостей здобувачів освіти.

Особливої уваги потребує організація освітньої діяльності, а саме: комплекс методів, прийомів і методик, доступних для використання в дослідницькій діяльності ліцеїстів. Основним засобом реалізації призначення ліцею є засвоєння учнями обов'язкового мінімуму змісту загальноосвітніх програм на рівні стандарту та на профільному рівні (відповідно до профілю навчання), що дасть змогу випускнику скласти зовнішнє незалежне оцінювання з предметів, обраних для подальшого навчання у виші та пов'язаних з майбутньою професією. Освітня програма ліцею спрямована на формування відповідних компетентностей (реалізація Державного стандарту повної загальної середньої освіти), а саме: уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математичної і базової компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційної, соціальної, громадянської, загальнокультурної, підприємницької і здоров'язбережувальної. Освітня програма ліцею передбачає розвиток предметних (галузевих) компетентностей (комунікативна, літературна, мистецька, міжпредметна естетична, природничо-наукова і математична, проектно-технологічна та інформаційно-комунікаційна, суспільствознавча, історична і здоров'язбережувальна компетентності).

Звичайно, забезпечення процесу формування компетентностей в ліцеї здійснюється через діяльнісну спрямованість навчання, яка передбачає постійне залучення здобувачів освіти до різних видів педагогічно доцільної активної навчально-пізнавальної діяльності, практичну спрямованість навчання, створення проблемних ситуацій, організацію спостережень, дослідів та інших видів діяльності, установлення та реалізацію в освітньому процесі міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків. Їх використання посилює пізнавальний інтерес учнів до вивчення профільних предметів і підвищує рівень загальної культури, створює умови для систематизації знань і формування наукового світогляду.

Вивчення й узагальнення педагогічного досвіду щодо організації дослідницької діяльності старшокласників – це один потужний вектор системи роботи. Через моніторингові дослідження виявляється ступінь готовності вчителів до експериментальної та науково-дослідної діяльності. На особливу увагу заслуговує підвищення кваліфікаційного рівня педагогів ліцею, з-поміж яких станом на 2020/2021 н.р. вищу кваліфікаційну категорію мають 39 педагогів, звання «старший учитель» – 11 педагогів, «учитель-методист» – 17 педагогів, почесне звання «Заслужений працівник освіти» – 1; науковий ступінь кандидата наук мають 12 педагогів, доктор наук – 1 викладач. Нагороджені нагрудним знаком МОН України «Відмінник освіти» – 11, обласною Премією імені Софії Русової – 7 педагогів ліцею. Узагальнення найкращого педагогічного досвіду здійснюється через методичні комісії предметів суспільно-гуманітарного та природничого циклів, розроблення методичних рекомендацій щодо підготовки вчителів до здійснення науково-дослідної, експериментальної діяльності.

З 2012 р. у Чернігівському обласному педагогічному ліцеї для обдарованої сільської молоді Чернігівської обласної ради розпочато комплексний педагогічний проєкт Ліцейна академія наук (ЛАН) «ВСДІ», що замикає на собі організацію науково-дослідницької роботи ліцеїстів. Основним завданням є створення наукового мікроклімату, атмосфери зацікавленості дослідницькою діяльністю. У методичному плані ЛАН є рольовою ігровою формою організації та інтенсифікації пізнавальної діяльності учнів з елементами самостійної науково-дослідної роботи. Проєкт має за мету розширення, поглиблення, структурування, інтеграцію знань учнів у конкретно обраній галузі з перспективою на обрану професію; активний і продуктивний розвиток навичок і вмінь щодо застосування елементів самостійної науково-дослідної роботи, опанування доступних технологій проведення наукового експерименту; застосування основних засад логіки і стилістики наукового тексту; формування уявлень ліцеїстів про непорушні засади наукової етики. В основу роботи Ліцейної академії наук покладено наказ Міністерства освіти і науки України «Про комплексну програму щодо залучення обдарованої молоді до наукових досліджень та розвитку МАН України» (12.09.2003 р., №619).

Завдання «ВСДІ»:

- створення сприятливих умов для розвитку та ефективної реалізації творчого, інтелектуального, наукового потенціалу здобувачів освіти;
- організація дослідницької діяльності старшокласників профільної школи як на уроках, так і в позаурочний час;
- формування в здобувачів освіти наукового світогляду, навичок науково-дослідницької роботи;

- розвиток співпраці науковців, викладачів та здобувачів освіти.

Тож, за умови ефективної діяльності профільної школи, здобувачі освіти набувають компетенцій і навичок, необхідних для подальшої реалізації у сфері професійних інтересів. Здобувачі освіти, які мають підвищені освітні запити щодо профільного навчання, прагнення та здібності до науково-дослідницької діяльності, мають усі можливості для реалізації творчого і наукового потенціалу. Це вимагає системного підходу, прогностичного бачення, світоглядного розуміння. Ідеться про створення інтегральної наскрізної системи виявлення, активного залучення учнівської молоді до наукової діяльності на всіх етапах навчання та вдосконалення фахового рівня вчителів з метою розвитку наукового потенціалу ліцеїстів.

Інновації у сфері освіти спрямовані на формування особистості, її здатності до науково-технічної та інноваційної діяльності, на оновлення змісту освітнього процесу. Якщо цілеспрямовано формувати всі компоненти дослідницької культури старшокласника, зокрема: розумові уміння і навички, уміння і навички роботи з книгою та іншими джерелами інформації, уміння і навички, пов'язані з культурою усного й писемного мовлення, спеціальні дослідницькі уміння і навички, то можна не тільки гармонійно та ґрунтовно вивчати профільні предмети, реалізувати свої пізнавальні інтереси, творчі запити, духовні та емоційні потреби, а й здобути ті навички, які будуть необхідні у ХХІ столітті, щоб перейти від освіти, яка вчить відтворювати знання, до освіти, яка вчить застосовувати їх у житті. Готовність учнівської молоді відповідати на виклики часу, її компетентність та мобільність, критичність мислення, навички дослідницької діяльності, прагнення саморозвиватися та безперервно навчатися протягом життя – потужні складові формування справжньої інтелектуальної еліти, здатної змінювати світ.

### Література:

1. Єріна А.М.Методологія наукових досліджень : навчальний посібник. Київ. 2004. 212 с.
2. Мороз П.В. Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання історії України : методичний посібник. Київ: Пед. думка. 2002.
3. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник. Київ: Кондор, 2006. 206 с.
4. Шейко В. М., Кушнарєнко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник. Вид 2-ге, переробл. і допов. Київ : Знання-Прес. 2002.



**Снітовська О. Й.**, кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри латинської та іноземних мов  
*Львівський національний медичний університет  
імені Данила Галицького  
м. Львів, Україна*

## **ПРОЦЕС ВИВЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ КАРАНТИНУ**

Процес вивчення іншомовної термінології студентами медичних спеціальностей ВНЗ має свої відмінні характеристики, оскільки поєднує у собі не лише засвоєння іноземної мови, а й формування уміння використовувати сформовані компетентності у процесі своєї професійної діяльності. Насправді, навчання за допомогою Інтернету та мультимедійних засобів для сучасних студентів не є проблемою – більшість із них зростали під час ери комп'ютеризації, тому щоденне використання гаджетів для них є нормою. Справжнім викликом дистанційне навчання стало саме для викладачів, адже вони мають навчитися організувати процес навчання в новому середовищі, зберігши при цьому його ключові методологічні принципи та етапи.

Традиційні методики перевірки знань також вимагають трансформації, у зв'язку із переходом до дистанційних систем навчання.

Вивчати англійську мову для медиків краще завдяки вивченню певних сценаріїв спілкування між лікарем і пацієнтом, відпрацювання діалогів на практиці. Курс англійської повинен базуватися на закріпленні лексичного і граматичного матеріалу в рамках програми навчання, яка імітує реальні життєві ситуації.

В умовах дистанційного навчання головним завданням викладача залишається зберегти логіку системи вивчення предмету, адаптувавши її до роботи в онлайн-середовищі. Зворотній зв'язок від студентів є необхідним у процесі вивчення іноземної медичної термінології

Студентам медикам, які вивчають англійську мову, необхідно практикувати мовні навички починаючи від складання історії хвороби, огляду пацієнта, закінчуючи спілкуванням з пацієнтом, призначення і опису курсу лікування, повідомлення пацієнту поганих або хороших новин з урахуванням менталітету і способу мислення англомовних громадян зарубіжних держав.

Викладач теж не обмежений у виборі методів і прийомів навчання від ігор і тренінгів до синхронного перекладу; в організації занять; у виборі підручників і навчальних посібників

Онлайн тестування. Тестовий контроль знань студентів давно довів свою ефективність, зокрема під час вивчення іншомовної лексикології. Це – швидкий і зручний спосіб перевірки знань студентів, що дозволяє не витратити багато часу на перевірку тесту традиційним способом, коли студент виконує завдання письмово і надсилає фотографію результатів свого тестування.

Головною метою вивчення іноземної мови професійного спрямування у вищій школі є формування компетентностей, саме тому дидактичний матеріал, який викладач підбирає для контролю знань студентів, повинен мати поліфункціональне навантаження. Кінцевою метою вивчення будь-якого лексичного шару певної мови – є вміння використовувати його в процесі мовлення, що супроводжує певний вид діяльності.

Сучасна методика навчання іноземної мови професійного спрямування має багато різноманітних форм, методів і прийомів перевірки результатів навчальної діяльності студентів. Більшість традиційних методик контролю знань сьогодні потребують якісних змін, у зв'язку із переходом до дистанційної форми навчання. Сукупність педагогічних та інформаційних методів навчання в освіті, поява мультимедійних систем та інтерактивних програм, розвиток віртуальних комунікаційних мереж дають можливість викладачам створювати якісно нове освітнє середовище.

## СЕКЦІЯ 5. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

**Красильник Ю. С.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри професійної освіти

**Корчова Г. Л.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри професійної освіти

**Гончаренко Т. А.**, кандидат технічних наук, доцент,  
доцент кафедри інформаційних технологій

*Київський національний університет будівництва і архітектури  
м. Київ, Україна*

### УПРАВЛІННЯ ЗНАННЯМИ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Сучасний вітчизняний освітній процес у закладах вищої освіти має стійку тенденцію до прискорення інтегрування зі світовим науково-освітнім простором, впровадження наукових результатів та підвищення якості університетської освіти. Умови карантину, стрімкий розвиток теорії та практики дистанційного навчання суттєво впливають на характер змін в організації управління знаннями в системі університетської освіти. О. Стрижак також звертає увагу на те, що кількість неструктурованої інформації збільшувалася у останні десять років у пропорції 1:3 до структурованої і це породжує проблему її ефективного використання, особливо в освіті [5, с. 9]. Тому метою нашого дослідження є з'ясування основних напрямів управління знаннями в контексті впливу цього процесу на підвищення якості університетської освіти.

Дослідженню сучасних проблем управління знаннями в системі університетської освіти надається науковцями великого значення. Перш за все, заслуговують на увагу окреслені підходи до вивчення означеної проблематики, а саме: концептуальний підхід як поєднання засадничих основ інтелектуалізації суспільства та його інформатизації (В. Биков, В. Кремень, О. Стрижак, Є. Черних та ін); культурологічний підхід у системі управління знаннями (Б. Кларк, С. Курбатов, Я. Пелікан, А. Прохоров, Н. Терентьєва, О. Романовський та ін.). Також окреслюється ціла низка питань педагогічного, психологічного, інформаційно-технологічного забезпечення освітнього процесу,

використання засобів накопичення, зберігання, пошуку та аналізу інформації, мережових систем знань (В. Биков, Ю. Запороженко, К. Київська, Я. Сікора, О. Спірін, С. Цюцюра, М. Шишкіна, О. Щербина та ін.).

О. Горбань зауважує, що «сучасне управління знаннями в системі вищої освіти не може обмежуватися процесом створення знань, обміну знаннями та їх впровадження. Наразі система вищої освіти стикається з необхідністю вирішити проблему впливу культури управління знаннями на результати діяльності індивіда, групи та організації з метою покращення якості освіти» [2, с. 55]. Грунтуючись на цьому положенні, науковець констатує існування трьох ключових сфер організації культури управління знаннями в сучасній системі вищої освіти, а саме: вивчення природи знань, особливостей розвитку знань, здатності керувати знаннями, інформаційної культури тощо («пізнавальний (когнітивний)» рівень); дослідження організаційної культури університетів, що передбачає розробку ефективних моделей управління закладами вищої освіти та вищою освітою, особливо в контексті пандемії («управлінський» рівень); дослідження можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у накопиченні, передачі та управлінні знаннями («технологічний» рівень) [2, с. 47]. Ми поділяємо думку Н. Терентьєвої, що освіта в інформаційному, знанневому суспільстві, яке націлене на інноваційну економіку, вимагає організації інноваційного підходу, підготовки фахівців з творчим мисленням [6, с. 25]. Процес доступу та використання мережевої інформації, яка здатна породити знання як цілеспрямовану координацію дій усіх фахівців в галузі освіти, є, на думку О. Стрижака, основним процесом як моделювання та управління, так і його вдосконалення – інформація ще не знання, до тих пір, поки вона не затребувана і не вирішує конкретної задачі вибору рішення [5, с. 10]. К. Бертон, звертаючись до ролі знань для університетської освіти, акцентує увагу на тому, що сучасне розвинене знання має кілька відмінних рис, а саме: носить спеціалізований характер і цілком складається зі спеціальностей, число яких постійно зростає; широке охоплення знання є головною відмінною рисою інститутів і систем вищої освіти і вимагає для себе особливих форм, незрозумілих тим, хто знайомий з організаційної життям інших секторів суспільства; зростаюча автономія, послідовне дистанціювання спеціальностей однієї від одної, і від загального знання, переданого в початкову і середню освіту; незмінним завданням залишається відкриття нового знання; знання має масивну спадщину. Знання, на переконання автора, – це основна матерія, над якою і з якої здійснюється робота в академічних системах; викладання і дослідження – основні способи роботи з цим матеріалом [8, с. 24–39].

У процесі набуття університетської освіти формуються такі види інноваційного мислення: парадигмальне (напрацьовує методологічні інновації фундаментальних досліджень, характеризується набуттям та опануванням системи наукових знань, застосування яких забезпечує продукування необхідних інновацій, їх упровадження та тиражування, володіє здатністю визначати стратегічну модель розвитку конкретного напрямку професійної інноваційної діяльності), концептуальне (генерується інноваціями конструктивного характеру в контексті реалізації парадигми, виявляється у комплексному новаторському розв'язанні ключових питань і розробляє нові наукові підходи та конструктивні принципи), технологічне (створює наукомісткі інновації з метою реалізації концептуального розвитку на кшталт нових технологій, інноваційних процесів, діяльності з упровадження тощо), прогностичне (володіє високим рівнем прогнозу, що визначає перспективу розвитку і гальмування механізмів інновації через знання теоретичних доктрин, концепцій, систем та ін.), моделююче (характеризується рівнем евристичного генерування інновацій і створенням інформаційних комп'ютерних продуктів, моделювання процесу розв'язання протиріч тощо), комбінаторне (генерує інновації, нові знання, синтезуючи їх із різних галузей науки, емпіричного знання й досвіду в сферу викликів і проблемних завдань) [7, с. 20–21].

Тому управління знаннями – це дисципліна, яка забезпечує інтегрований підхід до створення, збору, організації та використання інформаційних ресурсів та доступу до них [1, с. 6]. О. Стрижаком встановлено, що процес управління знаннями складається з інтегрованого управління процесними ресурсами, інформацією і знаннями [4, с. 8]. На нашу думку, відмінність між знаннями та інформацією має як індивідуальний, так і предметний характер. Так, Я. Сікора під знаннями розуміє впорядковану, отриману згідно з індивідуальними когнітивними критеріями інформацію, що має цінність та забезпечує діяльність [3, с. 163–162]. Актуальною для нашого дослідження є модель персоналізації в умовах електронного навчання, яка розроблена С. Сакулою та М. Седленісом: особистість студента, рівень знань, зміст курсу та технології [9]. Тому управління знаннями в університетській освіті ми розглядаємо як синтез таких складових:

– студентоцентроване навчання (характерно-індивідуалізований, емоційно-когнітивний стиль навчання та поведінки, який детермінує особливості навчально-пізнавальної діяльності здобувача вищої освіти та освітньої взаємодії);

– інформаційні ресурси (як зовнішні, так і внутрішні по відношенню до закладу вищої освіти; інформаційна компетентності суб'єктів освітньої діяльності для забезпечення доступу до баз знань з метою їх інтегрування);

– власне знання (трансформація інформації в знання за допомогою технологізації форм, методів та засобів навчання з метою досягнення програмних результатів засвоєння компонентів освітньої програми; впровадження інноваційних систем педагогічного діагностування рівня освоєння відповідних компетентностей здобувачами вищої освіти; формування та розвиток системи знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначають здатність майбутнього фахівця (професіонала) успішно здійснювати професійну діяльність та продукувати нове знання, нарощувати інтелектуальний та емоційно-вольовий потенціал).

Таким чином, визначення та створення умов для реалізації основних напрямів управління знаннями з метою їх ефективного використання здобувачами вищої освіти у практичній діяльності на основі компетентностей та індивідуального досвіду із залученням освітніх ресурсів є впливовим фактором на підвищення якості університетської освіти.

### Література:

1. Гладун В. П. Процессы формирования новых знаний. София, 1994. 192 с.
2. Горбань О. Управління знаннями як основа якості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 2 (33). С. 45–59.
3. Сікора Я. Використання методів управління знаннями для організації електронного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Том 61. № 5. С. 162–174.
4. Стрижак А. Е. Механизмы формирования состояний онтологических систем. *Искусственный интеллект*. 2014. № 4. С. 94–100.
5. Стрижак О. Управління знаннями – головна парадигма сучасної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2016. № 5. С. 9–11.
6. Терентьева Н. О. Развитие университетской освіти в Украине: феномен та тенденції розвитку. *Вісник Черкаського університету*. 2016. № 17. С. 20–29.
7. Терентьева Н. О. Тенденції розвитку університетської освіти в Україні (друга половин ХХ–початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Східноукр. нац. ун-т імені В. Даля. Київ, 2016. 40 с.
8. Clark Burton R. Sustaining Change in Universities. Continuities in Case Studies and Concepts. The Society for Research into Higher Education & Open University Press / SL6 2QL / Clark Burton R. England : McGraw-Hill, 2004. 212 p.
9. S. Cakula, and M. Sedleniece. E-learning Methodology Development Using Modeling. *World Academy of Science, Engineering and Technology*. 2011. Vol. 59. P. 2168-2172.

## СЕКЦІЯ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

**Нечерда В. Б.**, кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник лабораторії  
фізичного розвитку та здорового способу життя

*Інститут проблем виховання  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна*

### **НАРАТИВНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ**

Сучасна картина суспільства є настільки багатогранною, що вимагає від кожної особистості високого рівня знань, вмінь і навичок, без яких неможливо реалізуватися в соціумі. Саме тому наразі основна мета освіти полягає у всебічному розвитку людини з активною життєвою позицією, здатної адаптуватися у мінливих умовах сьогодення, формуванні особистості мобільної, креативної, конкурентоспроможної та соціально успішної.

Проблема соціальної успішності в останні роки є предметом наукової уваги представників як педагогічної, так і психологічної науки. Концептуальні позиції педагогіки успіху висвітлено у дослідженнях вітчизняних вчених І. Беха та І. Зязюна. У зарубіжній педагогіці (Є. Александрова, С. Кожакіна) наголошується на тому, що «успіх» і «успішність» не є тотожними поняттями. Успіх дослідники розуміють як певний результат діяльності особистості, натомість соціальна успішність являє собою системне явище, що характеризується схвальною оцінкою з боку суспільства, наявністю необхідних для самореалізації якостей і вмінь та постійним саморозвитком людини. Відтак ми розглядаємо соціально успішну особистість учня як таку, що має базові знання щодо феномену соціальної успішності й усвідомлення її як власної цінності, характеризується активною життєвою позицією, прагненням до пізнання і самореалізації, вміннями й навичками виконувати різноманітні соціальні ролі, визначається здатністю до самовдосконалення й соціальної активності.

Практики формування соціально успішної особистості у закладах загальної середньої освіти передбачають застосування різних підходів, спрямованих як на самовдосконалення учня, так і на розвиток в нього знань і вмінь, необхідних для того, щоб відбутися у соціумі. Підходом у педагогічних дослідженнях вважають «сукупність способів, прийомів

розгляду чого-небудь, впливу на кого-небудь, ставлення до когось або до чогось» [2, с. 908]. Отже, певний підхід, що застосовується у процесі навчання чи виховання здобувача освіти, впливає на ефективність цього процесу. Спрямованість на розуміння особистістю свого внутрішнього світу та її самоусвідомлення визначає наративний підхід. Ідея його полягає у тому, що побудова й осмислення життя людиною відбувається на основі історій, які розповідаються нею самій собі або іншим.

Необхідність застосування наративного підходу зумовлена потребою особистості у самопізнанні на шляху її становлення. З цього приводу академік І. Бех зауважує: «зростаюча особистість має бути здатною до розуміння як внутрішнього світу іншої людини, так і світу власного, до простеження своїх душевних порухів» [1, с. 46]. Термін «нарратив» від латинської «narrare» означає мовний акт або вербальний виклад і є фактично описом певних життєвих подій у такій послідовності, яка створює єдину логічну розповідь. Відтак необхідними умовами наративу є діючі особи і розгорнутий у часі сюжет. При цьому «до основи педагогічної взаємодії покладаються життєві приклади, сюжети, замальовки, історії, які вихованці пізнають, аналізують, оцінюють, приміряють на себе, тим самим переосмислюючи власний досвід і моделюючи нову практику життєздійснення» [3, с. 41].

Наративний підхід дозволяє підвищити ефективність процесу формування соціально успішної особистості учня, оскільки за його допомогою молода людина отримує можливість вивчити й узагальнити власний життєвий досвід, пережити і зробити висновки з різних життєвих історій, здобути навички рефлексії. «Саме нарративний підхід створює можливість для пошуку й розуміння смислів у різних формах і проявах життя. За допомогою наративу людина може осмислити ширші, складніші й більш диференційовані контексти власного досвіду» [4, с. 358–359].

Зауважимо, що, формуючи соціально успішну особистість, завдяки нарративному підходу можна не лише розкрити досвід окремої людини, але й більш глибоко і яскраво побачити сам процес становлення цієї особистості. З цією метою сучасний педагог може послуговуватись такими нарративними методами, як усна історія – метод запису свідчень, результатом якого є розповідь очевидця певної події або людини, що має спогади про минуле щодо заявленої проблеми соціальної успішності; історія з життя (окремий період, який можна простежити через певний епізод чи ситуацію, пов'язану із соціальним успіхом); метод нарративного інтерв'ю (побудоване на відкритих запитаннях з обговорюваної теми соціальної успішності) та ін. Погоджуємося із думкою дослідниці Н. Уніат щодо важливості нарративного підходу для пошуку варіантів вирішення різноманітних життєвих ситуацій та осмислення особистістю свого майбутнього: «За допомогою нарративу



як розповіді про себе особистість впорядковує свій досвід темпорально і логічно, виділяючи у ньому початок (минуле), середину (теперішнє), кінець (майбутнє). У теперішньому і навіть у минулому, яке постійно переінтерпретовується, створюється майбутнє. Така перервна біографічна динаміка, характерна для наративу, уможливує вивчення особистістю особливостей конструювання майбутнього» [5, с. 114].

Під час створення наративу, розмірковуючи над проблемою соціальної успішності, учень отримує можливості для рефлексії важливих моментів свого розвитку, одночасно усвідомлюючи власні «злети» й «падіння» та намагаючись встановити їхні причини, зрозуміти свої інтелектуальні й духовні ресурси і суперечності характеру. Разом з тим молода людина може зробити висновок про важливі для її самореалізації якості та необхідні для соціалізації риси характеру і вміння, усвідомити свою життєву стратегію, глибше пізнати себе: «функція наративу як засобу саморозвитку особистості полягає у виявленні того змісту досвіду, що нею не приймався і що його переосмислення призводить до цілісного сприймання власного життя та власного «Я» [6, с. 4].

Умовам наративу відповідають також численні види усних і письмових творів, зокрема, літературних, таких як казки, байки, міфи, фольклорні історії, та побутових – правдивих і вигаданих. Іноді для рефлексивного обговорення проблеми соціальної успішності доцільно обирати цікаві для молоді історичні, філософські і релігійні тексти та біографії, автобіографії і мемуари видатних особистостей, що сприятимуть формуванню стійкого інтересу до заявленої теми, активної самостійної пізнавальної діяльності та свідомому самовихованню. Основна увага педагога при застосуванні наративного підходу має бути зосереджена на розвиткові критичного і варіативного мислення учня, його вмінь побудови логічного й естетичного усного і письмового тексту, адекватної оцінки побаченого чи прочитаного з позиції загальнолюдських цінностей.

Таким чином, у формуванні соціально успішної особистості наративний підхід сприяє реалізації учнем різних емоційних і поведінкових альтернатив, формуванню в нього позитивного світосприйняття, вмінь висловлювати, критично осмислювати й відстоювати власну думку, переживати відчуття свободи вибору під час створення власної історії чи інтерпретації і рефлексії різноманітних текстів.

### Література:

1. Бех І. Д. Життя особистості у смислоціннісному поступі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. № 3 (96). С. 44–57.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел]. К.; Ірпінь: Перун, 2003. 1440 с.
3. Кириченко В. І., Нечерда В. Б., Гарбузюк І. В., Тарасова Т. В. Зміст, форми і методи формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій в закладах загальної середньої освіти: методичні рекомендації / за ред. Кириченко В. І. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 96 с.
4. Тимчук Л. І. / Наративне навчання у медіапросторі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 3 (37). С. 355–368.
5. Уніат Н. М. Наратив як метод дослідження особливостей постановки життєвих завдань. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2011. Вип. 25 (28). С. 112–121.
6. Шилівська О. М. Психологічні особливості породження наративу як засобу саморозвитку особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 – загальна психологія, історія психології / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. К., 2003. 16 с.

**Сімсїт І. І.**, аспірант кафедри теорії та історії педагогіки  
*Київський університет імені Бориса Грінченка*  
*м. Київ, Україна*

## **МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ АНАЛІЗУ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОГО КОМПОНЕНТУ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ ЇХ ПАРТНЕРСЬКИХ ВЗАЄМИН**

Висвітливо основні методичні підходи, які можуть бути використані для оцінки вікових особливостей формування когнітивного компоненту особистісного розвитку підлітків в умовах розвитку їх партнерських взаємин.

Існує тест вербальної креативності (RAT) С. Медніка [9] (підлітковий варіант) (авторки: Л. Алексеева, Т. Галкіна) [7, с. 892-901], націлений на діагностику характеристик особистості, які дозволяють визначити ознаки її вербальної креативності, зокрема, ціле-спрямованості, оригінальності асоціацій, незвичний характер асоціацій, рівень швидкості вигадувань (або підбору) асоціацій вербального типу. Вказаний тест орієнтований на аналіз зазначеного феномену у підлітків починаючи з віку 12 років [6, с. 50]. Згідно із методикою тесту, респонденту (в даному випадку, підлітку) пропонують три слова, які

підібрані відповідно до залежності від віддалених асоціативних груп. Умовами тесту встановлено необхідність знаходження асоціативних зв'язків, і вибору четвертого слова, яке б дозволяло з кожним із цих трьох слів словосполучення. Згідно із порядком методичного забезпечення, після проведення такого тесту визначається кількість асоціацій, здійснюється встановлення індексів оригінальності, унікальності відповідей, селективного процесу [7, с. 892-901]. Як свідчать положення зазначеного тесту, для дослідження виділено три основних рівні креативності підлітка (високий, середній та низький рівні), критеріями яких є унікальність та оригінальність. Тобто, вказана особливість здатності до творчості (креативності) оцінюється через призму вказаних двох параметрів, які також характеризують розвиток особистості. Вказана методика (тест) дозволяє встановити рівень відхилення творчих рішень від стереотипних, визначити рівень творчого потенціалу (згідно із підходом С. Медніка [9]). Основна ідея творчості, за твердженням автора первинного тесту (С. Медніка), не в особливості прийняття рішення, а в здатності подолання стереотипів на кінцевих етапах розумового синтезу, в широті поля асоціацій. Встановлено, що розвиток креативності відбувається згідно із наступним механізмом, а саме: згідно із особливостями загальної обдарованості, під дією наслідування та з огляду на мікросередовище (в тому числі вплив партнерів) створюється комплекс особистісних якостей, мотивів, в результаті чого загальний феномен обдарованості підлітка трансформується в стан актуальної обдарованості [2, с. 96]. Вважаємо, що акцент на тому що вербальна креативність формується під впливом наслідувань, дії мікросередовища, дає нам змогу підтвердити актуальність вивчення даного феномену як такого, що є визначальним у формуванні вікових особливостей розвитку партнерських взаємин. Це підтверджується тим такі взаємини створюють відповідне мікросередовище і дають можливість для наслідування креативних якостей підлітками.

Необхідно відзначити можливість використання короткого тесту творчого мислення Е. Торренса (фігурна форма) [8], який дозволяє визначити існування творчої обдарованості у підлітків. Вказаний варіант (фігурна форма) входить до складу субтестів з фігурами, зображення яких незакінчене, респондентам пропонується закінчити малюнки. Виходячи із результатів обробки результатів встановлюється рівень оригінальності, розробленості, легкості та гнучкості мислення підлітків. Можна виокремити основні суттєві положення щодо характеристик оціночних якостей, визначених в рамках підходу Е. Торренса. За результатами вивчення змісту тесту автора слід відзначити, що Е. Торренс вважав, що творчий акт може бути розділений на сприйняття проблеми, пошук рішень, виникнення та

створення гіпотез, їх перевірку, модифікацію та отримання результату. Виходячи із зазначеного, основними параметрами креативності, виступають, зокрема:

1) легкість, яка оцінюється через вивчення швидкості виконання тестових задач, відповідно, тестові норми знаходяться аналогічно до знаходження норм швидкісного інтелекту. Вказана особистісна характеристика пов'язана як із закладеною обдарованістю, так і з набутими навичками. Відповідно, зазначений параметр креативності свідчить про легкість прийняття творчих рішень;

2) гнучкість, яка визначається через визначення кількості переключень з одного класу об'єктів на інший в ході виконання тестових завдань. Вагомий рівень гнучкості мислення дає змогу відрізнити підлітка від інших, що особливо актуально для налагодження партнерських взаємин у ранньому підлітковому віці, коли у більшості дітей даний параметр не набув значного розвитку;

3) оригінальність, яка ідентифікується як розмір мінімальної частоти повторів даних відповідей (рисунків, коментарів до них, їх назв) в рамках однорідної групи. Потрібно зазначити, що динаміка зазначеного параметру може демонструвати його зміни, в тому числі під впливом формування та розвитку партнерських взаємин в середовищі підлітків в школі, позашкільних установах тощо;

4) розробленість, яка оцінюється через встановлення кількості визначених опитуваним кожної значущої деталі (ідеї), які б доповнювали вихідний стимульний рисунок як в рамках його контурів, так і поза межами (рівень конструктивності мислення).

Можемо підтримати твердження А. Івершинь [5, с. 101], яка зазначає, що підхід Е. Торренса пропонує розглядати креативність як феномен інтегрального творчого потенціалу, який потребує подальшого особистісного розвитку. А. Івершинь вказує, що погляди Е. Торренса схожі із підходами Л. Єрмолаєвої-Гоміної [3], І. Зазюна [4], Т. Барішевої [1] тощо. Відповідно, можемо констатувати, що автори визначають креативність мислення особистості (в тому числі підлітка) через інтегральне комплексне оцінювання такого спектру показників, як оригінальність, легкість, гнучкість, конструктивність (яка визначається через параметр розробленості). На наш погляд, встановлення рівня креативності згідно із підходом Е. Торренса, як і за підходом С. Медніка (в редакції підходу Л. Алексєєвої, Т. Галкіної), дасть визначити рівень розвитку здатності до творчості підлітків, сформованої як через обдарованість, так і завдяки впливу оточення партнерського середовища.

В ході дослідження розглянуто ключові напрямки методичного забезпечення аналізу вікових особливостей формування когнітивного компоненту особистісного розвитку підлітків в умовах розвитку їх партнерських взаємин. Встановлено, що зазначена методична база

дослідження повинна бути визначена в рамках провідної діяльності і пов'язана із аналізом такої вікової особливості, як креативність (здатність особистості до творчої діяльності) підлітків.

### Література:

1. Барышева Т.А., Жигалов Ю. А. Психолого-педагогические основы развития креативности. СПб.: СПГУТД, 2006. 268 с.
2. Волгонузова Е.А., Личман Д.С. Общие и специфические особенности креативности в юношеском возрасте. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2017. № 1. С. 95-100.
3. Ермолаева-Томина Л.Б. Креативность как реализация потенциальных возможностей человека. Современные технологии обучения художественно-графическим дисциплинам. М.: Прометей, 2001. 267 с.
4. Зязюн І.А. Безсвідоме і творча інтуїція. *Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал*. 2013. Вип. 4. С. 121-135.
5. Івершинь А. Диагностика розвитку креативності особистості майбутніх вихователів. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського*. 2019. № 2(65). С. 101-106.
6. Меренкова В.С. Специфика креативности подростков с различным профилем латеральной организации мозга. *Вестник Костромского государственного университета*. 2018. № 3. С. 49-53.
7. Сиротюк А.С. Диагностика одаренности. М.: Директ-Медиа, 2014. 1228 с.
8. Сборник психологических тестов / сост. Е.Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
9. Mednich S. A. The associative basis of the creative process. *Psychol. Review*. 1969. Nr. 2. P. 220-232.

**Трофімчук Н. В.**, аспірантка кафедри суспільних дисциплін  
*Національний університет водного господарства  
та природокористування  
м. Рівне, Україна*

## **ЕКОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ЛЮДИНИ У КОНТЕСТІ СУЧАСНИХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ**

Сучасна екологічна криза світової цивілізації має глобальний характер й спричинена загостренням неконтрольованого впливу на природу у результаті людської діяльності. Підвищення негативного впливу глобалізаційних процесів на довкілля, відношення суспільства до використання природних благ призвело до порушення природних процесів й екологічної рівноваги, забруднення навколишнього природного середовища, що потребує виявлення екологічних пріоритетів у подальшому розвитку суспільства.

Зважаючи на окреслені негативні тенденції, відомий білоруський учений С. Шушкевич акцентує увагу на те, що людству потрібно боятися у новому сторіччі трьох речей: забруднення, перенаселення і насамперед неосвіченості [1]. Адже екологічна загроза на сьогодні займає перше місце серед тих, що очікує людство вже незабаром. А проблема природного середовища, що завжди була актуальною, на сьогодні є не тільки проблемою забезпечення матеріальними ресурсами виробничих процесів, але й важливим фактором збереження умов життєзабезпечення населення планети, що потребує формування екологічної свідомості та екологічної культури суспільства. (забрати).

У цьому контексті екологічна культура постає глибоким розумінням нерозривного зв'язку людини з Природою й залежності добробуту людей від цілісності їхнього середовища проживання. Водночас екологічна свідомість розглядається у світоглядному аспекті як вищий рівень усвідомлення людиною свого місця у світі та значення її існування у проблемному полі еволюції біосфери в ситуації швидкоплинного розвитку сучасної науки, техніки та нових технологій.

Варто зауважити, що саме антропогенний вплив на природу призводить до порушення екологічної рівноваги, а тому інтенсивність екологічної кризи, значною мірою, залежить від екологічної свідомості соціуму. Разом з тим, рівень екологічної свідомості і культури формується через суспільну мудрість у розумінні значимості використання природних благ на основі пізнання і практичного використання її розвитку, з метою збереження довкілля для майбутніх поколінь. Людина не може бути байдужою до оточення (як природного так і соціального), в якому вона живе. Тому екологічна свідомість та

екологічна культура особистості повинні формуватись на основі поглядів, уявлень, знань та ціннісно-моральнісних орієнтирів з питань усвідомлення необхідності гармонізації відносин між людиною й природою. У цьому контексті саме екологічна освіта і забезпечує єдність екологічного знання, культури та екологічної діяльності людства у розумінні важливого значення щодо якісного життя, а саме оптимального поєднання здоров'я, відпочинку, професійного і соціального зростання, захисту громадянських прав і свобод, чистого навколишнього природного середовища.

Властиво, що формування екологічної культури громадян України – це довгий процес, який може здійснюватися протягом всього життя людини під впливом ідеології, політики, мистецтва, науки, виробничої практики та освіти. Втім, це необхідний процес, оскільки «визначає поведінку людини, її діяльність, екологічну культуру» [3], що в свою чергу приведе до належного рівня розвитку нашої країни.

Таким чином, у вирішенні питання щодо екологічної ситуації й досягненні антропогенної діяльності щодо корегування критеріїв екологічної доцільності, можливе за умов формування екологічної свідомості та екологічної культури суспільства і поглиблення сфери екологічної освіти.

У сучасному глобальному світі існує велика кількість екологічних проблем, важливим аспектом яких є формування екологічної культури й освіченості підростаючого покоління. Тому, головним завданням екологічної освіти є виховання у розумінні екологічних проблем держави і світу крізь призму формування екологічної культури, створення системи постійної екологічної освіти суспільства, залучення людства до роботи у покращенні і збереженні довкілля. А відтак, екологічна культура передбачає зміну відношення людини і суспільства до навколишнього природного середовища з руйнівного і споживацького, до дбайливо-бережливого і відновлюваного. Водночас розвинена екологічна освіта в державі є передумовою у формуванні екологічної свідомості та екологічної культури населення з метою забезпечення якісного життя людства.

### Література:

1. Шушкевич С.В. Глобальна екологічна проблема в системі національної безпеки. Механізм державного управління. *Вісник НАДУ*. С. 78-87.
2. Мусієнко М. М., Серебряков В. В., Брайон О. В. Екологія : глумачний словник. К.: Либідь, 2004. 376 с.
3. Паламарчук О. М. Екологічна свідомість: процес виникнення та динаміка розвитку. URL: [ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003\\_01/sb01\\_49.pdf](http://ecopsy.com.ua/data/zbirki/2003_01/sb01_49.pdf)

**Фатич М. М.**, аспірант кафедри теорії і методики виховання  
*Київський національний педагогічний університет  
імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна*

## **ЕКОНОМІЧНЕ ВИХОВАННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Проблема формування особистості, як майбутнього громадянина України, є досить актуальною. Розглядаючи концепцію «Нової Української школи», однією з компетентностей є підприємливість, яка включає уміння генерувати нові ідеї й ініціатииви та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу, добробуту, так і розвитку суспільства, держави [1].

Для того, аби реалізувати дану компетентність, потрібно націлити навчальний процес на впровадження економічної освіти та виховання. Питанням економічної освіти і виховання школярів присвячені роботи багатьох дослідників. До теперішнього часу різними авторами підготовлені програми, навчальні посібники, методичні рекомендації для початкової школи з економічного виховання та освіти дітей молодшого шкільного віку (М. Алфьорова, Г. Гебеков, Е. Землянська, І. Сасова, Л. Чернер та ін.). Аналіз робіт вище вказаних дослідників дозволяє зробити висновок про те, що економічна підготовка школярів повинна здійснюватися з перших днів навчання в школі, а вивчення економіки в початковій школі можливо як в навчальному процесі, так і в позаурочній діяльності.

Економіка – це наука, яка вивчає економічне життя суспільства та економічні стосунки, що складаються між людьми внаслідок економічної діяльності. У перекладі з грецької мови слово економіка означає мистецтво ведення домашнього господарства («ойкос» – дім, домашнє господарство; «номос» – вчення, закон) [7].

Економіка в початковій школі повинна реалізуватись на основі знань, умінь і навичок, які учні отримали в дошкільних закладах, сім'ї. Знання молодших школярів мають інтегруватись у зміст інших предметів (математика, читання, трудове навчання, "Я досліджую світ"), оскільки молодший шкільний вік – це період набуття базових життєвих знань, навичок і формування процесів розуміння, усвідомлення власного життєвого досвіду та оточення. Школярі залучаються до азів економічної грамотності, у них формується нове економічне мислення, знайомляться з навколишнім життям людей і тварин, їхніми потребами та способами їх задоволення, економічними законами, створюється підґрунтя для подальшого вивчення економічних дисциплін в основній та старшій школі [4].



На формування саме таких якостей і спрямована економічна освіта молодого покоління. Саме тому так важливо ще з початкових класів формувати в учнів економічне мислення, уміння орієнтуватись у нестандартних ситуаціях, проявляти ініціативу, бути в майбутньому господарями рідної землі.

Економічна освіта у загальноосвітній школі покликана сформувати систему раціонального мислення і поведінки сучасної людини в умовах ринкових відносин, розвивати підприємницькі здібності, виховувати майбутніх громадян, які стануть носіями національної та людської гідності, патріотизму, порядності, ділової культури, активними творцями матеріальних і духовних цінностей [6].

У вирішенні цієї проблеми особливе місце і роль належать учителю початкових класів. Від його цілеспрямованої підготовки залежить якість навчання та виховання молоді, повноцінне включення в життя й ефективну трудову діяльність у сучасних умовах суспільного розвитку. Проблемі економічного виховання молодших школярів в українській педагогіці присвячено чимало праць. Акцентуємо: саме проблемі економічного виховання молодших школярів! Головний висновок: на вивчення економіки в початкових класах у більшості шкіл не відведено спеціального навчального часу (ні в контексті вивчення інших навчальних предметів, ні як окремого навчального предмету), а рівень економічної освіти школярів не відповідає сучасним вимогам. Витоки такої невідповідності беруть початок у радянській добі, коли з усіх проблем економічного життя виховували бережливе (економне) ставлення до предметів побуту та ін., бо економіка країни завжди була стабільною і тільки зростала [5].

Економічне виховання дітей молодшого шкільного віку ставить за мету засвоєння ними доступних понять з економіки, розвиток інтересу до економічних знань. Важливим тут є осмислення дітьми таких, пов'язаних з економікою людських рис, як бережливість, ощадливість, працьовитість, чесність, співчуття, уміння вигравати і програвати. Бережливість не формується на порожньому місці, визначальними тут є конкретні умови, в яких росте й виховується дитина: сімейне середовище, ставлення до оточення, її духовний світ. Усе це має великий вплив на формування особистості, майбутнього громадянина. У своїй родині малюк навчається гуманному ставленню до природи, поваги до людей праці, доброзичливості, взаємодопомоги, і тому дитина, яка виховується в сім'ї, де панують ці чесноти, у майбутньому завжди буде бережливою і економною в своїй виробничій діяльності [8].

Слід звернути увагу, що важливими є компоненти економічного виховання, які і складають його основу, а це економічна культура та свідомість. У працях вітчизняних вчених економічна культура визначається як соціальна цінність, що характеризується сукупністю

засвоєних економічних знань, розвиненістю економічного мислення, професійних вмінь та практичних навичок, законослухняністю, ступенем включення в економічну діяльність, через яку виявляються ділові риси (ініціативність, підприємливість, повага до чужої власності) [2]; як сукупність матеріально-духовних досягнень людей у різних сферах соціально-економічної діяльності [3]; як результат матеріально-духовної творчості, реалізації матеріальних інтересів, поліпшення життєвих умов та духовного зростання людини [2].

На даний час зміст початкової освіти оновлюється з урахуванням інтелектуальних, культурних і соціально-економічних запитів сьогодення. Уже в молодшому шкільному віці в період активної соціалізації діти починають зустрічатися з різними економічними поняттями, законами, відносинами. У силу своєї допитливості школярі цікавляться тим, як раціонально розпорядитися кишеньковими грошима, у що обходиться ремонт побутової техніки, електроніки, витрата електроенергії тощо. Економічну освіту на рівні пропедевтики необхідно здійснювати з перших років навчання в початковій школі, оскільки саме в цей період починають формуватися такі соціально та економічно значущі якості особистості, як відповідальність, діловитість, ощадливість, економічність, підприємливість. Варто пам'ятати, що сьгодні освіта повинна не тільки привести учнів у світ предметів, а й навчити їх взаємодії з суспільством.

Економічне виховання учнів початкових класів – організована педагогічна діяльність, спрямована на формування економічної культури учнів. Важливим компонентом економічної культури є економічна свідомість – знання основних законів розвитку ринкової економіки, підвищення ефективності виробництва, перебудови його структури, вдосконалення виробничих відносин, системи управління та методів господарювання. Економічна свідомість забезпечує розуміння економічного життя суспільства, перетворення кожного працівника на активного, творчого учасника виробничого процесу. В умовах економічних реформ формування економічної свідомості підростаючого покоління стає загальним і обов'язковим. Складником економічної свідомості є економічне мислення – здатність до осмислення явищ економічного життя з урахуванням досягнень науки і техніки. Воно сприяє творчому розв'язанню особистістю економічних проблем, конкретних трудових завдань [7, с. 276].

Теоретичне дослідження проблеми економічної освіти та виховання молодших школярів доводить необхідність і можливість його здійснення, але аналіз практики свідчить про недостатнє використання можливостей навчально-виховного процесу в економічній освіті молодших школярів. Розкриття більших можливостей для інтеграції поєднання всіх форм виховної та навчальної роботи.

### Література:

1. Концепція розвитку економічної освіти в Україні. 2004. 23 січня. С. 4-5. URL: <http://referat-ok.com.ua/ekonomichna-teoriya/konceptsiya-rozvitku-ekonomichnoji-osviti-v-ukrajini>.
2. Кицкай Л. І. Економічна культура як складова економічної освіти. *Вісник національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. 2007. № 3. С. 43-47.
3. Майструк І. М. Економічна культура за умов ринкових реалій в Україні. URL: <http://www.ukr-socium.org.ua/Arhiv/Stati/3.2007/77-90.pdf>.
4. Побірченко Н. А. Підготовка учнівської молоді до підприємницької праці. *Початкова школа*. 1995. № 8. С. 42-47.
5. Сигида С.В. Уроки економіки у початковій школі. *Економіка*. 2005. № 2. С. 21-22.
6. Слободянюк Н. Основи економічних знань у початкових класах. *Початкова школа*. 2003. № 11. С. 20-21.
7. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 530 с.
8. Формування економічного мислення молодших школярів. *Методичні знахідки*. 2006. С. 3.

## СЕКЦІЯ 7. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

**Міськова Н. М.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри початкової та дошкільної освіти

**Грицюта Т. В.**, студентка магістратури  
*Міжнародний економіко-гуманітарний університет  
імені академіка Степана Дем'янчука  
м. Рівне, Україна*

### **ОСОБЛИВОСТІ ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВЕЛИЧИНОЮ ПРЕДМЕТІВ**

Формування елементарних математичних уявлень в дітей дошкільного віку є важливим аспектом загального розвитку особистості. Це зумовлено необхідністю засвоєння дітьми абстрактного матеріалу та особливістю засвоєння математичних знань, що сформувались у дошкільному віці. Успіх засвоєння математичного матеріалу залежить від урахування особливостей пізнавальних процесів кожної дитини та колективної діяльності під час занять і в повсякденній діяльності.

У дітей дошкільного віку закладаються основи знань, умінь та практичних навичок, необхідних для подальшого навчання дітей, тому роль дошкільного навчального закладу в успішному опануванні математичними уявленнями є вирішальною.

Для правильної і повної характеристики будь-якого предмета оцінка величини має не меншу значимість, ніж оцінка інших його ознак. Уміння виділити величину як властивість предмета і дати їй назву необхідно не тільки для пізнання кожного предмету окремо, але і для розуміння відносин між ними. Це робить істотний вплив на формування у дітей більш повних знань про навколишню дійсність джерела [1, с. 12-14].

Усвідомлення величини предметів позитивно впливає на розумовий розвиток дитини, так як тісно зв'язана з розвитком здатності ототожнення, розпізнання, порівняння, узагальнення, підводить до розуміння величини як математичного поняття і готує до засвоєння в школі відповідного розділу математики.

Цією проблемою займалися З.А. Михайлова, Л.А. Венгер, А.А. Столяр, А.М. Леушина і Л.С. Метліна. Рукописні матеріали Леушиной А.М. були використані при написанні навчальних посібників надалі такими фахівцями як Р.Л. Березина, З.А. Михайлова, Р.Л. Непомняща, Т.Д. Ріхтерман, А.А. Столяр та ін.

Мета статті полягає в аналізі та обґрунтуванні теоретико-методичного аспекту формування математичних уявлень про величину предметів, необхідних у практичному житті кожної людини.

Процес пізнання дитини відрізняється від процесу пізнання дорослого. Дорослі пізнають світ розумом, маленькі діти – емоціями. Засвоєння дітьми нових знань в грі відбувається значно успішніше, ніж на навчальних заняттях.

Поняття «величина» у математиці розглядається як **основне**. Це поняття – різнопланове, адже величина – це довжина, ширина і висота, це об'єм і швидкість, це маса і число. **У вузькому розумінні**, стосовно роботи з дітьми дошкільного віку, ми розглядатимемо це поняття як розмір предметів.

**Величина предмета** – це його відносна характеристика, що підкреслює довжину окремих частин і визначає його місце серед однорідних. Величина є властивістю предмета, який сприймається зоровим, тактильним і руховим аналізаторами, а, найчастіше, одночасно кількома: зорово-руховим, тактильно-руховим і т.д.

**Основними властивостями величини** є: порівнюваність; вимірюваність; мінливість; відносність: сприйняття величини залежить від відстані, з якої предмет сприймається: чим далі предмет – тим меншим він здається; сприйняття величини залежить також від величини предмета, з яким він порівнюється: порівнюючи предмет з меншим, його характеризують як більший і навпаки; характеристика предмета залежить від його розміщення в просторі. Той самий предмет може характеризуватися як високий (низький) та довгий (короткий). Це залежить від того, в якому положенні він перебуває: у вертикальному чи горизонтальному [2].

**У роботі з ознайомлення дошкільників з величинами існують такі основні напрямки:**

1. Дітей навчають виділяти та розпізнавати властивості та якості предметів; порівнювати без вимірювання (на око, прикладанням, накладанням) різні параметри величини (довжину, ширину, товщину, висоту).

2. Дітей навчають порівнювати величини, користуючись проміжною міркою довільної довжини; довільно обирати мірку (для об'єму – стакан; для довжини – шматочок шнурка); використовувати проміжні мірки – мітки (палички, фігурки, гудзики, кубики).

3. Дітей знайомлять з загальноприйнятими стандартними мірами та вимірювальними приборами (лінійка, ваги).

Унаслідок такої роботи у дітей не лише формуються адекватні уявлення про поняття «величина», «міра величини», але й здійснюється підготовка до навчання розв'язування задач у початковій школі.

**При ознайомленні дітей із величиною виділяють кілька етапів.**

- 1) виділення визначеного параметра величини;
- 2) безпосереднє порівняння предметів за виділеним параметром;
- 3) одночасне встановлення відносної величини різних параметрів предметів, які порівнюються;
- 4) формування уміння будувати ряд величин;
- 5) опосередковане порівняння величин предметів з використанням міри.

**Навчання на початку здійснюється індивідуально та у невеликих групах із використанням контрастних за розміром предметів.**

Уміння дітей порівнювати предмети за розміром закріплюються у їх продуктивній діяльності (аплікація, ліплення, малювання) та іграх: будують маленьку хатинку для зайчика і велику для ведмедя і т.п.

**П'ятирічні діти** опановують узагальнений спосіб виділення величини, діючи за правилом: щоб розмістити ряд предметів за величиною (у порядку зростання чи спадання), треба щоразу вибирати найбільший чи найменший.

**Шестирічні діти** вчатья порівнювати предмети накладанням або прикладанням, розуміти, що величина (розмір) предмета може вимірюватися за допомогою іншого предмета, що називається умовною мірою або просто мірою; вимірювати за допомогою умовної міри довжину, об'єм рідких чи сипучих речовин; установлювати ряд величин за одним з параметрів (довжина, ширина, висота, товщина) [3, с. 34-36].

Отже, уявлення про величину предметів, необхідних у практичному житті кожної людини і їх сформованість, є умовою успішного навчання дитини в школі. У розвитку уявлень про величину предметів закладені великі можливості для розвитку мислення дітей дошкільного віку.

### Література:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська, Якименко Л. Ю. К.: Видавництво, 2012. 26 с.
2. Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільнят. Дошкільне виховання. 2009. № 7. С. 3-4.
3. Тарнавська Н.П. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку в таблицях, алгоритмах, фрагментах занять. Житомир., 2013. 141 с.

## СЕКЦІЯ 8. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

**Артюхіна Н. В.**, кандидат психологічних наук,  
доцент кафедри загальної психології  
і психології розвитку особистості

**Сімовоник А. І.**, аспірантка кафедри загальної психології  
і психології розвитку особистості

*Одеський національний університет імені І. І. Мечникова  
м. Одеса, Україна*

### **ВПЛИВ АРТ-ТЕРАПІЇ НА ПІДВИЩЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ТА САМОУСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

В умовах відсутності стабільності та постійних змін у суспільстві все більш актуальними стають завдання розвитку особистості майбутнього фахівця – психолога, підвищення самоусвідомлення, моральної відповідальності та активації його власного життєтворчого потенціалу [1]. Тому наразі на етапі вищої психологічної освіти все більш зростає інтерес до таких навчальних технологій і методів, які можуть в процесі навчання здійснювати безпечний та позитивний вплив на підтримування психічного здоров'я та особистісний розвиток студентів, а надалі стати ефективними інструментами їхньої професійної діяльності [2]. Саме до таких навчальних технологій можна віднести арт-терапію, в процесі вивчення якої студенти набувають необхідного теоретико-практичного досвіду з питань безпечного, позитивного впливу на психічне й соціальне здоров'я особистості, а також з питань психологічної корекції емоційних станів й активації внутрішнього творчого потенціалу людини за допомогою мистецтва [3;4].

Навчально-практичний курс з арт-терапії в ОНУ імені І. І. Мечникова є спрямованим на розвиток самосвідомості особистості, на підвищення самоусвідомлення студентів щодо їх власних психологічних особливостей, на обізнаність щодо роботи з власними емоціями й станами на шляху «оволодіння ними», що за словами Л.С. Виготського є метою розвитку особистості, а також на розвиток креативності у студентів при самореалізації їхніх особистісних потенціалів. Цей досвід є дуже важливим вже на етапі професійного навчання.

Дослідження впливу навчального курсу з арт-терапії на підвищення креативності та самоусвідомлення власних психологічних особливостей

у студентів-психологів, як суб'єктів особистої життєтворчості, проводилось на базі ФПСР ОНУ імені І.І. Мечникова у два етапи: до початку навчально – практичного курсу з арт-терапії та після нього.

Аналіз практичної значущості курсу з арт-терапії за висловлюваннями студентів – психологів виявив її 4 основні напрямки: «повернення до себе» та самоприйняття (30,4% респондентів), підвищення сенситивності та покращення міжособистісної чуттєвості (27,5%), підвищення креативності (16%), ефективні інструменти професійної діяльності (26,1%).

Кореляційний аналіз впливу навчального курсу з арт-терапії на підвищення креативності та самоусвідомлення власних психологічних особливостей, як складових особистісного життєтворчого потенціалу, у студентів психологів, за U-критерієм Манна – Уїтні показав наявність підвищення креативності ( $U_{\text{емп}} = 882.5$ ) на рівні значущості  $p < 0,01$ . Це вказує на підвищення чутливості респондентів до завдань, дефіциту й прогалин знань, прагнення до об'єднання різнопланової інформації. Це також підтримується даними отриманими за методикою САТ, що проводилась до початку курсу та після його закінчення. Там кореляційний аналіз за Манном-Уїтні також показав наявність підвищення креативності ( $U_{\text{емп}} = 143$ ) на рівні значущості  $p < 0,01$  та підвищення за шкалою пізнавальні потреби ( $U_{\text{емп}} = 150,5$ ) на том же рівні значущості. Крім того, аналіз змін детермінованих практичною частиною курсу з інтегративної арт-терапії показав наявність значущого підвищення за таким параметром методики САТ, як сензитивність ( $U_{\text{емп}} = 148$ ) на рівні значущості  $p < 0,01$ , що в свою чергу вказує на те, що респонденти почали більш віддавати собі звіт у своїх потребах і почуттях, за умов покращення їхнього відчуття та рефлексії. За показником «спонтанність» результати U емпіричного опинилися у зоні невизначеності ( $U_{\text{емп}} = 172$ ). Як відомо, цей показник вимірює здатність індивіда спонтанно й безпосередньо виражати свої почуття. Це обумовлено, з нашої точки зору, тим що навчальний університетський формат роботи не передбачає повністю захищеного арт-терапевтичного простору. Отже студентам було складно вести себе природно й розкуто та демонструвати оточуючим власні емоції. Але опитування наприкінці курсу визначило, що арт-терапевтичний формат роботи, навіть у закладі вищої освіти, надав їм можливість не тільки виразити та усвідомити власні емоції та почуття, а й стати більш толерантними до емоцій інших та підтримуючими. Це підтверджує й підвищення показника «прийняття агресії» ( $U_{\text{емп}} = 167$ ) на рівні значущості  $p < 0,01$ . А також про це говорять наступні висловлювання студентів: «За час арт-терапевтичного курсу ми зрозуміли, що будь-які емоції – це «нормально», прояв цих емоцій – частина життя й без усвідомлення цього, без вираження того, що ми відчуваємо, не можна



відповісти на питання – хто ми є...», «Більш за все було складніше під час вербалізації моїх почуттів, фізичних та емоційних відчуттів. Також важко було працювати з негативними емоціями, але наприкінці занять ці відчуття завжди змінювались на легкість та гармонію...», «Позитивний досвід було отримано від проголошення процесу та результату моєї праці, хоча й мав місце страх відкрити для себе й оточуючих те, що довгий час було мною витіснене ...», «Важко ділитись таємним, коли так уважно прислуховуються ...», «Ми більш зблизились за час курсу, ніж за три роки до нього». Але не зважаючи на більшу усвідомленість, щодо власних почуттів, студенти не спрямовані до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, про це говорять показники за шкалою «контактності», де  $U_{\text{емп}} = 216,5$ , знаходиться у зоні незначності. Це вказує на те, що студентам потрібен час на додаткове відпрацювання вмінь упоратися з власними емоціями та їхнє адекватне вираження в навколишньому соціальному середовищі. Показники за шкалами самоприйняття ( $U_{\text{емп}} = 184$ ), підтримки ( $U_{\text{емп}} = 162$ ) т «компетентності у часі» ( $U_{\text{емп}} = 191$ ) опинилися у зоні невизначеності, що з нашої точки зору, було результатом, який очікувався, оскільки курс інтегративної арт-терапії в навчальному закладі все ж таки передбачає отримання студентами загальних знань з арт-терапії та набуття, на підставі власного досвіду, практичних вмінь, які б вони могли надалі використовувати у власній професійній діяльності, а не особистісну або групову психотерапію. Проте переміщення даних показників в зону невизначеності також може вказувати на підвищення рівня самоусвідомлення у студентів за даними параметрами. Крім того, потрібно враховувати, що відпрацювання отриманих знань також потребує самостійної роботи студентів, де отримані знання змогли б стати самодостатніми навичками, що пройшли закріплення в часі та просторі існування особистості. За параметрами «ціннісні орієнтації», «гнучкість поведінки», «самоповаги», «уявлення про природу людини», «синергія» суттєвих змін визначено не було, хоч отримані результати показали наявність позитивної динаміки. Показники середньогрупового суб'єкту за загальним рівнем самоактуалізації до початку та після закінчення навчального курсу з інтегративної арт-терапії також показали наявність позитивної динаміки у групах студентів – психологів.

Стосовно методики самоствалення на другому етапі дослідження були отримані наступні результати: за параметром «глобальне самоствалення» відбулося зниження високих балів та підвищення середніх значень (на рівні значущості  $p < 0,01$   $U_{\text{емп}} = 127,5$ . Також відбулося підвищення середніх значень за шкалою самозвинувачення  $U_{\text{емп}} = 169,5$  при рівні значущості  $p < 0,01$ . Все це, з нашої точки зору, також може свідчити про підвищення самоусвідомлення студентів, про розвиток їхніх рефлексивних здібностей щодо особистісних

особливостей. Що стосується параметру «аутосимпатія», то тут також відбулося підвищення середнього рівня при зниженні високого, проте, не зважаючи на деякі зміни,  $U_{\text{смп}}$  (198) знаходиться в зоні незначущості, що може говорити про, так званий, «плаваючий» рівень самооцінки респондентів, його залежність від оточуючого середовища. Показники  $U_{\text{смп}}$  за параметрами «самоприйняття», «самокерівництво» та «само-розуміння» опинилися в зоні невизначеності. Значущих змін за іншими параметрами визначено не було.

Щодо визначення рівня креативності за методикою Торенса на другому етапі дослідження було встановлено, що низький рівень креативності мають 7% респондентів, 62% студентів – психологів мають середній рівень, й 33% осіб здатні проявляти високий рівень креативності. На розвиток креативності студентів й значущість цих змін вказує показник  $U_{\text{смп}} = 942.5$  на рівні значущості  $p < 0,01$ , що свідчить про підвищення в респондентів здатності висувати ідеї, які відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, банальних чи твердо встановлених, про підняття їхньої інтелектуальної активності, що в свою чергу підтверджується даними отриманими на другому етапі дослідження за методикою САТ.

Проведене дослідження вказує на ефективність впливу навчально-практичного курсу з арт-терапії на підвищення рівня креативності та на самоусвідомлення власних психологічних особливостей студентів-психологів. Вивчення теорії з арт-терапії, практичне опрацювання вправ у навчальній групі та самостійне опрацювання арт-терапевтичних засобів саморегуляції сприяють не тільки покращенню психоемоційного стану студентів та підвищенню їхнього власного самоусвідомлення, але й впливають на розвиток творчих здібностей, на більш вільне саморозкриття, на придбання навичок продуктивної міжособистісної взаємодії й на усвідомлення можливості керувати своїми психічними процесами й станами, в якості свідомих суб'єктів власної життєтворчості. Саме формування особистості, здатної до власної життєтворчості, є основним завданням на сьогодні, що постає перед закладами вищої освіти, які здійснюють професійну підготовку майбутніх психологів – фахівців.

### Література:

1. Артюхіна Н.В Базові складові життєтворчості особистості. *Теорія і практика сучасної психології* : збірник наукових праць / Класичний приватний університет, м. Запоріжжя. № 2, т. 1. 2019. С. 10-16.
2. Инжиевська Л. А. Особливості арт-технологій в підготовці майбутніх психологів. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія*. 2013. Вип. 4, т. 18. С. 106-113.

3. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда. М. : Смысл, 2001. С. 100–109.
4. Подкоритова Л. О. Застосування арт-терапії для самопізнання студентів соціономічної сфери. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. *Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*. Вип. 7, т. IX. К., 2015. С. 201-208.

**Іванцев Л. І.**, кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри загальної та клінічної психології  
*Прикарпатський національний університет  
імені Василя Стефаника  
м. Івано-Франківськ, Україна*

## **ПСИХОПРОФІЛАКТИКА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я НА РАННІХ ЕТАПАХ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ**

Не важко помітити, що нестабільність, а часом і непередбачуваність соціальних процесів висуває підвищені вимоги до працівника, який змушений враховувати зовнішньо зумовлені соціальні вимоги, тобто змінюватися, і зберігати при цьому основні власні внутрішні установки і переконання, котрі є підставами для стійкої рівноваги. Особливе місце у цьому контексті займає проблема психічної стійкості або адаптаційні можливості особистості в мінливих, часто екстремальних умовах, в умовах змін соціальних вимог. Це передбачає вміння працівником формувати у себе стратегії подолання труднощів, знижуючи ризик виникнення синдрому емоційного вигорання або інших особистісних порушень.

Виходячи з означеного вище, першочерговою є проблема вивчення феномену «емоційного вигорання», а також чинників, котрі його визначають, в комплексі з іншими процесами, що відбуваються в особистості, є невід'ємною частиною профілактики психічного здоров'я людини.

Емоційне вигорання виявляється результатом хронічного професійного стресу, тобто реакції на професійну ситуацію, яка проявляється емоційним та психічним реагуванням. У формуванні емоційного вигорання початковою фазою є емоційна напруженість. Деякі дослідники вважають, що емоційна напруга характеризується активацією різних

функцій організму, які пов'язані зі свідомими вольовими актами, тоді як емоційна напруженість призводить до тимчасового зниження стійкості психічних процесів та працездатності.

Емоційні навантаження вимагають емоційного контакту, співучасті, розуміння, емоційного впливу на партнера по спілкуванню, терпіння, витриманості і т. д. Емоційне виснаження виявляється, насамперед, у почуттях безпорадності, безнадійності, в особливо важких проявах виникають емоційні зриви та думки про суїцид. Може виникати відчуття «спотворення», «притуплення» емоцій, коли людина не в силах відгукнутися, емоційно відгукнутися на ситуації, які, здавалося б, повинні чіпати. Це відчуття вичерпаності емоційних ресурсів викликає почуття, що людина вже нічого не може дати іншим – ні емоційно, ні психологічно.

Для стану емоційної напруги характерними є труднощі у формулюванні думок, підборі слів для їх адекватного висловлення, заниження мовного словника. Така ситуація є характерною для емоційного вигорання.

Зважаючи на вище сказане, профілактика психічного здоров'я повинна носити системний характер, що в цілому передбачає індивідуально-психологічну або групову роботу зі співробітниками. Тут слід врахувати можливість особистісного потенціалу, якісної діагностики ранніх змін особистості у формуванні адекватних, «приспосувальних» форм поведінки. Як і вироблення певних coping-стратегій поведінки, спрямованих на вміння справлятися з чим-небудь, наприклад з проблемною ситуацією. Адекватна поведінка, яка дає можливість впоратися з труднощами, є такою, що підвищує адекватні можливості людини, є реалістичною, гнучкою, яка включає довільний вибір, активність, в якій людина прагне до самоактуалізації, досконалості та реалізації своїх потенційних можливостей. Вважається, що чим вищий рівень розвитку особистості (рівень її самоактуалізації), тим успішніше вона справляється з труднощами, що виникають.

Психічне здоров'я – це стан благополуччя, в якому людина реалізує свої здібності, може протистояти життєвим стресам, продуктивно працювати і здійснювати вклад у своє співтовариство. У цьому сенсі психічне здоров'я є основою благополуччя людини та ефективного функціонування спільноти.

Рівень психічного здоров'я людини в кожний конкретний момент часу визначається великою кількістю соціальних, психологічних і біологічних чинників. Так, наприклад, тривалий соціально-економічний тиск є чинником ризику для психічного здоров'я окремих людей і навіть груп. Очевидні фактичні дані пов'язані з низьким матеріальним рівнем життя, включаючи низький рівень освіти. Погане психічне здоров'я пов'язане також зі швидкими соціальними змінами,

стресовими умовами на роботі, гендерною дискримінацією, соціальним відчуженням, нездоровим способом життя, ризиками насильства і фізичного нездоров'я, а також з порушеннями прав людини. Існують також особливі психологічні та особистісні чинники, через які люди стають уразливими перед психічними розладами. І, нарешті, є ряд біологічних причин психічних розладів, включаючи генетичні фактори і дисбаланс хімічних речовин у мозку.

Вигораючий соціальний працівник у конфліктних ситуаціях агресивний і часто уникає вирішення проблемних ситуацій. Спостерігається прагнення до влади, досягнення поставлених цілей може супроводжуватися низкою найрізноманітніших дій, незалежно від ступеня їх законності. Простежується тенденція нереалістичних очікувань результатів роботи, схильність до трудоголізму, невротичний перфекціонізм, підвищена емоційність. Ризики вигорання фахівця також залежать від умов праці, в яких здійснюється його діяльність.

У проблемі профілактики емоційного вигорання великий вплив мають такі внутрішні якості як здатність до самоконтролю й адекватної самооцінки, висока стресостійкість, хороший фізичний стан, навички переключення та керування своїми емоціями, самонавіювання. Також слід відзначити здатність до самовладання. Така якість є показником соціально-емоційної зрілості людини. Взагалі самовладання є не стільки властивістю особистості, скільки здатністю керувати своєю поведінкою в екстремальних або складних життєвих ситуаціях.

Перелічимо основні напрямки, які сприяють запобіганню вигорання. Сюди належать отримання нових навичок, знань і досвіду; поліпшення умов праці і відпочинку; розвиток змісту праці; вдосконалення способів і механізмів трудової діяльності; підвищення рівня мотивації, вироблення особистої зацікавленості в результатах роботи; підвищення рівня оплати праці; соціальний захист тих, чиєю професією є «захист». Важливими напрямками є система психологічного розвантаження, зняття напруги після робочого дня; поліпшення психологічного клімату в колективі, спрямоване на створення здорової робочої середовища.

Окрім зазначених методів запобігання вигорання існують більш конкретні рекомендації. Зокрема, працівники повинні розвивати широке коло інтересів, не пов'язаних з робочою діяльністю; впроваджувати елементи, призначені в розумній мірі урізноманітнювати стандартний робочий процес. Створення і підтримання гарної фізичної форми та здоров'я; гарного рівня соціального життя, здатного задовольняти основні потреби людини. Товариство близьких друзів (бажано інших професій) є також важливим чинником у профілактиці вигорання; прагнення до бажаного, без надії стати переможцем у всіх випадках, а також вміння програвати без самознищення і агресії;

здатність до адекватної самооцінки без орієнтування виключно на наявність чи відсутність поваги навколишніх.

Важливою є гнучкість світогляду і здатність бути відкритим для нового досвіду і знань; здатність зупинитися і аналізувати власне життя та отримувати результати, вміти радіти досягнутим успіхам; адекватно абстрагуватися і зважено приймати рішення перед взяттям на себе будь-яких зобов'язань (наприклад, не слід брати на себе більшу відповідальність за клієнта, ніж він сам). Читати класичну та іншу літературу, що виходить за рамки професійних інтересів; зустрічатися з новими людьми і здійснювати взаємний обмін досвідом; періодично виконувати спільну роботу з колегами, які мають значні відмінності професійного та особистісного характеру; хобі, яке приносить радість і здатне грати роль протиповаги основній роботі.

Таким чином, для того, щоб уникнути вигорання необхідно періодично проводити оцінку свого життя. На жаль, єдиної стратегії профілактики емоційного вигорання, що об'єднувала б погляди всіх науковців на сьогодні не існує. Тому ця проблема потребує подальших експериментальних досліджень.

### Література:

1. Асмаковец Е. С. Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и самоотношения социальных работников. *Технологии психолого-социальной работы в условиях мегаполиса*: материалы междунар. науч.-практ. конф. 25–26 ноября 2010. г. Санкт-Петербург. С. 267–272.
2. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. Санкт-Петербург. 1999. 105 с.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. Санкт-Петербург.: Питер, 2005. 336 с
4. Котова Е. В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учебное пособие [Электронный ресурс]. Красноярск, 2013.
5. Куликов Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. Санкт-Петербург.: Питер, 2004. 464 с.
6. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях. *Психол. журн.* 2002. № 3, т. 23. С. 85-90.

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

**Солоджук А. М.**, магістр

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

## **ПСИХІЧНЕ ВИГОРАННЯ: ФЕНОМЕНОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ**

До наукового обігу термін «вигорання» вперше був введений англійським вченим Ф. Г. Бредлі, на основі здійснених ним досліджень службовців, які охороняли умовно засуджених. У свою чергу, наприкінці ХХ століття на даний феномен звернув свою увагу американський психіатр і психолог німецького походження Герберт Фройденбергер. Для того часу характерною стала поява нової наукової події, яка пов'язана із науковим напрямком вивчення стресу. У зв'язку із цим фактом була виявлена особлива форма хвороби стресу, свого роду хвороба спілкування, яку назвав Г. Фройденбергер «вигоранням» [5].

Проте даний термін широко увійшов у психологічну практику завдяки науково-дослідним напрацюванням відомого психолога-консультанта К. Маслач, визначаючи його як тривалу відповідь (реакцію) людини на хронічні міжособистісні стресори на роботі. Головною причиною появи вигорання, на думку вченої, виступає психологічна перевтома. Здійснюючи аналіз останньої, К. Маслач у своєму науковому доробку «Вигорання – плата за співчуття», лаконічно представила результати дослідження, прийшовши до висновку, що вигоранню підлягають особи, які належать і працюють у системі «людина-людина», тобто всі, хто в міру своєї діяльності змушений постійно стикатися з негативними емоційними переживаннями та переживати внаслідок цього підвищене емоційне напруження [3].

На сьогодні немає єдиного погляду на структуру та динаміку синдрому вигорання. Одні автори розглядають його як поєднання фізичного, емоційного та когнітивного виснаження, інші – головним чинником вбачають емоційне виснаження, а решту компонентів розглядають як результат неконструктивної поведінки (де персоналізацію) або мотиваційну деформацію (редукція досягнень).

Автори однофакторної моделі Е. Аронсон і А. М. Пайнз вважають вигорання станом фізичного, емоційного й когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно переобтяжених ситуаціях [5]. Вони розглядають виснаження як головну причину, а решту проявів дисгармонії переживань і поведінки – наслідком.

За двофакторною моделлю, вигорання – це конструкт, що складається з афективного – емоційного виснаження і установочного – негативні установки по відношенню до опонентів, тобто деперсоналізація; вони викликають низьку самооцінку щодо власних професійних досягнень та професійної компетентності тобто виникає редукція персональних досягнень.

У двофакторній структурі вигорання, емоційне виснаження і деперсоналізація об'єднуються в єдиний чинник або розглядаються як основні фактори вигорання. Так, Д. Дірендонк, Х. Сіксма, В. Шауфелі (D. Dierendonck, W. Schaufeli, H. Sixma) зводять синдром вигорання до конструкції, що складається з емоційного виснаження і деперсоналізації [5].

Автори трикомпонентної моделі емоційного вигорання С. Джексон і К. Маслач відносять сюди емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію персональних досягнень. Вони представляють синдром вигорання у формі тривимірного конструкта, який включає: емоційне виснаження. Індивід виснажується емоційно і фізично, скаржитья на постійний головний біль, часті застуди; деперсоналізація; редукція особистих досягнень. Відбувається «повне емоційне вигорання», котре виливається в огиду до всього на світі [3].

У чотирикомпонентній моделі один із елементів вигорання (емоційне виснаження, деперсоналізація або зредуковані персональні досягнення) поділяється на два окремі чинники. Так, А. Мімс і Г. Х. Ферт стверджують, що деперсоналізація пов'язана з роботою і з клієнтами відповідно [4].

Процесуальні моделі вигорання розглядають динаміку його розвитку як процес зростання емоційного виснаження, внаслідок якого виникають негативні установки стосовно суб'єктів професійної діяльності. Вигорання виникає як динамічний процес, який розвивається і має певні форми-фази: ущільнення емоцій, конфронтація, втрата ціннісних орієнтацій. Як показують результати дослідження, що описані всі три форми «вигорання» протікають майже одночасно, проте початковою вважається перша фаза – «ущільнення емоцій», «зверхдушевність». На наступному етапі домінує конфронтація, а завершальним – втрата ціннісних орієнтацій [3].

Автори динамічної моделі Б. Перлман та Е. А. Хартман описують розвиток процесу вигорання як прояв трьох основних реакцій на стрес: фізіологічні, афективно-когнітивні та поведінкові реакції [5]. Дана модель виділяє чотири стадії стресу: поява напруженості, пов'язаної з додатковими зусиллями відносно адаптації до вимог роботи; потужне переживання стресу; поява фізіологічних, афективно-когнітивних та поведінкових реакцій в індивідуальних варіаціях; переживання хронічного психологічного стресу.



Р. Кеп'юто і Д. Спаньол виділяють три стадії в розвитку вигорання. На першій стадії симптоми вигорання є короткочасними і виявляються в турботі про себе, наприклад, шляхом розслаблення або організації перерв в роботі. На другій стадії симптоми мають більш затяжний характер і важче піддаються корекції. Симптоми третьої стадії є хронічними, можуть виникати фізичні та психологічні проблеми [5].

Одним із системних, комплексних концепцій синдрому вигорання є динамічний підхід російського вченого В. В. Бойка [1]. Дослідник виділяє три компоненти (фази) у розвитку даного синдрому. *Перший компонент* – напруга – поява відчуття емоційного виснаження, втому, до якої призвела власна професійна діяльність. *Другий компонент* – резистенція – поява надмірного емоційного виснаження, яке провокує розвиток захисних реакцій, котрі роблять людину емоційно закритою, відстороненою, байдужою. *Третій компонент* (фаза) – виснаження – психологічна перевтома, спустошеність. Людина нівелює власні професійні досягнення, порушується професійна комунікація, появляється цинічне ставлення до співробітників, появляються хронічні психосоматичні порушення.

Синдром вигорання має складну *структуру*. Він складається з симптомів, які виявляються з урахуванням конкретних обставин професійної і особистісної життєдіяльності індивіда. Узагальнюючи варто відзначити, що серед симптомів, які виникають, у першу чергу слід виділити загальне відчуття втому, негативне ставлення до роботи, невизначене відчуття занепокоєння, сприйняття роботи як такої, що постійно ускладнюється і є менш результативною [4].

Засновниця вивчення «вигорання особистості» К. Маслач зауважує, що цей синдром може виникати не тільки через психічне виснаження у процесі професійного спілкування з людьми. Ще однією причиною його появи тривалий конфлікт душевних, психічних потенцій людини з умовами реалізації їх у житті. Ці два шляхи «вигорання», на думку дослідниці, можуть поєднуватися, посилюватися і прискорювати процес деформації особистості. В даному контексті К. Маслач звертає увагу на деякі форми невідповідності особистості людини вимогам і умовам професійної діяльності, котрі ведуть до появи «вигорання». Першопричиною такого конфлікту є невідповідність між професійними вимогами і можливостями особистості. Можливі і протилежні обставини, які ведуть до «вигорання», а саме жага самостійності професіонала постійно натрапляє на обмеження умовами діяльності. До причин належать і відсутність підтримки з боку співробітників, невідповідність винагороди очікуванням, утиск почуття справедливості відносно не тільки до себе і інших співробітників, невідповідність між морально-етичними принципами особистості і того, що вимагається від неї у процесі професійної діяльності. Як ознаку синдрому вигорання

К. Маслач виділяє індивідуальну межу можливостей емоційного «Я» протидіяти вигорянню; внутрішній психологічний досвід, що включає відчуття, установки, мотиви, очікування, негативний індивідуальний досвід, у якому сконцентровані проблеми, дискомфорт, дисфункції та їх негативні наслідки [3].

На думку вітчизняних дослідників С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової гендерні стереотипи створюють умови для виникнення синдрому вигорання. Під їхнім впливом гальмується розвиток таких якостей особистості, які не відповідають певним стереотипам. Тобто чоловіків примушують бути фемінінними, а жінок – маскулінінними тоді, коли це не відповідає їхнім прагненням і бажанням [2]. Разом з тим, зв'язок між статтю і вигоранням неоднозначний. Деякі дослідження свідчать, що чоловіки більше схильні до вигорання, ніж жінки, тоді як інші приходять до прямо протилежного висновку. Як завжди, істина посередині, тобто ризик вигорання залежить від того, наскільки виконувані працівниками функції відповідатимуть їхній статево-рольовій орієнтації.

### Література:

1. Бойко В.В. Энергия эмоций. Санкт Петербург. 2004. 474 с.
2. Карамушка Л.М., Зайчикова Т.В. Проблема синдрому «професійного вигорання» в педагогічній діяльності в зарубіжній та вітчизняній психології. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1: *Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ: Інститут психології ім.Г.С. Костюка АПН України, 2002. Ч. 5. С. 210-217.
3. Китаев-Смык Л.А. Выгорание персонала. Выгорание личности. Выгорание души. *Психопедагогика в правоохранительных органах. Психологические науки*. 2008. № 2 (33). С. 41-50.
4. Москалец В.П., Колтунович Т. Психічне вигорання – реальність чи вигадка? [Текст]. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2012. № 1. С. 58-65.
5. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 1. С. 90-101.

## СЕКЦІЯ 9. ПСИХОФІЗІОЛОГІЯ

Лесняк А. О., аспірант факультету психології  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна

### ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ВАГІТНИХ ЖІНОК У ПЕРЕДПОЛОГОВОМУ ПЕРІОДІ

Вагітність – це особливий період у житті жінки, в якому відбуваються численні зміни. Вони пов'язані з адаптацією організму матері до підвищених потреб розвитку жіночого організму та розвитку плода. Зміни, що відбуваються у вагітній жінки, ініціюються збільшенням (пропорційно до плоду, що розвивається) маточного м'яза та збільшенням або зниженням активності окремих гормонів. До них належать, серед інших: естрогени, прогестерон, пролактин, хоріонічний гонадотропін та андрогени.

Метою даної роботи було ознайомитись та підкреслити важливість фізичних навантажень та розглянути рекомендовані форми фізичних вправ під час вагітності. Саме спосіб життя має великий вплив на самопочуття матері, здоров'я та вагітність. Надзвичайно важливим елементом є правильне харчування, фізична активність та позитивні емоції.

Вагітність – прекрасний і дуже важливий період у житті кожної жінки. Це час змін, очікування, але також невпевненості та тривоги. Протягом вагітності кожна жінка повинна зосередити свою увагу як на собі, так і на новому організмі, що розвивається в ній, оскільки допущені нею помилки можуть стати причиною вроджених вад або аномального розвитку дитини. Жінка повинна вести збалансований спосіб життя, адаптований до її стану. Це має велике значення для її здоров'я, правильного перебігу вагітності і, перш за все, для правильного розвитку плода.

Більшість жінок знають, що здоровий спосіб життя під час вагітності є важливим і навіть стратегічним для розвитку дитини. Вагітність не вимагає повної зміни стилю життя, досить пристосувати певну поведінку до потреб позитивного перебігу вагітності. Більшість жінок протягом усього періоду постійно перебувають під наглядом гінеколога, проте великий відсоток майбутніх матерів все ж схильні не дотримуватися рекомендацій лікаря. Вони не завжди розуміють, як їх спосіб життя впливає на здоров'я майбутньої дитини. Важливо усвідомити, що слід зробити, щоб розширити знання жінок щодо даної теми та сприяти полегшенню перебігу вагітності, пологів та відновлення після.

У наш час існує мода на здоровий спосіб життя. Рух впливає як на фізичний, так і на психічний стан, що дозволяє зняти стрес. Правильно підібрані та дозовані фізичні навантаження також важливі під час вагітності. Це допомагає полегшити нездужання вагітності та впоратися з пологовими болями, а також сприяє розвитку дитини.

Перед початком фізичних навантажень вагітна жінка повинна порадитися з вибором вправ з лікуючим лікарем. Не рекомендується займатися фізичними навантаженнями до третього місяця вагітності, оскільки тоді найбільший ризик викидня (це найменш стабільний період вагітності). Існують також загальні попереджувальні знаки про те, що ви повинні негайно припинити тренування та негайно проконсультуватися з лікарем. До них належать: сильне виснаження та втома, головний біль та запаморочення, біль у тазовому поясі, біль внизу живота, сильний біль та набряки на литках, задишка перед та під час фізичних вправ, підтікання навколоплідних вод та зменшення рухів дитини.

Систематичні вправи підвищують загальну працездатність і працездатність організму і покращують підготовку до пологів. Оволодіння технікою правильного дихання, більш гнучкими м'язами та більшим контролем над власним тілом в першу чергу призводить до швидкої та ефективної праці. Однією з переваг фізичних навантажень є поліпшення психофізичного здоров'я матері, з чим пов'язано зі зменшенням зайвої ваги, зниженням болювого порогу, поліпшенням якості сну, поліпшенням фізичної підготовленості, зменшенням частоти венозного застою або набряків, а також підвищенням самооцінки. Рухові вправи під час вагітності повинні відповідати декільком основним правилам: поступові зусилля, помірний темп, тривалість до 40 хвилин, повний комплекс вправ, вправи, що виконуються у всіх положеннях, крім переднього лежачого та обмежуючого положення стоячи, виконання вправ з глибоким черевним диханням.

У першому триместрі вагітності вводяться загальні формувальні вправи та підтримка правильної постави тіла через постійні системні зміни, які створюють навантаження на організм і можуть знизити фізичну підготовленість.

У другому триместрі вагітності вправи з першого триместру повторюються. протягом триместру доповнюють вправами для збільшення рухливості хребта та суглобів, запобігання болю в попереково-крижовій області, роблять м'язи живота більш гнучкими, зміцнюють м'язи тазового дна та дихальними вправами. Оскільки вагітність, що розвивається, спричиняє збільшення окружності живота, відбувається зміщення центру ваги та поглиблення фізіологічного лордозу, що може призвести до болю в попереку. М'язи живота розтягуються, тому їх потрібно зміцнювати.

Вправи, запропоновані в третьому триместрі вагітності, спрямовані на підготовку тіла до пологів шляхом: збільшення рухливості тазостегнових і гомілковостопних суглобів, збільшення гнучкості м'язів промежини, розтягування м'язів тазового дна. Також входять вправи з попередніх триместрів вагітності. Через значне збільшення ваги та збільшення окружності живота, під час деяких вправ рекомендується допомога супроводжуючої людини. Релаксаційні вправи можна застосовувати протягом всієї вагітності, незалежно від її тривалості. Вони розслаблюють м'язи і допомагають заспокоїти і розслабити тіло.

Незважаючи на те, що всіх вагітних слід заохочувати до аеробних та загальних реабілітаційних вправ, існують акушерські ситуації, коли необхідний спеціальний нагляд пацієнта та ретельне врахування потенційних ризиків та ускладнень під час вправ. До таких несприятливих ситуацій належать усі системні захворювання, що ускладнюють вагітність, та акушерські ускладнення. Вони є відносними протипоказаннями до фізичних вправ. У цих ситуаціях обсяг вправ та їх тривалість слід підбирати індивідуально під контролем компетентної команди.

Вправи слід припиняти при болях у грудях, серцебитті, передчасних скороченнях (загрожують передчасними пологами), вагінальних кровотечах, зменшенні рухів плода, припухлості або болі в гомілці, задишці перед фізичними вправами, надмірній втомі, болі в крижах, болі в животі або навколо тазового поясу.

Слід підкреслити, що метою аеробних вправ під час вагітності має бути підтримка хорошої фізичної підготовленості протягом всієї вагітності, а не намагання досягти найкращої форми або професійної підготовки. Жінкам слід вибирати вправи, які мінімізують втрату рівноваги та пошкодження плода. Тому деякі види фізичних навантажень не рекомендуються вагітним жінкам.

Форми фізичного відпочинку, рекомендовані для вагітних, включають: прогулянки, плавання, водні вправи, йога, пілатес, гімнастика з м'ячем, скандинавська ходьба.

Оскільки існує безліч різних видів фізичної активності, майже кожна вагітна жінка може вибрати безпечну форму залежно від очікуваних результатів функціонування певної ділянки тіла або роботи даного органу – наприклад, дихальних вправ або розтягування м'язів промежини. Вагітним жінкам не рекомендуються екстремальні види спорту та види спорту з високим ризиком отримання травм та перевантаження організму. Існують також маловідомі, але які варто популяризувати серед ширшої групи жінок, незвичні для вагітності форми активності, наприклад, фітнес для вагітних, пілатес, йога або аквафітнес.

Фітнес для вагітних допомагає підготуватися до пологів, зміцнюючи м'язи, стегна і таз. Такі заняття містять елементи окремих дисциплін, однак адаптовані до здібностей та потреб вагітних. Вони ніжніші та менш напружені. Жінки пізнають власне тіло, роблять Помірні фізичні навантаження покращують самопочуття, підтримують тіло в хорошій формі і позитивно впливають на функціонування всіх систем організму. м'язи тазового дна більш гнучкими, вчать контролювати своє дихання. Найчастіше інструктори таких класів вимагають медичну довідку про відсутність протипоказань до фізичних вправ. З цієї причини перед початком фізичних вправ проконсультуйтеся з лікарем, відповідальним за вагітність, оскільки існують протипоказання до фізичних вправ, такі як ризикована вагітність, незначні кровотечі, гіпертонія.

Аквафітнес – це форма вправ у воді. Вважається одним з найбільш здорових і безпечних. Вправи у воді не обтяжують суглобів кінцівок і суглобів хребта. Вони зміцнюють і збільшують гнучкість м'язів зв'язок і сухожилів всього тіла. Вправи, що виконуються у воді, покращують баланс і загальний стан, зменшують стрес і позитивно впливають на самопочуття. Перш ніж розпочинати заняття аквафітнесом, проконсультуйтеся з лікарем, чи є протипоказання до цієї форми фізичних вправ. Тренування проходить у воді, але ніяких навичок плавання не потрібно.

Вправи для аквафітнесу проводяться в ритмі музики, іноді використовуються додаткові аксесуари, такі як: пінопластова трубка, реміні для підвищення плавучості, рукавички, плавальні дошки, завдяки яким м'язи працюють ефективніше. Тривалість тренування повинна складати 30 хвилин і закінчуватися кількома хвилинами розслаблення.

Пілатес – це форма рухів, що полягає у налагодженні координації всього тіла та розуму шляхом відповідного використання м'язів та природних рухів, що виконуються під суворим контролем людини, що здійснює. Основними принципами, про які слід пам'ятати під час тренувань, є: концентрація уваги, дихання та обруч сили. Обруч сили охоплює три основні області: хребет, живіт і сідниці. Плавні рухи виконуються в темпі, що визначається ритмом вашого дихання. Перехід з одного положення в інше здійснюється плавно і повільно з повним усвідомленням кожної частини тіла, завдяки чому вправи виконуються з повною концентрацією та точністю. Правильна постава тіла важлива при методі пілатесу, оскільки він зменшує м'язову напругу, покращує кровотік у тілі та зменшує перевантаження в області м'язів, суглобів та зв'язок. Вправи слід пристосовувати до тривалості вагітності та залучення тренажера.

Йога – це вправа в поєднанні з медитацією, яка дозволяє розслабитися, розтягнутися і зміцнити все тіло, і щоб розслабити розум. Йога для вагітних – це ніжніше та спрощене видання класичних асан,

тобто специфічне положення тіла. Він готує хребет і суглоби до більшої ваги, запобігає болю в попереку, полегшує дихання, покращує кровообіг і травлення. Це знижує ймовірність таких недуг, як варикозне розширення вен, набряки, печія та метеоризм. Це допомагає зробити м'язи стегон, тазу та внутрішньої частини стегон більш гнучкими та підтримувати нормальний набір ваги під час вагітності. Заняття йогою проводяться у присутності кваліфікованого інструктора. Вагітним жінкам, які хочуть брати участь у таких заняттях, слід проконсультуватися з лікарем.

Не існує однозначного джерела інформації на теми, пов'язані з вагітністю, пологами та післяпологовим періодом. Найчастіше жінки отримують свої знання у лікаря або медсестри, а також читають статті, опубліковані на веб-сайтах, у різних видах газет або брошур, присвячених цій темі.

У 1986 р. На Міжнародній конференції з питань зміцнення здоров'я в Оттаві було визначено, що зміцнення здоров'я – це, перш за все, процес, який дозволяє кожному посилити вплив на власне здоров'я. Дородовий догляд – це діяльність, яка сприяє здоров'ю вагітних. Основною формою зміцнення здоров'я є проведення освітніх заходів вагітних, які повинні відбуватися під час першого візиту до гінеколога.

Однією з цілей програми охорони здоров'я є покращення медичного обслуговування матерів, новонароджених та дітей молодшого віку. Це пов'язано з тим, що найпоширенішою причиною дитячої смерті все ще є умови, що виникають у перинатальному періоді, тобто під час вагітності та протягом перших 6 днів життя новонародженого.

Основна мета охорони здоров'я вагітної жінки – забезпечити, насамперед, правильний перебіг вагітності та якомога раніше виявити фактори ризику. Ці заходи мають надати можливість вагітним жінкам охоплювати профілактичні послуги, що відповідають їхнім потребам у здоров'ї, особливо у першому триместрі вагітності, оскільки в багатьох регіонах це все ще є незадовільним. Рання звітність також недостатня жінки до лікаря та наявність оглядів спеціалістів. Також повинен покращитися спосіб життя вагітних. Інформування суспільства протягом періоду продовження роду про фактори, що негативно впливають, зокрема, на перебіг вагітності. До цих факторів належать стимулятори, нерациональне харчування, інфекції репродуктивного органу, включаючи венеричні захворювання, фактори навколишнього середовища тощо. Завдання лікаря та акушерки також включають виховання жінок у поведінці, корисній для її здоров'я та розвитку плода.

Вагітність – це особливий період у житті жінки, оскільки в першу чергу від її поведінки та способу життя залежить здоров'я та життя майбутньої дитини. Широко зрозуміле пропагування корисної поведінки для здоров'я слід починати з того, що гінеколог надає

основну інформацію про принципи здорового способу життя вагітних. У вагітної жінки відбуваються спонтанні фізичні, системні та емоційні зміни, які є виразом адаптації підвищеної попит і навантаження, що виникають внаслідок внутрішньоутробного розвитку. Фізичні вправи покращують його роботу, підвищують адаптаційні здібності та сприяють розумовій та емоційній рівновазі, а також оптимізують перебіг пологів та післяпологового періоду, запобігаючи ускладненням.

Особливо важливо формувати правильні звички поведінки вагітних жінок, оскільки це може принести відчутну користь усьому народові в майбутньому. Фізичні вправи вагітних, стимулюють роботу всього організму, приносять багато переваг матері та дитині. Жінка має свідомо готуватися до зачаття, вагітності, пологів і всього материнства маючи достовірну інформацію щодо власного здоров'я. Спеціальна підібрана фізична активність під час вагітності сприяє нормалізації психологічного стану жінок, перешкоджає розвитку стресу та сприяє збереженню й зміцненню здоров'я матері та потомства.

### Література:

1. Абрамченко В. П. Лечебная физкультура в акушерстве и гинекологии. Санкт-Петербург: ЭЛБИ, 2007.
2. Брега Л. Б., Григус І. М. Допологові виправлення тазових передлежань та неправильних положень плода засобами фізичної реабілітації : матеріали ХІ з'їзду Всеукраїнського лікарського товариства. Харків, 2011.
3. Брутман В., Радіонова М. Формирование привязанности матери к ребенку в период беременности. *Вопросы психологии*. 1997. № 7.
4. Гроф С. Перинатальные матрицы – влияния, формирующие человеческое сознание. *Психология и психоанализ беременности*. / Ред. Райгородський Д. С.: БАХРАХ-М, 2003.
5. ДжуганЛ.М., БабанінО.О. Пілатес – гімнастика для всіх. Комплекс Вправ. Харків, 2013.
6. Журавльов А. Психологические факторы физического и психического здоровья человека (по материалам исследований ИП РАН). *Психологический журнал*. 2004. Т. 25, № 3. С. 107-117.
7. Запорожан В., Міщенко В. Антропогенно залежні стани в акушерстві та перинатології. О.: Одеський державний медичний університет, 2001.
8. Захаров А. Ребенок до рождения. СПб.: Питер, 1998.
9. Михайлова Н. Є. Лікувальна фізична культура і лікарський контроль: навч. посіб. Рівне. 2011.
10. Філіпова Г. Материнство и основные аспекты его исследования в психологии. *Вопросы психологии*. 2001.



## СЕКЦІЯ 10. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

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

**Григор'єв Є. О.**, кандидат медичних наук

**Горіщак С. П.**, кандидат медичних наук

**Ассєва Ю. О.**, кандидат психологічних наук

**Грибовська К. В.**, лікар-психіатр

*Одеський національний медичний університет  
м. Одеса, Україна*

### ПАЛІАТИВНА ДОПОМОГА: ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ

Паліативна допомога не полягає в лікуванні хвороби. Мета паліативних (тобто підтримуючих) заходів – боротьба з важкими симптомами. У деяких випадках тільки паліативна підтримка підвищує якість життя пацієнта. Як приклад можна привести хронічний склероз, вилікувати який не можна, зате прийом препаратів може сповільнити розвиток захворювання. А на більш пізніх стадіях знімаються больові відчуття, збільшується мобільність пацієнта [1].

Всесвітня організація охорони здоров'я дає таке визначення мети паліативної допомоги: поліпшення якості життя невиліковно хворого і його родичів. Досягти цієї мети можна попередженням і полегшенням страждань хворого, тобто виявленням і ліквідацією больового та інших неприємних симптомів. Але, що дуже важливо, в паліативну допомогу входить також психологічна і соціальна підтримка [4].

Принцип паліативної допомоги містить особливий документ, він носить назву «Біла книга» і включає наступні постулати:

1. Гідність і автономія пацієнта: будь-який хворий має право вибирати, де саме і як він буде отримувати паліативну допомогу. Догляд повинен здійснюватися тільки за згодою хворого або його родичів, якщо пацієнт не здатний сам прийняти рішення. Обов'язкова умова – до хворого слід ставитися з чуйністю і повагою, не зачіпаючи його релігійних і особистих цінностей.

2. Тісна взаємодія з хворим і його найближчими родичами при плануванні паліативних заходів і їх безпосередньому проведенні. Не можна різко і несподівано для хворого і його родини міняти хід лікування – всі зміни повинні бути узгоджені.

3. Безперервність – стан пацієнта має регулярно відслідковуватися, а догляд і призначення ліків – бути постійним з дня звернення і до останнього дня.

4. Спілкування. Невиліковно хворі нерідко замикаються в собі, йдуть від будь-яких контактів. Однак доброзичливе спілкування здатне збільшити ефективність паліативної допомоги.

5. Міждисциплінарний і мультипрофесійний підхід. Щоб досягти максимального ефекту, хворого відвідують лікарі різних спеціальностей, соціальні працівники, психологи, а якщо потрібно, і служителі церкви.

6. Підтримка родичів. Не тільки сам хворий, але і його родичі постійно відчують сильний стрес. Тому їм також надається необхідна психологічна підтримка і проводиться навчання правилам догляду [1].

«Біла книга» – це документ Європейської асоціації паліативної допомоги. Вона була створена, щоб уніфікувати стандарти і норми хоспісної та паліативної медицини, і є базовою для організації такої медицини в багатьох країнах [2].

Список захворювань, при яких людині може знадобитися паліативна допомога, досить широкий: це, звичайно, онкологічні захворювання, але крім них до переліку потрапляють інфекційні хвороби, черепно-мозкові травми, артрози і артрити, ДЦП, захворювання крові, захворювання нервової системи [3].

Існує три види паліативної допомоги:

- хоспісна, головна мета якої – це всебічна турбота про пацієнта. У хоспісі вирішуються всі проблеми невиліковного хворого, включаючи надання місця для проживання в останні дні життя і купірування нападів болю. Співробітники хоспісу забезпечують і всі інші потреби пацієнта: фізичні, духовні, емоційні і соціальні. Потрапити в хоспіс можна за направленням лікаря. Підставами для цього є невиліковне захворювання у важкій стадії, больовий синдром, який неможливо купірувати в домашніх умовах, неможливість догляду з боку членів сім'ї та ін.;

- термінальна, тобто всебічна паліативна допомога пацієнту в останні дні його життя;

- допомога вихідного дня виявляється в виділенні для цього дні, щоб родичі, які постійно зайняті доглядом за хворою, могли відпочити. Цим займаються фахівці в денних стаціонарах, відділеннях при хоспісах або виїзні патронажні служби на дому у хворого [1].

Паліативна допомога хворим може бути організована трьома способами:

- в домашніх умовах. Паліативна допомога на дому може бути організована, тільки якщо в кабінеті протибольової терапії, до якого відноситься хворий, є власний транспорт. В основі догляду на дому повинна лежати спадкоємність лікування в лікарні, що включає

знеболення, догляд, соціальну, психологічну підтримку. Оскільки хоспісів і відділень по догляду в нашій країні все ще гнітюче мало, багато хворих змушені після лікування виписуватися додому, де за ними доглядають тільки родичі. Тому крім державних організацій на будинок іноді виїжджають волонтери та приватні хоспіси. Такий спосіб не передбачає знаходження поруч з хворим фахівця цілу добу. Велика частина турбот все одно лягає на родичів, які іноді змушені залишати роботу, щоб доглядати за хворим;

- амбулаторно в кабінеті протибольової терапії. Медичний персонал веде прийом хворих, лікує їх у денному стаціонарі, дає необхідні консультації. Якщо денний стаціонар відсутній, то можливо закріплення за протибольовими кабінетом кількох ліжок у звичайній лікарні. Така форма прийнятна тільки для тих пацієнтів, хто за станом здоров'я може сам відвідувати кабінет протибольової терапії, проте у важких випадках це неможливо;

- стаціонарно, тобто надання паліативної допомоги передбачено і в умовах стаціонару – в спеціалізованих відділеннях та відділеннях сестринського догляду при лікарнях, в хоспісах і будинках сестринського догляду. Стаціонарна допомога надається цілодобово медичним персоналом, який пройшов спеціальну підготовку. У неї входять медичні втручання для купірування болю, перебування в стаціонарі, харчування, психологічна підтримка хворого і його родини і т.п. [2].

Стаціонарна паліативна допомога рекомендується в більшості випадках, але багато хворих вважають за краще провести останні дні вдома, у звичній обстановці [3].

Паліативна допомога складається з трьох підходів, кожен з яких значущий для досягнення її цілей:

- купірування болю і больових відчуттів. Для цього проводиться симптоматична терапія, яка знімає больові напади, викликані хворобою. Мета такої терапії – це досягнення максимально можливої якості життя термінального хворого. Найчастіше біль з'являється на пізніх стадіях хвороби, втрачаючи свою захисну функцію і перетворюючись в обтяжливий життя хворого фактор. Для ефективного купірування больових відчуттів потрібно точно оцінити їх характер, створити тактику боротьби і забезпечити належний догляд за хворим. Наприклад, при щоденних важких головних болях, викликаних мігренню, самостійний прийом знеболюючих може тільки спровокувати нові напади. Спеціаліст паліативної медицини, зокрема невролог, призначить пацієнтові правильне лікування, порадить комплекс заходів з фізичної реабілітації, складе правильний режим дня;

- психологічна підтримка. І сам хворий, і його сім'я, вперше зіткнувшись з діагнозом, відчувають сильний стрес, крайніми проявами якого бувають як повне заперечення хвороби, так і розвиток глибокої

депресії. Важка хвороба, госпіталізація, операції, зміна способу життя, можлива інвалідність і загроза смерті діють на психологічний стан хворого негативно. Родичі зазвичай також не можуть підтримати хворого психологічно, оскільки і самі відчувають стрес. Паліативна допомога передбачає роботу психологів як з хворим, так і з його близькими. Іноді в цій роботі беруть участь волонтери, що заповнюють хворому можливий брак спілкування;

- соціальна підтримка. Психологічні проблеми посилюються ще і від усвідомлення соціальних труднощів, викликаних витратами на догляд та лікування. У багатьох хворих виникають матеріальні проблеми, комусь необхідне покращення житлових умов, але лише одиниці обізнані про доступні для них соціальні пільги. Тому паліативна допомога включає соціальну підтримку сім'ї хворого і його самого. Спеціаліст зобов'язаний провести вивчення соціальних проблем пацієнта, розробити разом з лікарями план соціальної реабілітації, проінформувати хворого про його права та можливі пільги і допомогти їх отримати [4].

Хоча паліативна допомога не здатна вилікувати пацієнта, вона все ж позитивно впливає на його загальний стан. І крім медичних маніпуляцій велику роль в полегшенні страждань грає ще й грамотний догляд за невиліковно хворими і просто людьми похилого віку. Родичі при всій любові до хворого не завжди можуть забезпечити такий догляд: вони змушені відволікатися на роботу, на інші повсякденні справи; а державних хоспісів просто на всіх не вистачає. Виходом з важкої ситуації стають приватні спеціалізовані установи по догляду за невиліковно хворими і старими людьми [3].

### Література:

1. Паліативна допомога у закладах хоспісного типу: монографія / Є.О. Григор'єв, К.В. Аїмедов, С.П. Горішак, В.В. Сторож. Одеса: Прес-кур'єр, 2017. 208 с.
2. Improving the patient safety in palliative care in Ukraine. / A. Tsarenko, A. Wolf, V. Serdiuk, Yu. Gubsky. // Patient Safety Research: shaping the European agenda. International Conference Abstracts. Porto, 2007. P. 142.
3. Tsarenko. Improving of palliative care specialists' training in Ukraine / Serdiuk V., Martyniuk-Gres S., Shkoba L. // Palliative Care in Different Cultures. The 2nd International Conference in Palliative Care. Eilat, Israel, 2008. P. 80.
4. Rocco L. Is social capital good for health? A European perspective / L. Rocco, M. Suhrcke // [Copenhagen, WHO Regional Office for Europe]. 2012. 16 p.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОСТІ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ**

**Актуальність.** Сьогодні Інтернет займає все більше місця в житті людей. Мережа Інтернет стає для багатьох людей основним середовищем функціонування, що має власні специфічні особливості та закони, які певним чином впливають на особистість, змушуючи її пристосуватись до них та діяти у відповідності з ними. Інтернет-середовище охоплює значну кількість людей, об'єднаних спільними інтересами, потребами та проблемами, що змушує особистість шукати інформацію, розуміння та підтримку саме в мережі.

Провідні закордонні дослідники (А. Гольдберг, Н. Спайра, К. Янг) взагалі відверто називають глобальну комп'ютеризацію приватного життя хворобою ХХІ століття. Світова статистика в травні 2021 року фіксує 4 930 мільйонів користувачів мережі Інтернет, що складає 62.7% від всього населення Землі [4].

Інформаційна мережа Інтернет надає великі можливості для діяльності та самовираження людини, які не можуть бути реалізовані в реальній дійсності. Разом з тим, у певній категорії користувачів оперування її ресурсами забирає все більше і більше часу та стає настільки домінуючим, що згодом у них прогресує зниження здатності до вольового контролю над власною активністю у віртуальному просторі, виникає ціла низка особистих та соціальних негараздів.

Чимало сучасних науковців звертають увагу на небезпеку надмірного користування мережею інтернет (О. Арестова, Ю. Бабаєва, К. Боярова, О. Войскунський, А. Гольдберг, А. Жичкіна, М. Іванов, О. Смилова, Н. Чудова, К. Янг). Психологічні наслідки зловживання комп'ютерною інформацією розглянуто в дослідженнях Л. Гур'євої, Е. Мулика, О. Шинкаренко, О. Якушиної.

**Метою** даної роботи є представлення результатів дослідження психологічних аспектів феномену інтернет-залежності молоді.

За результатами аналізу наукової літератури ми визначили, що інтернет-залежність являє собою сукупність когнітивних, емоційних та фізіологічних порушень, які виявляються у поведінці, вказуючи на те, що у індивіда відсутній контроль над застосуванням Інтернету, він не в змозі припинити цей процес, продовжує значний час знаходитись у віртуально-інформаційному середовищі, незважаючи на негативні наслідки.

Родоначальник психологічного вивчення інтернет-залежності Кімберлі Янг писала, що Інтернет як такий не передбачає залежності, але має певні специфічні ознаки, що стимулюють розвиток звикання у користувача. Для пояснення виявленого ефекту вона запропонувала модель ACE (Anonymity, Convenience, Escape). У наведеній моделі К. Янг описує три головні характеристики інтернету що підвищують ймовірність формування залежності: анонімність, зручність використання і уникнення-втеча. [5].

Існують різні підходи до визначення критеріїв інтернет-залежності та розуміння її особливостей. С. Акімов підкреслює, що інтернет-залежність є суто психологічною проблемою, через що встановити її наявність досить важко [1]. Найбільш повний і вичерпний опис поведінкових характеристик, притаманних феномену інтернет-залежності, можна знайти в роботах О. Войскунського [2]. Так, відзначається:

- нездатність і активне небажання відволіктися навіть на короткий час від роботи в Інтернеті;

- досада і роздратування, що виникають при вимушених відволікання, і нав'язливі роздуми про Інтернет в такі періоди;

- прагнення проводити за роботою в Інтернеті все збільшуються відрізки часу і нездатність спланувати час закінчення конкретного сеансу роботи;

- спонукання витратити на забезпечення роботи в Інтернеті все більше грошей;

- готовність брехати друзям і членам сім'ї, применшуючи тривалість і частоту роботи в Інтернеті;

- здатність і схильність забувати при роботі в Інтернеті про домашні справи, навчання або службові обов'язки;

- прагнення і здатність звільнитися на час роботи в Інтернеті від почуттів провини або безпорадності, станів тривоги або депресії, набуття відчуття емоційного підйому та своєрідної ейфорії;

- небажання приймати критику подібного способу життя з боку близьких або керівництва;

- готовність миритися з руйнуванням сім'ї, втратою друзів і кола спілкування через поглиненість роботою в Інтернеті;

- зневага власним здоров'ям, зокрема різке скорочення тривалості сну у зв'язку із систематичною роботою в Інтернеті в нічний час;

- уникнення фізичної активності; нехтування особистою гігієною через прагнення проводити увесь без залишку «особистий» час, працюючи в Інтернеті;

- постійне «забування» про їжу, готовність задовольнятися випадковою і одноманітною їжею, що поглинається нерегулярно і не відриваючись від комп'ютера;

- зловживання кавою та іншими тонізуючими засобами;
- підбір, переглядання і вивчення спеціальної літератури про новинки Інтернету, обговорення їх з оточуючими.

Для емпіричного дослідження психологічних особливостей інтернет-залежної поведінки молоді було проведено опитування серед осіб віком від 18 до 24 років за шкалою інтернет-залежності Чена CIAS (адаптація В. Малиніга, К. Феклісова) [3]. Діагностичні критерії, покладені в основу цієї методики, близькі до шести діагностичних компонентів, що визначені дослідниками (R. Brown, M Griffiths) як універсальні для всіх варіантів адикцій: надцінність, зміни настрою, зростання толерантності, симптоми скасування, конфлікт з оточуючими, рецидиви. Тест дозволяє паралельно вимірювати наявність інтернет-залежної поведінки, специфічні симптоми залежності (толерантність, симптом скасування, компульсивність) і виключно психологічні аспекти залежності (здатність керувати власним часом і наявність внутрішньоособистісних проблем).

Вибірку дослідження склали 35 осіб, серед яких 65,7% (23) – жінки та 34,3% (12) – чоловіки. За результатами опитування з'ясовано, що:

- *мінімальний ризик* виникнення інтернет-залежної поведінки (26-42 бали) мають *17,1% опитаних* (6 осіб);
- *схильність* до виникнення інтернет-залежної поведінки (43-64 бали) демонструють *68,6% (24 особи)*;
- сформована і стійка *інтернет-залежна поведінка* (65 -104 бали) виявлена у *14,3% (5 осіб)*.

Результати опитування також свідчать про те, що опитані з низьким показником інтернет-залежності мають мінімальний показник компульсивних симптомів, а саме, відчуття вимушеності перебування в Інтернет просторі та бажання увійти в мережу. Також вони самі повністю контролюють свій час перебування у мережі та не дозволяють їй контролювати себе.

Більшість опитуваних має схильність до виникнення Інтернет залежної поведінки і їхній поведінці притаманні такі особливості: вони більше проводять часу в Інтернеті та це впливає на їхній розклад дня, замість більш важливих справ вони схильні обирати «кілька хвилин» в Інтернеті, також вони відчують невеликий дискомфорт, коли досить довго не заходять до мережі.

14,3% опитуваних людей, котрі мають сформовану і стійку інтернет-залежну поведінку, притаманні наступні особливості: вони весь свій вільний час обирають провести в Інтернеті, для них соціальні взаємодії доступні лише через мережу, більшість «живого» спілкування вони ігнорують, обираючи при цьому однотипне проведення часу в Інтернеті.

**Висновки.** За результатами теоретичного аналізу визначено такі психологічні аспекти формування залежності від мережі Інтернет: індивідуальні особливості особистості, соціальні чинники та властивості інтернет-середовища, які в своїй сукупності впливають на людину, спонукаючи її проводити все більше часу в мережі, оскільки це приносить їй позитивні емоції та служить засобом задоволення фрустрованих потреб. Однак зрештою перебування в Інтернеті витісняє всі інші види діяльності людини, стаючи осередком її життя, що призводить до руйнування її зв'язків з соціумом, фізичного та психічного виснаження, появи особистісних деформацій. Емпіричне дослідження інтернет-залежності серед молоді 18-24 років виявило невтішну ситуацію: лише 17% опитаних не мають ризику формування інтернет-залежної поведінки, більшість же опитуваних протягом дня часто та тривало поринають в мережу і мають великий ризик формування залежності.

### Література:

1. Акімов С. К. Психологічні аспекти інтернет-залежної поведінки студентської молоді. *Наукові записки інституту журналістики*. 2010. Т. 38, січень-березень. С. 61-68.
2. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. *Психологический журнал*. 2004. № 1. С. 90-100.
3. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики : учебн. пособие / В.Л. Малыгин та ін. М.: МГМСУ. 2011. 32 с.
4. Світова статистика. Worldometer. URL: <https://www.worldometers.info/uk>.
5. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость. *Mup Internet*. 2000. № 2. С. 24-29.



## СЕКЦІЯ 11. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

**Магда П. М.**, доктор філософії,  
викладач кафедри української філології

*Горлівський інститут іноземних мов  
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»  
м. Бахмут, Донецька область, Україна*

### **ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНІСТЬ СТОРІНКИ У СОЦІАЛЬНІЙ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ ЯК МАТЕРІАЛ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ**

Соціальна мережа (Інтернет) дозволяє користувачам створювати публічну або напівпублічну анкету складати список користувачів, з якими вони мають зв'язок та переглядати власний список зв'язків і списки інших користувачів. Природа та номенклатура зв'язків може різнитись у залежності від системи. Основна увага Інтернет-спільноти зосереджена на внеску користувача в досягнення спільних цілей, цінностей та спілкуванні [3].

Сторінки деяких користувачів можуть містити розширену інформацію, яка доволі часто набуває форми потоку сприйняття як прямого психологічного зображення персонажа, яким у даному випадку є власник сторінки (оповідач або розповідач). Сторінку такого користувача, на нашу думку, можна розглядати як художній твір, що не має кінця, тобто протікає у динаміці. У такому тлумаченні можна твердити, що зміст сторінки користувача для реципієнтів відповідає таким ознакам художнього твору, як художність та складна організованість. Також варто відмітити цілісність цього утворення, що впливає з цілісності структури особистості (не беручи для аналізу матеріал сторінок дітей та людей з психічними відхиленнями), цілісності людського сприйняття дійсності (чуттєвого, емоційного, інтелектуального), цілісності художнього світу (дійсність, що є, і що може бути).

Специфіка творів, які називають художніми, така, що вони часто використовують вигадку: можуть розповідати про події, що начебто відбувалися у вигаданому світі, країні чи місті, з вигаданими людьми. Іноді твір художньої літератури чи художній фільм розповідає про людей, що існували реально, але водночас автор такого твору збагачує реальні біографії вигаданими деталями чи сконструйованими розмовами. У таких творах автор використовує багато художніх

засобів, наприклад: епітети, порівняння, алегорії, рефрени, гіперболи, літоти, метафори, іронії, риторичні запитання та звертання, що робить твір цікавішим для читача [4].

Специфіка сторінки користувача соціальної мережі як художнього твору полягає обов'язкової наявності інтертекстуальності, застосованої «автором» свідомо чи несвідомо.

Більшість дослідників, аналізуючи типи інтертекстуальності, беруть за основу класифікацію Ж. Женнет:

- інтертекстуальність як співприсутність в одному тексті двох або більше текстів (цитата, алюзія, плагіат тощо);
- паратекстуальність як відношення тексту до свого заголовка, післямови, епіграфа;
- метатекстуальність як коментуюче й часто критичне посилання на свій передтекст;
- гіпертекстуальність як осміювання або пародіювання одним текстом іншого;
- архітекстуальність, що може усвідомлюватися як жанровий зв'язок текстів [1, с. 32].

Аналіз матеріалу сторінки у соціальній мережі як художнього твору вимагає від дослідника певної підготовки: знання кола інтересів автора (для встановлення асоціацій, інтертекстуальних зв'язків), елементів біографії (для паралелей з суспільно-історичним процесом), освіти (для з'ясування рівня об'єктивності та професійності висвітлення та оцінки ним подій), знайомство з творами музики, літератури, кіно, комп'ютерними іграми, близькими автору.

Соціальна мережа пропонує додаткові варіанти використання інтертекстуальності, завдяки можливості додавати музичні файли, світлини та відео (готові або створені, відредаговані користувачем), що посилює вплив потоку сприйняття власника сторінки на реципієнтів, які підписані на його сторінку. Заслуговує на увагу також шрифт, колористика оформлення сторінки, мовленнєві особливості (стильові, лексичні, синтаксичні), головне фото профілю (справжнє чи штучне, з фільтрами чи без них, композиція світлини тощо) [2, с. 96].

Спираючись на дослідження Ж. Женнет, ми можемо проаналізувати ступінь прояву 5 типів інтертекстуальності сторінки у соціальній мережі, яку умовно розглядаємо як художній твір.

Співприсутність найчастіше проявляється завдяки цитуванню, при чому це може бути просто цитата у статусі користувача, де не завжди вказується автор, якому вона належить, чи то цитата з художнім оформленням: на фоні світлини (пейзаж, марина, фото власника сторінки, сюжетне анонімне або авторське фото з мережі (встановлюємо за наявністю логотипу фотографа на ньому)), на тлі кольорової заготовки для статусів (наприклад, вони пропонуються у фейсбуці), або перифраза.

Паратекстуальність або відношення тексту до свого заголовка, післямови, епіграфа простежується майже у кожній публікації. Так, при використанні функції «поділитись» публікацією власник сторінки часто додає коментар (до чи після посту), при чому публікації можуть, знову ж таки, містити відео, музичні файли, фото чи текст (адже так званий *storytelling* у соціальних мережах широко розповсюджений і навіть має ознаки малих епічних жанрів з різним пафосом). Коментар, який часто набуває форми назви публікації, виражає емоційне ставлення автора сторінки до запозиченого матеріалу (вочевидь, тут ми говоримо про «художній твір» з елементами компіляції).

Метатекстуальність яскраво реалізується через коментарі власника сторінки, чи реципієнтів. Такі критичні посилання на свій або чужий текст можуть набувати форми монологу, діалогу, дискусії, оскільки деякі користувачі не забороняють тим, хто підписаний на їхню сторінку, коментувати (закрита чи відкрита для користувачів «стіна»). Навіть умовна назва «стіна» натякає на те, що писати на ній має право будь-хто, і, так само, з неї можна потім щось видалити або змінити. Тут ми можемо говорити про створення художнього тексту у процесі читання (колективного чи індивідуального), імпровізацію, співтворчість, оскільки коментарі теж можуть містити додаткові фото, анекдоти, епіграми, цитати тощо.

Гіпертекстуальність найчастіше виявляється за допомогою використання у публікаціях або «сторіс» відео, гіф, косплею, які можна створити за допомогою *reface*, TikTok та інших інструментів для редагування зображень, відео, голосових повідомлень, текстові ж файли часто за змістом є пародійними, з сатиричним спрямуванням на попередні публікації.

Архітекстуальність виражається у інтеграційній єдності елементів різних жанрів і навіть різних родів літератури, які чергуються, поглинають одне одного, симбіотично співіснують на сторінці користувача. Адже власник сторінки залучає запозичений або авторський контент для відображення особистого потоку сприйняття, елементів рефлексії, висвітлення домінантних у його структурі особистості ціннісних орієнтацій (елементи автобіографії, вірші, ескізи тощо).

Трапляються сторінки, які спеціально створені для висвітлення творчого доробку користувача (прозового чи віршованого, художнього чи хореографічного, музично-виконавського чи спортивного, пов'язаного з *handmade* (плетіння, бісерошиття, вишивка, квілінг, випалювання по дереву тщо)), зміст якого (тематика, спрямованість творчості, рівень креативності, засоби зображення, колористика, лексичні засоби виразності) допомагає з'ясуванню основних світоглядних орієнтирів індивіда, уподобань, схильностей. Аналіз подібних матеріалів мимоволі залучає реципієнтів до аналізу і рефлексії як автора сторінки, так і

власної, що сприяє розвитку емпатії, інтуїції, співпереживання, особливо, коли підкріплюється естетичною реакцією (катарсис). Такі сторінки можна розглядати як збірку творів (часто різножанрових із різних видів мистецтва).

Отже, розглядаючи сторінку соцмережі як художній твір, а її власника як автора, ми можемо тлумачити її художні образи з урахуванням авторської маски, інтертекстуальності, елементів психологічного захисту (ідентифікація, проєкція, раціоналізація, сублімація, витіснення) та ін. прийомів аналізу, що допоможуть розвинути емпатійні властивості реципієнта.

### Література:

1. Гринишина І.І., Марченко Т.М. Інтертекстуальність та її роль в аналізі художнього твору. *Філологічні науки. Літературознавство*. 2012. Вип. 12. С. 31-35. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/153581257.pdf> (дата звернення 25.06.2021).
2. Магда П.М. Потік сприйняття як одна з форм прямого психологічного зображення та матеріал для розвитку емпатії. *Матеріали Міжнародної науково-практичної Інтернет конференції, присвяченої 80-річчю заснування ДВНЗ «ДДПУ» та 50-річчю започаткуванню підготовки вчителів трудового навчання в ДДПУ «Проблеми професійного розвитку вчителя в контексті оновлених освітніх стандартів»*. Слов'янськ: ДДПУ. 2020. С. 95-97.
3. Соціальна мережа (Інтернет). *Матеріали вільної енциклопедії «Вікіпедія»*. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0\\_%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B0\\_\(%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0_%D0%BC%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B6%D0%B0_(%D0%86%D0%BD%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B5%D1%82)) (дата звернення 24.06.2021).
4. Художній твір. *Матеріали вільної енциклопедії «Вікіпедія»*. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%96%D0%B9\\_%D1%82%D0%B2%D1%96%D1%80](https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%A5%D1%83%D0%B4%D0%BE%D0%B6%D0%BD%D1%96%D0%B9_%D1%82%D0%B2%D1%96%D1%80) (дата звернення 23.06.2021).

## СЕКЦІЯ 12. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

**Заслужена А. А.**, кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри іноземної філології  
*Національний авіаційний університет  
м. Київ, Україна*

### **Я-КОНЦЕПЦІЯ І ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК СКЛАДОВІ СУБ'ЄКТИВНОГО ОБРАЗУ ПРОФЕСІЙНОГО МАЙБУТНЬОГО СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ**

Період навчання в університеті характеризується одночасним процесом професійного та особистого самовизначення, актуалізацією сенсу майбутньої професійної діяльності як центрального компоненту визначення життєвої стратегії. Молоді люди приймають рішення щодо таких проблем як самостійне існування, початок кар'єри, усвідомлення характеру інтимних стосунків між статями, вирішення яких визначає формування Я-концепції і визначає подальший особистий розвиток в обраних соціальних ролях [1]. Очевидно, що у цей період формуються і вступають у взаємодію образи Я, тобто Я-концепція і професійна Я-концепція. У зв'язку з цим особливо актуальним стає дослідження проблем формування образу Я як суб'єкта професійної діяльності, які включають в себе уявлення про себе як особистості та образу Я в майбутньому як професіонала. Поєднання цих образів Я визначає суб'єктивний образ майбутньої професійної діяльності людини.

Я-концепція впливає на поведінку і життя в цілому, визначає світовідчуття, сприйняття існуючого досвіду, розуміння нового, формування планів на майбутнє. Я-концепція стає ядром особистості, основою мотивації студентів та визначає ефективність навчального процесу. Питаннями вивчення Я-концепції займалися такі вчені, як О.Є. Гуменюк, О. М. Васильченко, Р. Бернс, К. Роджерс, І.С. Кон та ін.

Я-концепція розглядається як здатність взаємодіяти з іншими та формується з цінних поглядів на свої характеристики і здібності, цілі або ідеї, які можуть мати позитивний або негативний напрямок [2, с. 108].

«Я-концепція» є результатом рольових відносин між людьми, в тому числі, як людина хоче виглядати в цих відносинах, і як бути. Також вона є основою, де відбувається процес побудови відносин в процесі взаємодії як з самим собою, так і з рештою навколишнього середовища [3, с. 30- 32].

Г.В. Чайка приходиться до висновку, що Я-концепцію можна розглядати як «системне утворення, що складається з уявлень про власні характеристики і здібності індивіда, з уявлень про можливість його взаємодії з іншими людьми і оточенням, з ціннісних уявлень і уявлень про цілі або ідеї, що можуть мати позитивну або негативну спрямованість» [4, с. 222-223].

С. Роджерс виокремив такі чотири параметри «Я»: реальне уявлення про себе, уявлення про свою соціальну роль, уявлення про свій фізичний стан, уявлення про власні плани і бажання на майбутнє [5, с. 220].

У. Джеймс виокремив такі умовні, незалежні один від одного компоненти Я-концепції, як «Я свідоме» (діє як об'єкт діяльності – досвід) і «Я як об'єкт» (рефлексивне або феноменальне «Я» – зміст досвіду) [6, с. 12].

С.С. Арзуманян визначила структуру Я-концепту особистості студентів лінгвістичного закладу вищої освіти, що включає ціннісно-змістове наповнення, емоційну насиченість, відповідальне ставлення в Я-концепції та її поведінкову активність [3]. Я-концепція студентів-лінгвістів формується на трьох рівнях: початковому, медіальному, підсумковому. Студент проходить розвиток від фрагментарної, малої інтеграції в суб'єктивний образ майбутньої професії до завершеності змістової частини Я-концепції із сприйняттям себе як сформованої двомовної особистості [3, с. 17].

Дослідниця до особистісних особливостей студентів-лінгвістів відносить становлення і розвиток особистості, широкий світогляд студента, володіння комунікаційною діяльністю, наполегливість, відповідальність, осмисленість, що є необхідними в процесі освоєння іноземної мови, для міжкультурної взаємодії, розвитку рефлексивних здібностей [3, с. 24].

Г.В. Чайка підсумовує, що Я-концепція включає компоненти «когнітивного образу своїх якостей, здібностей, зовнішності тощо (само-свідомість); емоційний (самоповага, себелюбність, самоприниження тощо); оцінно-вольовий – прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо» [4, с.222-223].

Р. Бернс в структурі Я-концепції виділяє три компонента (когнітивний, афективний, поведінковий) [7].

У процесі навчання в традиційній системі студенти набувають певних знань, цінностей відповідно до вимог суспільства. Студенти змінюють ідеї не тільки про власне «Я», а й про професійний світ. Питанням формування професійної Я-концепції майбутніх вчителів при дистанційній освіті займалася Ю. Ковалгіна. Дослідниця розробила модель як основу методології формування професійної Я-концепції майбутнього вчителя. Вона полягає в наступному: дистанційно студенту надається аудіовізуально ситуація, позитивна або негативна,

професійно значуща для майбутньої діяльності, на підставі якої він повинен виконати відповідні завдання, серед яких і ті, що спрямовані на формування професійної Я-концепції. На основі професійних Я-образів, самоспостереження та самоаналізу у студентів поступово формуються когнітивні, афективні, поведінкові компоненти й інтегруються в цілісну професійну Я-концепцію [8, с. 94-95].

Складності у професійному становленні можуть бути пов'язані із нерозвинутою здатністю до саморегуляції. До навичок саморегуляції відносять такі: постановка цілей, їх утримання, визначення актуальних цілей, вибір способів здійснення діяльності, аналіз і виокремлення необхідних для цього умов, оцінка проміжних і кінцевих результатів дій з підбором відповідних критеріїв оцінювання і т.п. [9].

Дослідники професійної Я-концепції (А.О. Деркач, Т.С. Джанерьян, О.М. Рикель, Н. В. Кузьміна та ін.) майже одностайні в тому, що від рівня сформованості професійної Я-концепції залежить успішність професійної соціалізації. Л.Б. Шнейдер зазначає, що в рамках професійної Я-концепції формується образ професії і конкретні професійні цілі [10].

3. Т. С. Джанерьян розглядає професійну Я-концепцію як систему пов'язаних з оцінкою уявлень людини про себе як про суб'єкта професійної діяльності та як особистості, призначена для реалізації тих чи інших за змістом смислових відносин людини до професії і через це для забезпечення її власного функціонування і саморозвитку / самореалізації в професії [11, с. 162].

Професійна Я-концепція майбутніх лінгвістів формується з таких структурних компонентів: співвіднесення професійних якостей і здібностей з виконанням професійних функцій; вплив когнітивних і особистісних особливостей лінгвістів на виконання розумової діяльності в умовах оволодіння іноземною мовою; вплив особистісних особливостей на комунікативну активність, свідомість, відповідальність у взаєминах в умовах міжкультурної взаємодії [3, с.73-74].

Отже, суб'єктивний образ професійного майбутнього студентів гуманітарного профілю пов'язаний з розвитком Я-концепції і формуванням професійної Я-концепції. Ефективність навчального процесу, здатність взаємодіяти з іншими залежить від Я-концепції. Професійна самосвідомість студентів-лінгвістів охоплює різноманітні особистісні особливості (становлення і розвиток особистості, широкий світогляд студента, оволодіння професійно важливими особистими якостями, навичками саморегуляції).

Результати дослідження зазначеного напрямку представлені у науковому доробку колективом авторів (О.В. Ковтун, Л.Ю. Султанова, С.П. Гринюк, М.О. Желуденко, А.А. Заслужена, І.В. Зайцева) в рамках конкурсу «Наука для безпеки людини та суспільства»,

що працює над фінансованим за кошти державного бюджету Національним фондом досліджень України проектом «Потенціал вищої освіти за умов пандемії: глобальний, європейський, національний виміри» (реєстраційний номер Проекту 2020.01/0172).

### Література:

1. Серый А. В., Яницкий М. С., Браун О. А. Смысловая обусловленность структуры Я-концепции студенческой молодежи. URL: 74-2020.-Seryu-et-al.pdf (hezenpsuconf.ru) (дата звернення 25.06.2021).
2. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ., общ. ред. и предисл. Р. Исениной. М. 1994, 480 с.
3. Арзуманян С.С. Психологические особенности формирования я-концепции студентов лингвистического вуза : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет». Пятигорск, 2013. 240 с.
4. Чайка Г.В. Я-концепція як структурно-динамічний аспект поняття «я» в працях українських і зарубіжних дослідників. *Актуальні проблеми психології*. Том XI. Випуск 14. С. 215-226.
5. Роджерс К. О групповой психотерапии. М. : Гиль-Эстель, 1993. 224 с.
6. Джеймс У. Личность. Психология самосознания. Хрестоматия. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. 672 с.
7. Бернс Р. Развитие я-концепции и воспитание / Пер с англ – страница 2 (userdocs.ru). URL: <https://userdocs.ru/psihologiya/866/index.html> (дата звернення 25.06.2021).
8. Ковалгина Ю. Е. Модель формирования профессиональной Я-концепции будущих учителей в дистанционном обучении. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-formirovaniya-professionalnoy-ya-kontseptsii-buduschih-uchiteley-v-distantsionnom-obuchenii> (дата звернення 25.06.2021).
9. Моросанова В.И. Акцентуация характера и стиль саморегуляции у студентов. *Вопросы психологии*. 1997. № 6. С. 30-38.
10. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учеб. пос-е. М.: Изд-во Моск. психол. – соц. ин-та, 2004. 594 с.
11. Джанерьян С. Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции. *Вестн. Оренбургского гос. ун-та*. 2005. № 4. Приложение «Гуманитарные науки». С. 162–169.



**Клепікова О. В.**, аспірантка кафедри психології особистості та соціальних практик

*Інститут людини  
Київського університету імені Бориса Грінченка  
м. Київ, Україна*

## **ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ**

Постмодерністський період цивілізаційної епохи несе відбиток на будь-яку сферу людської буттєвості, трансформуючи сприйняття реальності, міжособистісну взаємодію, процес особистісного самовизначення. В період, коли відбувається «глибока мутація в екологію людського роду» [6], особистісне самовизначення набуває виняткового екзистенційної сентенції.

Самовизначення особистості, буття було центральною проблемою починаючи з античних розмірковувань щодо природи людського буття. Аристотель, розмірковуючи над сенсом життя людини, тлумачить його через унікальну функціональність, яка з одного боку зумовлена потребами людини та її включеністю в соціальне життя; а з другого, є підсумком реалізації тих соціальних функцій, які становлять мету та сенс її буття [3, с. 73]. Спираючись на функціональний принцип, Аристотель тлумачить наскрізну гуманітарну категорію «сенсу буття»: нероба, це не просто людина, позбавлена справи, а позбавлена сенсу, безглузда, існуюча ні для чого. І, навпаки, сповнена чеснот та людина, яка добре виконує власну справу. В «Нікомаховій етиці» Аристотель обґрунтовує власну концепцію евдемонії, як стану «повноти буття» та «ідеальної діяльності», що можливе за умови граничної самоактуалізації особистості.

Вітчизняний філософський доробок має автентичну генезу самовизначення особистості за евдемонічним принципом, психолого-філософським витоком якої ми вважаємо ідею «сродності» Г. С. Сковороди. Концепція «сродної праці» за вченням українського філософа є основою реалізації особистості та вихідною передумовою організації всього її життя. Праця, через яку відбувається самовираження та самоздійснення, в якій реалізована пошукова творча діяльність, корисна і для людини і для суспільства [1, с. 28]. Отже, філософсько-психологічна традиція співвідносить поняття самовизначення із такими поняттями як самореалізація та самоактуалізація.

Сучасні вітчизняні та світові дослідники психологічної науки також пов'язують самоактуалізацію особистості з її професійною діяльністю. Проблематиці професійного розвитку та становлення особистості

присвячено праці Г. Боген, В. О. Бодрова, І. О. Бондаревської, Е. Бордин, О.А. Васильєвої, Е. Гринцберг, У. Джейд, А. А. Деркач, Е. Ф. Зеєр, Л. М. Карамушки Е. О. Климова, О. М. Леонтьєва, А. Маслоу, Л. М. Мітіної, У. Мозер Г. Мюнстербергер, Ф. З. Парсонсон, Ю. П. Поваренкова, О. П. Сергєєнкової, О. А. Столярчук, Д. С'юпер, Х. Томе, З. Фройд, В. Франкл, Л. Б. Шнейдер, Е. Шпангер та ін.

Науковці В. О. Бодров, Е. Ф. Зеєр, Е. О. Климов, Ю. П. Поваренков, О. А. Столярчук, Л. Б. Шнейдер та ін. розглядають професійне становлення, як таку форму професійного розвитку, де особистість, її прагнення до самоактуалізації, постають головним фактором не тільки професійного, але і особистісного самовизначення. Готовність до постійного особистісного та професійного зростання; формування та інтеграція соціально значущих і професійно важливих якостей [6]; тривалість професійного становлення від початку формування професійних намірів до завершення активної професійної діяльності [2, с. 11] – ці ознаки процесу професійного становлення переконливо свідчать про можливість самоактуалізації особистості в процесі професійної діяльності. Професія, дозволяє не просто реалізувати себе в праці, а також актуалізувати особистісні екзистенції і надати обраній справі власні «сенси» (В. Франкл). Відтак, відзначимо взаємозумовленість процесу професійного становлення і самовизначення особистості, а також, сутнісну спорідненість, що ґрунтується на необхідності привнесення унікальних особистісних сенсів у зовнішню людську буттєвість.

Отже, професійне становлення, як окрема частина загального процесу розвитку особистості, відтворює характеристики цілого: незворотність, спрямованість і закономірність; а також кризовий характер вирішення як внутрішніх суперечностей, так і тих, що виникають між особистістю та зовнішніми умовами її життєвого простору. Особливої виразності характеристики розвитку набувають в юнацькому віці, коли проблема вибору професії та становлення професійних інтересів є першочерговими для переосмислення та вирішення.

### Література:

1. Боровицька О. М. Психологічні аспекти концепції «сродності» Г. С. Сковороди. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. В. О. Моляко. 2013. Т. 12, вип. 18. С. 21–32.
2. Зеєр Э. Ф. Теоретико-прикладные основания психологии профессионального развития : монографія. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 194 с.
3. Платонов-Поляков Р. С. Бытие к счастью: эвдемония в этике Аристотеля. *Этическая мысль*. 2015. № 15. С. 70–90.

4. Савчин М. В. Проблема особистості у постмодерністській психології. *Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика*. Київ – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. С. 107–127.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. 600 с.
6. Baudrillard, Jean. *La société de consommation: ses mythes et ses structures*, 1970. / Бодрийяр, Жан. Общество потребления. Его мифы и структуры. Перевод на русский язык: Е. А. Самарская. М., 2006. *Електронная публикация : Центр гуманитарных технологий*. 26.10.2008. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/3464/3478>.

**Коваленко В. С.**, студентка факультету управління  
*Університет митної справи та фінансів  
м. Дніпро, Україна*

## **ДОСЛІДЖЕННЯ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

**Актуальність.** Студентство в якості окремої вікової та соціально-психологічної категорія було виділено і описано в 60-х роках минулого століття лєнінградською психологічною школою під керівництвом Б. Ананьєва. Центральними процесами особистісного розвитку в студентському віці є розвиток свідомості і самосвідомості [1].

Особливий інтерес до особистісного розвитку студентів-психологів визначається специфікою їх майбутньої професійної діяльності оскільки їх особистість є найважливішим інструментом в майбутній професійній діяльності. Ще під час навчання майбутнім психологам необхідно розуміти, які саме психологічні захисти їм притаманні задля того, аби більш адекватно оцінювати як себе, так і оточуючих, адже механізми психологічного захисту, що використовують студенти-психологи матимуть значний вплив на їх подальшу професійну діяльність.

**Метою** даної публікації є представлення результатів теоретичного та емпіричного дослідження механізмів психологічного захисту в контексті професійної підготовки студентів-психологів.

Дослідженнями механізмів психологічного захисту у студентів займалися такі вітчизняні вчені як Г. Шулдик, Л. Степаненко, Г. Чуйко, Т. Колтунович, І. Лукашук, Б. Мандебур, О. Резнікова та інші. Зокрема,

В. Гаврилькевич та О. Кудряшова безпосередньо займалися вивченням психологічних захистів студентів-психологів. Однак варто відмітити, що результати емпіричних досліджень не дозволяють окреслити певний типовий «портрет» психологічних захистів студента-психолога, але надають теоретичне підґрунтя для його вивчення в конкретній виборці студентів.

В ході теоретичного дослідження було розглянуто теоретичні підходи до вивчення механізмів психологічного захисту та проаналізовано класифікації видів психологічних захистів. Встановлено, що психологічний захист – це система стабілізації особистості, спрямована на захист свідомості від неприємних, травмуючих переживань. Його не можна однозначно розглядати, як корисний або шкідливий фактор.

Психологічні захисти, з позиції З. Фрейда – це техніки боротьби особистості з неприємними та травмуючими переживаннями, які пов'язані з зовнішніми або внутрішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту [5].

За результатами аналізу літературних джерел можна стверджувати, що до нашого часу не було розроблено єдиної класифікації механізмів захисту. Перша та найбільш повна концепція захисних механізмів, с позиції класичного психоаналітичного підходу, була представлена А. Фрейд. [4].

Пізніше вивченням цього питання займалися й інші вчені. Загалом у психологічній літературі є безліч підходів до трактування даного поняття. Найбільш поширеними з них є такі:

- психологічний захист як психічна діяльність, спрямована на спонтанне викорінення наслідків психічної травми (В. Бассін, В. Рожнов);
- психологічний захист як динаміка системи установок особистості у разі конфлікту установок (Ф. Бассін);
- психологічні захисти як механізм адаптивної перебудови сприйняття й оцінки, яка виступає тоді, коли особистість не може адекватно оцінити почуття занепокоєння, викликане внутрішнім або зовнішнім конфліктом, і не може впоратися зі стресом (В. Ташликов);
- психологічні захисти як способи переробки інформації в мозку, що блокують загрозливу інформацію (І. Тонконогій);
- механізми, що підтримують цілісність свідомості (В. Ротенберг);
- психологічний захист як окремі випадки ставлення особистості хворого до травматичної ситуації або хвороби, що вразила його (В. Банщіков);
- психологічні захисти як пасивно-оборонні форми реагування в патогенній життєвій ситуації (Р. Зачеписький);
- механізм компенсації психічної недостатності (В. Воловик, В. Від);

- психологічні захисти як способи репрезентації викривленого сенсу (В.Цапкін) [2].

В 2020-2021 н.р. нами було проведено емпіричне дослідження механізмів психологічного захисту, притаманних студентам-психологам. В дослідженні взяло участь 38 осіб віком від 17 до 21 року. У виборці дослідження 11 респондентів навчається на 3 курсі, 26 – на другому курсі та 1 – на першому.

В якості діагностичного інструментарію було використано опитувальник Плутчика – Келлермана – Конте "Індекс життєвого стилю" (Life Style Index, LSI), який дозволяє визначити вираженість восьми основних механізмів психологічного захисту: заперечення, витіснення, заміщення, компенсацію, реактивне утворення ("гіперкомпенсація"), проєкцію, раціоналізацію, регресію. [3].

Теорія Р. Плутчика базується на загальній психоеволюційній теорії емоцій і визначає механізми психологічного захисту як похідні від емоцій. На думку автора, основні захисти онтогенетично розвивалися для стримування однієї з базисних емоцій, також за аналогією з класифікацією емоцій, механізми психологічного захисту поділяються на базові (заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проєкція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення) і вторинні (до них належать усі інші) [6].

За результатами опитування було отримано дані щодо ступені вираженості кожного захисного механізму у студентів-психологів. Кожній людині одночасно притаманні кілька захисних механізмів, тому для якісного аналізу загальних результатів щодо механізмів психологічного захисту, притаманних студентам-психологам, було вирішено брати до уваги один найбільш виражений механізм. Якщо ж два психологічні захисти були виражені у однаковому співвідношенні, то до уваги бралися обидва захисні механізми.

В результаті дослідження було виявлено, що студентам-психологам переважно притаманні такі механізми психологічного захисту:

1. Проєкція (16 відповідей).
2. Заперечення (7 відповідей).
3. Витіснення (5 відповідей).
4. Раціоналізація (5 відповідей).
5. Компенсація (4 відповіді).
6. Регресія (2 відповіді).
7. Гіперкомпенсація (1 відповідь).

Заміщення – механізм психологічного захисту, що найменш притаманний студентам-психологам (0 відповідей).

**Висновки.** В результаті дослідження виявлено, що найбільш притаманним студентам-психологам захисним механізмом є проєкція, тобто перенесення власних станів, що викликають дискомфорт, на

зовнішні об'єкти і обставини. Механізм проекції дозволяє сформувати позитивний образ «Я» із цілком прийнятними в суспільстві рисами, почуттями та способами дій. Можливо саме цей механізм психологічного захисту дозволяє студентам-психологам підлаштувати образ себе до уявлення про «ідеального психолога». Втім зв'язок механізму проекції та уявлень про особистість психолога у студентів потребує подальшого дослідження.

Окрім того студентам притаманні такі примітивні захисти, як заперечення витіснення та регресія, що також призводять до викривлення сприйняття реальності особистістю. Ці тенденції є небажаними для формування особистості майбутнього психолога, діяльність якого передбачає безоціночне та емпатійне прийняття найрізноманітнішої інформації щодо життя клієнтів а також здатності до рефлексії і конгруентності у власних проявах.

За результатами дослідження встановлено, що зрілі механізми психологічного захисту, які відрізняються більшою пристосованістю до реальності, притаманні лише 24% опитаних студентів-психологів. Це може свідчити про те, що більшість здобувачів освіти на 2-3 курсі ще не є достатньо зрілими особистостями і не готові до практичної діяльності.

Отже, проведене дослідження окреслило проблему особистісного зростання студентів психологів в контексті професійної підготовки. Подальшого поглибленого дослідження потребує зв'язок механізмів психологічного захисту з уявленнями про майбутню діяльність, особистість психолога та з ефективністю формування спеціальних компетентностей студентів-психологів.

### **Література:**

1. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1974. 305 с.
2. Мрочко І. О., Левицька Л. В. Теоретичний аналіз сучасних підходів у дослідженні механізмів психологічного захисту. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2017. № 14. С. 232-235.
3. Опитувальник Плутчика-Келлермана-Конте. «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI). URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/14.html>.
4. Фрейд А. Психологія «Я» і захисні механізми / пер. з англ. М. : Педагогіка. Прес, 1993. 142 с.
5. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. URL: <http://www.lib.ru/PSIHO/FREUD/lekcii.txt>.
6. Plutchik R. A structural theory of ego defenses and emotions / Plutchik R., Kellerman H., Conte H. R. // IZARD C. emotions in personality and psychopathology. New York: Plenum Press, 1979. P. 229-257.

**Луцик Г. О.**, викладач кафедри вікової та педагогічної психології  
*Рівненський державний гуманітарний університет*  
*м. Рівне, Україна*

## **ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ У СТРУКТУРІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ З ПІДЛІТКАМИ, СХИЛЬНИМИ ДО ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ**

Сучасна система навчання у вищих закладах освіти передбачає формування у майбутніх психологів високого рівня мобільності та адаптивності до динамічних змін на ринку праці. Професійна успішність майбутнього випускника значною мірою залежить від здатності швидко приймати відповідальні рішення та зберігати при цьому високий рівень стресостійкості. В міру актуальності проблеми девіантної поведінки підлітків у сучасному соціальному просторі формування емоційної компетентності майбутніх психологів у роботі з ними постає одним із важливих завдань освітнього середовища.

Процес взаємодії майбутніх психологів з підлітками, схильними до девіантної поведінки, вимагає розвитку здатності управляти своїми емоціями та застосовувати ті моделі поведінки, які були б найбільш ефективними та продуктивними в конкретній ситуації. Інтеграція емоційної та пізнавальної складової розвитку майбутніх психологів вимагає актуалізації дослідження емоційного інтелекту в контексті їх готовності працювати з підлітками, схильними до девіантної поведінки.

В психології представлені численні дослідження сутності та структури емоційного інтелекту. Зокрема, думки дослідників зводяться до того, що емоційний інтелект є здатністю осмислювати емоції, свідомо керувати ними (Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо) [10], контролювати емоційні стани, входити в оптимальні для досягнення успіху емоційні стани (Д. Гоулман) [9], рефлексувати відносно не лише власних емоцій, але й чужих (Д. Люсін) [4].

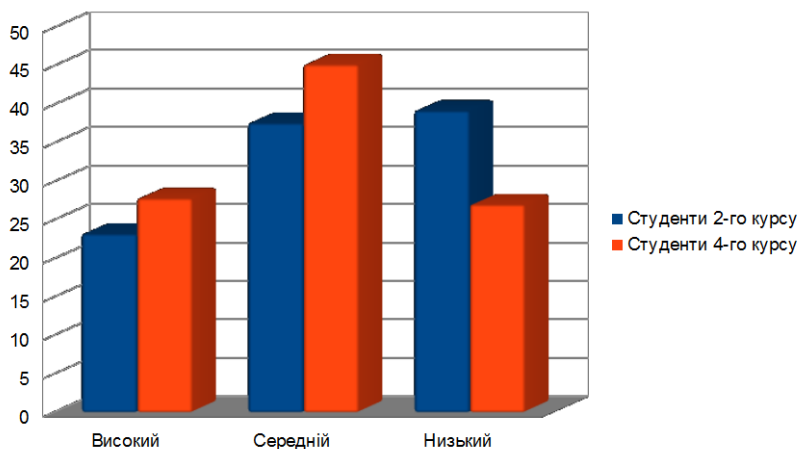
Дослідники переконані, що емоційний інтелект виконує стресозахисну та адаптивну функції (Н. Коврига, Н. Носенко) [5], регулює емоційні стани, що сприяє соціально-психологічній адаптації особистості (С. Дерев'янка) [2] та самореалізації в професійній діяльності (О. Соловйова, О. Бондаренко [7, с. 468]).

В наукових доробках сучасних психологів представлено узагальнення відносно того, що емоційний інтелект є важливою професійною якістю майбутніх психологів (О. Соловйова, О. Бондаренко [7, с. 468]), яка визначає суб'єктивну та об'єктивну успішність студентів в навчальній діяльності (Д. Фурсова [8, с. 89]) та є ресурсом професійної підготовки студентів-психологів (О. Ічанська, А. Закревська) [3].

Емоційний інтелект у професійній діяльності психолога сприяє «емпатичному інтуїтивному осягненню переживань клієнта і його проблем» (О. Амплєєва) [1, с. 11]. Оскільки емоційний інтелект є одним із показників сформованості регулятивного компонента готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, його вивчення та розвиток є важливою складовою підготовки студентів в закладах вищої освіти.

Організація освітнього середовища в закладі освіти спрямована на розвиток загальних та спеціальних компетентностей майбутнього фахівця. Зазначене сприяє певною мірою розвитку емоційного інтелекту студентів-психологів. Подібні узагальнення були зроблені на основі проведеної діагностики емоційного інтелекту студентів спеціальності «Психологія» за методикою Н. Холла. За результатами діагностики слід відмітити, що частина студентів досягла високого рівня розвитку зазначеної якості. Так, серед студентів четвертого курсу 27,8% досліджуваних мають високий рівень інтегративного показника емоційного інтелекту, серед студентів другого курсу – 23,2%. Зазначене є підставою вважати, що значна частина респондентів здатні розуміти та контролювати власні емоції, розпізнавати та правильно трактувати емоції інших, мають високий рівень емоційної обізнаності.

Разом з тим, значна частина респондентів (27% студентів четвертого курсу та 39,2% студентів другого курсу) мають низькі показники вказаної якості, що негативно позначається на рівні готовності працювати з підлітками девіантної поведінки (див. рис. 1).



**Рис. 1. Рівні емоційного інтелекту майбутніх психологів за методикою Н. Холла (опитувальник EQ) (%)**



Серед студентів четвертого курсу на 4,6% більше респондентів мають високі показники емоційного інтелекту, що свідчить про ефективність підготовки майбутніх психологів в закладах вищої освіти в напрямку розвитку емоційного інтелекту як складової готовності їх до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки. Проте, значні відсоткові показники низького рівня розвитку емоційного інтелекту у студентів четвертого курсу (27%) демонструють недостатню якісну професійну підготовку в даному напрямку.

Досліджуючи розвиток емоційного інтелекту у професійній підготовці психологів О. Амплєєва пропонує основний акцент зробити на індивідуальному досвіді розпізнавання невербальних сигналів та ситуативно-динамічному використанні інформації для моделювання та вирішення проблем клієнта [1, с. 16-17]. О. Рудакова звертає увагу на поетапний розвиток вказаної якості та виділяє наступні етапи: самопізнання; навчання методам та технікам регулювання власними емоціями та координація емоційного стану; розвиток здатності ідентифікувати емоції інших; засвоєння навиків регулювання емоційного стану партнера; ефективна реалізація навиків в професійній діяльності психолога [6, с. 129].

Результати, отримані в ході проведеного дослідження, засвідчили необхідність побудови концептуальної моделі готовності майбутніх психологів до роботи з підлітками, схильними до девіантної поведінки, з урахуванням важливості у ній розвитку емоційного інтелекту.

### Література:

1. Амплєєва, О. М. Емоційний інтелект в структурі професійної діяльності психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2013. 20 с.
2. Дерев'яноко С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Інститут соціальної та політичної психології АПН України. К., 2009. 20 с.
3. Ічанська О.М., Закревська А.І. Емоційний інтелект та емпатія як ресурси професійної підготовки студентів-психологів. *Молодий вчений*. 2019. № 9(2). С. 272-276.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. *Социальный интеллект: Теория, измерение, исследование*. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–36.
5. Носенко Е. Л., Коврига Н. В. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції : монографія. К. : Вища школа, 2003. 126 с.
6. Рудакова О. Эмоциональный интеллект в структуре личности будущего психолога. *Гуманитарные науки*. 2020/1. С. 127-130.

7. Соловьева О.В., Бондаренко О.С. Эмоциональный интеллект в структуре профессионально важных качеств психолога разной профессиональной направленности. *Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов.* Ялта: РИО ГПА, 2018. Вып. 60. Ч. 4. С. 465-468.
8. Фурсова Д. Эмоциональный интеллект как условие успешности учебной деятельности студента-психолога. *Мир науки, культуры, образования.* № 5 (42) 2013. С. 87-89.
9. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books, 1995.
10. Mayer J. D. Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). User’s Manual. Toronto: MHS, 2006. 110 p.

**Малікова С. О.**, аспірант кафедри психології

*Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського  
м. Київ, Україна*

### **АКТУАЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА**

Актуальність дослідження проблеми психологічного супроводу професійного розвитку педагога визначається неперервними перетвореннями в управлінських, психолого-педагогічних, соціально-культурних, соціально-економічних процесів сучасної закладу освіти призводять до того, що відбуваються зміни вимог до педагогів, їх педагогічної діяльності, рівня і якості професійної компетентності. У даних умовах успішність і затребуваність педагогів залежать від того, наскільки вони активні, мобільні, ініціативні, психологічно готові для інноваційних змін, що відбуваються в трансформації організаційних структур закладу освіти, цілей, внутрішнього і зовнішнього взаємодії суб’єктів освітнього процесу, технологій, методів і засобів педагогічної діяльності, які тягнуть за собою певних технологій психологічної адаптації до педагогічної роботи педагога, необхідність освоєння нових моделей психологічної поведінки в освітньому процесі.

За сучасних умов професійна праця педагога пов’язана з високою невизначеністю, джерелами якої є динамічні процеси у зовнішній по відношенню до освітнього процесу середовища, нестабільністю і різноспрямованістю впливу соціально-культурного оточення на особистість педагога, особливості його особистісного та професійного зростання, динаміка індивідуального досвіду, особливості соціально-психологічної адаптації до педагогічного середовища закладу освіти,

розширення меж професійного простору педагогів. Означені чинники призводять у педагога до появи всіх негативних симптомів перевантаження, почуття безглуздості і безрезультатності своєї праці, апатією, як наслідок, проблемами зі здоров'ям, психологічним благополуччям і професійним вигоранням. Тому до актуальних завдань сучасної психології відноситься організація такої форми супроводу професійної діяльності педагогів, яка могла б забезпечувати кваліфіковану психологічну допомогу і підтримку на різних етапах професійного становлення, безперервне розвитку професійної майстерності висококваліфікованого і вмотивованого педагога.

Для вирішення означених проблем необхідним є розроблення нового підходу до організації для педагогів супроводжувачого психологічного процесу, що вимагає розгляду наявних в теорії і практиці форм супроводу вчителів, визначення їх позитивних і негативних сторін, виявлення форми супроводу, що є найбільш адекватними сучасним завданням педагогічної діяльності, обґрунтування педагогічних умов реалізації такого супроводу в професійній діяльності педагогів. Все це обумовлює актуальність цілеспрямованого дослідження супервізії як моделі психологічного супроводу професійної діяльності педагогів.

Супервізія як форма психологічного супроводу професійної діяльності здатна забезпечувати особистісно-професійне зростання педагогів. Готовність педагога до реалізації супервізії у професійній діяльності є потенційним станом особистості, сформованим мотивованістю до використання супервізії як актуальної і необхідної форми супроводу педагогічної роботи, що регулюється розумінням і визнанням результативності супервізії в подоланні професійних та психологічних труднощів і мають в якості системоутворюючих компонентів мотиваційно-ціннісний, когнітивний і операційно-діяльнісний. Модель реалізації супервізії у професійній діяльності педагогів (рис. 1) як логічно послідовна система елементів, що включають цілі, зміст, проектування технологій і технологій управління, базується на принципах гомоморфізма, множинності уявлень і знань, рефлексивності і відображає діяльнісну природу супервізії, показує причинно-наслідкові зв'язки між компонентами процесу, а також адаптується до реального освітнього процесу закладу освіти в частині супроводу професійної діяльності педагогів.

Дана модель включає в себе такі етапи (рис. 1):

- орієнтовно-проблемний етап: побудова орієнтовної основи діяльності, пов'язаної з виділенням, систематизацією та попереднім аналізом існуючих у педагогів проблем;

- програмно-цільовий етап: опис основних напрямків роботи в рамках виявлених у педагогів проблем в реалізації супервізії та планування етапів роботи по її організації в закладі освіти та за його межами;



**Рис. 1. Модель реалізації супервізії у професійній діяльності педагогів**

- формуючий етап: поділ педагогів на групи (згідно виявленим проблемам в особистісно-професійному розвитку і їх мотивованості до супервізійної діяльності), психолого-педагогічна діагностика, методична підтримка, психолого-педагогічна корекція, навчання в межах підвищення кваліфікації;

- структурно-аналітичний: оцінка ефективності підготовки педагогів до супервізії у професійній діяльності, освітнього середовища закладу освіти в цілому у процесі активної супервізійної діяльності педагогів; аналіз недоліків в рівні підготовки педагогів до супервізії; пошук більш ефективних форм і методів підготовки до реалізації супервізії; виявлення проблем в процесі організації супервізійної діяльності.

Актуальність дослідження проблеми психологічного супроводу професійного розвитку педагога на соціально-педагогічному рівні викликано потребами суспільства, розбудови сучасного освітнього середовища закладу освіти, суб'єктів освітнього процесу в педагогів, націлених на власне особистісно-професійний розвиток, готових і здатних використовувати супервізію в конкретних етапах власного професійного розвитку. На науково-теоретичному рівні актуальність дослідження пов'язана з виявленням теоретичних підстав для побудови моделі психологічної супервізії та процесу її реалізації як форми психологічного супроводу професійної діяльності педагогів, конкретизацією поняття «готовність педагогів до реалізації супервізії у професійній діяльності», виявленням її структурно-змістовних характеристик, пошуком науково-теоретичних і технологічних підходів до її реалізації. На науково-методичному рівні дослідження викликано необхідністю виявлення комплексу психологічних та педагогічних умов, що сприяють реалізації супервізії у професійній діяльності педагогів, розробки методики діагностики компонентів готовності і моніторингу ефективності підготовки педагогів у супервізійній діяльності.

Методологічною основою дослідження проблеми психологічного супроводу професійного розвитку педагога є: системний підхід (Б. Ананьев, К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, Н.В. Кузьміна, А.Н. Леонтьєв, Е. Юдін, С.Л. Рубінштейн, В.В.М. Садовський та ін.) до розкриття основ професійної діяльності педагогів і шляхів їх

особистісного і професійного совершенствования; діяльнісний підхід (А. Н. Леонтьєв, Л.Г. Петерсон, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадриков, Г.П. Щедровицький та ін.), націлюючи на вивчення діяльності основ організації супервізії у професійній діяльності педагогів; принцип активності особистості в життєдіяльності (АВ Брушлинський, Д.Б. Богоявленська, АА Волочков, І.А. Джідар'ян, А.Ф. Лазурський, Д.А. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, А.К. Осницький, В. А. Петровський, В.А. Толочек, В.А. Хайкін і ін.), який зумовлює акцентування на особистісних аспектах професійного розвитку педагогів в рамках супервізії; гуманістичний підхід (Ю.П. Ветров, Н.В. Володько, В.Г. Гульчевская, І.В. Дубровіна, А.І. Донцов, І.Ф. Ігропуло, Ю.А. Лобейко, Д.І. Фельдштейн , В.В. Чешев і ін.) до побудови супервізії як форми супроводу.

Впровадження в освітній процес закладу освіти психолого-педагогічних умов реалізації супервізії у професійній діяльності педагогів є багатоплановою і послідовною діяльністю. Психолого-педагогічні умови реалізації супервізії включають сформованість мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності педагогів до означеного процесу; організаційно-педагогічне і методичне забезпечення поетапного впровадження в освітній процес закладу освіти супервізії професійної діяльності педагогів на рівні організації роботи з кадрами; забезпечення навчання педагогів в рамках курсів підвищення кваліфікації; контролю, аналізу і регулювання супервізійної діяльності та її інформаційного забезпечення.

### Література:

1. Лорсанова, М. И. Подготовка педагогов к реализации супервизии в профессиональной деятельности. *Перспективы науки*. 2020. № 2(125). С. 134-137.
2. Kashyna G. Innovative approaches to the formation and development of professional competence of teaching staff at lifelong education systems. *Multidisciplinary scientific edition*. Dubai, 2017. № 2 (18). P. 16-19.
3. Kashina G., Frolova T. The system of modern university missions realization in the measurement of three key components. *International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT)*, published by "Blue Eyes Intelligence Engineering & Sciences Publication", V. 9, 2019. P. 2588-2595.

**Мельничук Я. Ю.**, студентка I курсу магістратури  
Навчально-наукового центру заочно-дистанційного навчання  
*Національний університет «Острозька академія»*  
*м. Острог, Рівненська область, Україна*

## **ПЕДАГОГІЧНА РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРЯННЯ**

Явище професійного вигорання особистості як деструктивного чинника ефективності трудової діяльності обумовлює не тільки докладне вивчення вигорання, а також розкриває необхідність аналізу процесів його попередження та корекції.

За загальним визнанням фахівців педагогічна діяльність – один з видів професійної діяльності, який має підвищений ризик виникнення професійного вигорання. Сукупність економічних проблем (невисока заробітна плата, недостатня технічна забезпеченість та ін.), а також соціально-економічних (пов'язані зі зменшенням престижу педагогічної професії), що склалися на сьогоднішній день, роблять працю педагога психоемоційно напруженою. Крім цього, зі збільшенням професійного стажу роботи у педагогів знижуються показники не тільки фізичного, а й психічного здоров'я [5]. Всі ці фактори руйнівно впливають на особистісну сферу педагога.

Професійне вигорання – це синдром, що складається з комплексу таких симптомів – редукція професійних досягнень, емоційне виснаження і деперсоналізація, розвивається з плином часу і є практично незворотнім [3]. Разом з тим його розвиток можна загальмувати. Дослідження в цій області вказують на те, що при тимчасовому припиненні трудової діяльності знижується яскрава вираженість синдрому, але після відновлення професійних обов'язків він відновлюється практично до попереднього рівня [1].

Серед сучасних дослідників не існує єдиного погляду на причини даної проблеми. Ряд науковців [6; 7] чинником зародження вигорання вважає психологічну перевтому, інші [2; 4] стверджують, що при синдромі професійного вигорання спостерігається деформація професійної ролі особистості, а деякі мають на увазі під вигоранням професійну кризу, пов'язану як із міжособистісною взаємодією, так і з професійною діяльністю в цілому. Ще одна точка зору – це обумовленість вигорання особистісними особливостями педагога [1; 3; 5].

Особистісні якості педагога тісно взаємопов'язані і рівноцінно значущі. Важливу роль представляють такі індивідуальні характеристики педагога, як сприйнятливність до іншої людини, гуманність у помислах і діях, вимогливість. Поблажливність до учнів, потурання їх

слабкостям, байдужість до їхніх навчальних досягнень та поведінки завдають шкоди вихованню особистості. Водночас, головна роль віддається світогляду і спрямованості особистості, мотивів, що визначають її поведінку і діяльність. Йдеться про соціально-моральні, професійно педагогічні та пізнавальні якості педагога.

Важливість рефлексії як професійно значущої якості педагога багаторазово підкреслювалася у світовій педагогічній та психологічній науці. Так, Ю. Кулюткін обґрунтував необхідність вдосконалення рефлексії педагога як основи успішного здійснення навчальної діяльності. І. Стеценко відзначає провідну роль рефлексивної компетентності у професійній діяльності педагога. Г. Єрмакова зазначає, що рівень рефлексивності педагога корелює з професійною успішністю. При цьому, деякі дослідники схиляються до того, що плідність навчальної взаємодії вчителя і учнів залежить не тільки від рефлексії педагога, але і від умінь використовувати рефлексію учнів для організації навчання (Б.З. Вульф, Г.П. Щедровицький та ін.).

Ґрунтуючись на аналізі літератури, пов'язаної з роллю рефлексії в педагогічній діяльності, можна висунути припущення, що педагог, що володіє високим рівнем рефлексивного аналізу, більш стійкий до професійного вигорання. Це обумовлено його здатністю до оцінки сильних і слабких сторін своєї особистості, що виявляються в педагогічній діяльності і на цій основі своєчасного коректування, як самоставлення, так і організаційно діяльнісних аспектів професійної педагогічної праці.

У зв'язку з цим педагогічну рефлексію можна розглядати як фактор профілактики професійного вигорання педагога. Виходячи з цього, необхідно цілеспрямовано розвивати здатність педагога до рефлексії.

Профілактика професійного вигорання педагога – це сукупність психотерапевтичних інструментів, орієнтованих на підтримку психофізіологічного здоров'я, реалізацію творчої свідомості, допомога у вирішенні проблем, орієнтир на благополуччя і ефективність трудової та особистісної діяльності. Початковим кроком у профілактиці синдрому професійного вигорання має бути усвідомлення, відстеження, рефлексія власного психоемоційного стану.

Багатогранна емоційна сфера педагогічної праці складається з компонентів, що носять як загальний, так і специфічний для професійної діяльності педагога характер. Емоції, які необхідно піддати рефлексії, пов'язані з керуванням власного психічного стану, самопочуттям, комунікативним процесом, що забезпечують продуктивність спілкування і діяльність педагога. Рефлексуючи власний психоемоційний стан педагог отримує можливість своєчасно і ефективно застосовувати різні способи і методи саморегуляції, пов'язані з управлінням диханням, тонутом м'язів, рухом, з впливом слова і образу та ін.

У висновку відзначимо, що ефективний розвиток рефлексії як засобу реалізації професійної діяльності відбувається, під час використання не тільки спонтанних, але і довільних засобів розвитку рефлексії – активні методи навчання, що будуються на принципах оформлення і нарощування спонтанного досвіду. Дана педагогічна стратегія забезпечує роботу суб'єкта з власним досвідом рефлексії в процесі навчання, створює запит на спеціально організовані засоби рефлексії. Таким чином, ми приходимо до необхідності розвитку рефлексивних здібностей як однієї з пріоритетних цілей профілактики професійного вигорання та підтримки психологічного здоров'я педагогів.

### Література:

1. Андреева Н.Ю. Попередження професійного вигорання педагогів. *Середня професійна освіта*. Випуск 1. Москва, 2010. С. 56-59.
2. Водоп'янова Н. Є., Старченкова О.С. Синдром «вигорання»: діагностика і профілактика. Санкт-Петербург, 2005. 336 с.
3. Коритова Г.С. Емоційне вигорання як прояв захисної поведінки у професійній діяльності. *Фундаментальні дослідження*. Випуск 4. Москва, 2015. С. 29-32.
4. Орел В.Е. Феномен «вигорання» в зарубіжній психології: емпіричні дослідження та перспективи. *Психологічний журнал*. Випуск 1, том 22. Москва, 2001. С. 90-101.
5. Соловйова О.В., Ортман І.В. Особливості синдрому професійного вигорання у педагогічному середовищі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Випуск 62. Ялта, 2019. С. 318-321.
6. Maslach C. Burnout: The cost of caring. Engel-wood Cliffs. NJ: Prentice Hall, 1982.
7. Paine W.S. Job stress and Burnout. Beverly Hills: Sage, 1982.



## СЕКЦІЯ 13. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

**Реброва О. О.**, аспірант

*Інститут спеціальної педагогіки та психології  
імені Миколи Ярмаченка  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна*

### **ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ РАНЬОГО ВІКУ**

Відомо, що в перші три роки життя дитини закладаються фундаментальний особистісні якості, такі, як загальна самооцінка, довіра до людей, інтерес до навколишнього світу і т.д.

Недорозвинення або деформація цих якостей в ранньому віці з працею під- даються корекції в більш пізні періоди, тому, на думку багатьох авторів, необхідно своєчасне виявлення можливих відхилень у розвитку маленької дитини.

Багато вчених ранній вік розглядають як період фізіологічного дозрівання окремих функцій, що, на думку Е.О. Смирнової, Л.Н. Галігузова, Т.В. Єрмолової, С.Ю. Мещерякової, веде до розуміння про розвиток дитини, як суми деяких необхідних процесів: моторики, сенсорного розвитку, мови, емоційної сфери і т. д. [3].

Однак такий підхід створює неадекватну психологічну орієнтацію та націлює педагогів, психологів на формування у дитини окремих навичок і умінь. При цьому особистість дитини або ігнорується, або все зводиться до її розрізнених, часткових характеристик. На їх вимір і направлено більшість існуючих в даний час діагностичних методик. Бо завданням психологічної діагностики, крім педагогічного спостереження, є використання методів психологічної діагностики розвитку дітей. На відміну від педагогічного спостереження, яке здійснюється вихователем в процесі повсякденного життя в групі, психологічна діагностика проводиться психологом і передбачає, крім спостереження, використання спеціальних методик які націлені на ці показники [4].

Отже, така діагностика не дає уявлення щодо цілісного психічного розвитку дитини, оскільки нормальний розвиток, необхідних на цей період часу, функцій, таких як сприйняття, мислення, моторика і інші, може маскувати відставання дитини в не менше істотних областях його психічного життя як в мотиваційній сфері, взаєминах з оточуючими людьми, самосвідомості і т.д. [3].

Дана точка зору заслуговує на увагу, так як в даний час, в нашій країні відбувається поворот до особистісно-орієнтованої педагогіки та психології, для цього інструментарій, спрямований на діагностику розвитку не окремих психічних функцій, а цілісних форм психічної активності, в яких реалізується і розвивається особистість дитини, починаючи з самих ранніх етапів його життя є значущим і актуальним.

В даний час в психологічній практиці широкого поширення набули методики діагностики розумового розвитку дітей раннього віку які зміщують в собі багато фундаментальних підходів. На думку О. О. Стребелевої [4], в основу діагностики дітей раннього віку мають бути покладено такі теоретичні положення:

- положення І.П. Павлова про те, що чим молодший організм, тим нервова система більш пластична і гнучко реагує на вплив ззовні;

- культурно-історична концепція психічного розвитку Л.С. Виготського. У розвитку дитини є вікові періоди, в яких процес, конкретна функція формуються швидше і, що ще цінніше, мають високий рівень внутрішнього структурування і багаті межфункціональні взаємозв'язки. У жодній іншій період домогтися такої повноцінності практично неможливо;

- положення про закономірності психічного розвитку людини, розглядатися його як процес в системі категорій джерела, рушійних сил і умов розвитку. Ця понятійна тріада відображає специфіку психічного розвитку людини як істоти, за своєю природою соціальної та активної. Психіка дитини формується в процесі активної діяльності і присвоєння суспільного досвіду в процесі активної діяльності дитини [1].

Як вказує О.О. Стребелева у дитини раннього віку провідною діяльністю є предметна, в процесі якої і відбувається розвиток моторики, сприйняття, мислення, мовлення. Основним засобом засвоєння суспільного досвіду є наслідування діям дорослого. Це відбувається в тих випадках, коли дитина вже здатна до співпраці з дорослими, тобто бажання дитини виконувати завдання, запропоноване дорослим. Засвоєння суспільного досвіду відбувається в процесі активної діяльності самої дитини- спілкування, предметні діяльності, гри, навчання.

У протиріччях, породжуваних особистою активною діяльністю дитини в світі, і укладені потенційні рушійні сили його розвитку. У відповідності зі зміною вікових етапів розвитку першонавчальної спільної дії, а потім дії по наслідуванню дорослому віддає перевагу місце самостійної діяльності [5].

- положення про провідну роль виховання і навчання в психічному розвитку дитини (Л.С. Виготський, А. Н. Леонтьєв, А. В. Запорожець, Д. Б. Ельконін). Звісно, що формування уявлень про навколишню дійсність відбувається двома шляхами: стихійно-практичною взаємодією дитини з навколишнім світом і з однолітками, а також

цілеспрямованим навчанням, організованим дорослим. Обидва шляхи повноцінні і вносять свій внесок в розвиток психіки дитини. Звідси виникає необхідність аналізу всіх уявлень його про навколишню дійсність [5].

Величезне значення мають вивчення рівня розвитку провідної, а також інших типових для раннього віку видів діяльності, оцінка його відповідності віковим нормам.

Таким чином метою діагностичного психолого-педагогічного обстеження повинно стати визначення рівня готовності дитини до корекційного навчання, яке спонукає до подолання відставання і спотворення його розвитку [ 1].

Діагностика цілісних форм психічної активності, в яких реалізується і розвивається особистість дитини, вимагає якісно іншого підходу при розробці як показників психічного розвитку, так і самої процедури діагностики. Для вирішення цього завдання необхідна адекватна теоретична позиція, яка дозволяє, по-перше, представити в діагностичній методиці психічний розвиток дитини як процес, що має особисту логіку та закономірності, яка не вихдить з того, що складається з необхідних передумов (як, наприклад, дозрівання функціональних структур центральної нервової системи); по-друге, виділити в якості предмета діагностики власну активність дитини в найбільш значущих для психічного розвитку видах діяльності на кожному віковому етапі.

### Література:

1. Архіпова, О. Ф. Рання діагностика та корекція проблем розвитку. Перший рік життя дитини. 2012.
2. Галигузова Л. М., Мещерякова-Замогільна С. Ю. Дошкільна педагогіка : підручник та практикум для середнього професійної освіти / Вид. 2-е, випр. і допов. М. 2018.
3. Діагностика психічного розвитку дітей від народження до 3 років : метод. посібник для практикуючих психологів / Смирнова О. О., Галигузова Л. М., Ермолова Т. В., Мещерякова С. Ю. СПб. : Детство-пресс, 2005.
4. О.А. Стребелевой. Діти-сіріти: консультування та діагностика розвитку. М., 1998.
5. Стребелева, О. А. Психолого-педагогічна діагностика дітей раннього та дошкільного віку: метод. посібник Е. А. Стребелева, Г. А. Мішина, Ю. А. Разенкова / под ред. О. А. Стребелевой. М. 2004.

## СЕКЦІЯ 14. ПСИХОЛОГІЯ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБЛИВИХ УМОВАХ

**Колесник О. І.**, студент I курсу магістратури  
філологічного факультету

*Донецький національний університет імені Василя Стуса,*  
головний спеціаліст командування (психолог)

*Летичівський районний територіальний центр комплектування  
та соціальної підтримки Хмельницької області*

Науковий керівник: **Оверчук В. А.**,  
доктор економічних наук, кандидат психологічних наук,  
професор кафедри психології

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

### **ПРОФІЛАКТИКА СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ**

**Актуальність обраної теми.** Синдром емоційного вигорання є одним із засобів психологічного захисту, профілактика якого охоплює дуже широку сферу системи взаємодії людина – людина.

Служба в Збройних Силах України характеризується низкою особливостей, яка дозволяє її віднести до особливого виду державної служби військовослужбовців, спрямованої на безпосереднє забезпечення військової безпеки, пов'язаної зі збройним захистом суверенітету, територіальної цілісності і недоторканності Державного кордону України.

В реальних умовах військовослужбовці піддаються постійному впливу негативних факторів, причому часто повторювані негативні емоції з ростом стажу роботи знижують психоемоційну стійкість, яка призводить до розвитку тривожності, запальності, апатії, дратівливості. Подібні прояви особистості отримали назву синдрому емоційного вигорання.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Більшість досліджень синдрому емоційного вигорання проведені за кордоном (К. Армстронг, А. Брадскій, С. Браун, С. Варнат, М. Ганн, С. Джексон, С. Ларсон, К. Маслач, Б. Перлман, Е. Хартман та інші).

Питанням вивчення виявленого порівняно недавно феномену «емоційного вигорання» присвячені дослідження деяких учених вітчизняних спеціалістів, а саме Т.В. Белової, С.В. Ієвльової, В.М. Косирєва, О.В. Крапівіної, І.Н. Моховікова, В.Е. Орла,

М.М. Скугаревської, А.Т. Шаталової та ін. У контексті механізмів психологічного захисту та саморегуляції психічної діяльності в екстремальних умовах діяльності емоційне вигорання частково розглядалось в працях К.І. Лаврової, Н.С. Водоп'янової.

**Метою статті** є розкриття сутності емоційного вигорання у військовослужбовців Збройних Сил України, встановлення основних чинників синдрому емоційного вигорання та на їх основі вироблення профілактичних заходів щодо його запобігання.

**Виклад основного матеріалу.** Вперше термін «емоційне вигорання» або «burnout» був використаний американським психіатром Х. Фреуденбергером в 1974 році. Саме поняття «burnout» означає психологічний стан (втома, розчарування, зниження працездатності) здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами (пацієнтами) в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги.

За даними ВООЗ, синдром емоційного вигорання можна визначити через три основні пункти [6]:

- втрата сили та постійне відчуття втоми: нестача та порушення сну, втрата концентрації, зниження імунітету, захворювання;

- емоційний фактор щодо роботи: негативний погляд на усі ситуації у роботі, відсутність мотивації, втрата зв'язку із колегами, негативне сприйняття світу та обставин;

- зниження професійної ефективності: неспроможність виконати якісно роботу, відчуття власного знецінення та сумніви у роботі.

Факторами емоційного вигорання у військовослужбовців Збройних Сил України можуть бути: по-перше, детальна правова регламентація діяльності співробітників, яка означає необхідність керуватися заздалегідь запропонованими правилами (наприклад, службовими інструкціями, наказами і т.д.).

По-друге, підвищена відповідальність за характер і результати своєї діяльності, коли успіхи можуть здаватися непоміченими, але майже кожна помилка стає об'єктом пильної уваги з боку суспільства та може бути карна законом. Усвідомлення професіоналом важливості прийнятих ним рішень і врахування можливих негативних наслідків цих рішень викликають у нього стан напруги і тривоги.

По-третє, психічні та фізичні перевантаження, викликані нестабільним графіком роботи, тривалим позбавленням сну, різкими коливаннями активності або, навпаки, монотонністю діяльності і тривалими чергуваннями, а також роботою в незручній або надурочний час. В таких умовах праці організм не встигає адаптуватися до швидко змінюваних умов несення служби, що знижує продуктивність діяльності і підвищує ймовірність травм і пригод [2].

По-четверте, організаційний фактор, в якій однією з причин вигорання є наявність невизначених рольових обов'язків і відсутність точних посадових інструкцій. Нечіткий перелік службових функцій ставить співробітників у вразливу позицію. Невизначеність посадового зростання, відсутність або обмеженість можливості висунення на вищу посаду. Несприятливий морально-психологічний клімат в службовому колективі Збройних Сил України.

По-п'яте, фактор екстремальності. Військовослужбовець Збройних Сил України, виконуючи службові обов'язки, може загинути або отримати поранення, а також застосувати зброю по відношенню до іншої людини (наприклад, з метою оборони або самооборони). Постійне перебування в екстремальних умовах призводить до величезної втрати психологічної енергії і фізичних сил, до психосоматичної втоми (виснаження) і емоційного виснаження [4].

Таким чином, набуває актуальності проблема своєчасного попередження та відповідної корекції синдрому емоційного вигорання. Профілактика даного явища повинна включати безперервне психологічне просвітництво, застосування методів психологічного розвантаження у вигляді сеансів релаксації і навчання навичкам аутогенного тренування [4].

Крім цього, в якості профілактичних заходів щодо попередження синдрому емоційного вигорання у військовослужбовців Збройних Сил України можна проводити тематичні соціально-психологічні тренінги. Ефективність даного напрямку пояснюється тим, що в процесі тренінгу відбувається оволодіння певними соціально-психологічними знаннями в області корекції поведінки, а також розвиваються навички до рефлексії.

Крім перерахованих методів профілактики, необхідно проводити планові психодіагностичні заходи, спрямовані на своєчасне виявлення ознак синдрому емоційного вигорання [5].

Робота з профілактики професійного емоційного вигорання включає в себе заходи як психологічного, так і непсихологічного (організаційно-управлінського, виховного) характеру.

Попередження хворобливих психічних реакцій військовослужбовців Збройних Сил в процесі професійного спілкування – серйозне завдання психогігієни [3].

Важливе значення мають такі психоаналітичні якості, як самоконтроль, самооцінка, а також стресостійкі якості особистості, фізична тренованість, вміння перемикатися і управляти своїми емоціями. Надзвичайно важливим для військовослужбовців Збройних Сил України є навик самовладання, який розглядається в психології як показник соціальної і емоційної зрілості особистості. Слід підкреслити, що самовладання – це не стільки якість особистості, скільки процес управління своєю поведінкою в екстремальній ситуації. У зв'язку

з тим, що військовослужбовцю часто доводиться бувати саме в таких ситуаціях, йому необхідно спеціально розвивати в собі здібності та навички самовладання.

Професійна допомога при «емоційному вигоранні» може здійснюватися у двох напрямках: робота з особами, схильними до «вигорання», і пом'якшення дії організаційного фактора.

Найважливішим принципом запобігання синдрому «емоційного вигорання» є дотримання вимог психогігієни самим військовослужбовцем.

Для військовослужбовців найважливішими «необхідними властивостями» є здоров'я (фізичне і психічне), компетентність і професіоналізм.

Тому на практиці для підтримки і зміцнення здоров'я персоналу використовуються (хоча явно не в достатній мірі) індивідуальні, групові, колективні системи. Наприклад, психологічні прийоми самозахисту в ситуаціях «негативного спілкування»; кімнати і методики релаксації, психологічного розвантаження; індивідуальна і групова психотерапія; періодичні медичні огляди і надання долікарської допомоги; надання путівок за пільговими цінами в санаторії, пансіонати; заняття фізкультурою і ін. [1].

**Висновки.** Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що емоційне вигорання – це синдром постійної втоми, емоційного виснаження, який посилюється з часом. Вперше термін «емоційне вигорання» або «burn-out» був використаний американським психіатром Х. Фреуденбергером в 1974 році. У сучасних умовах військовослужбовці піддаються постійному впливу негативних факторів, причому часто повторювані негативні емоції з ростом стажу роботи знижують психоемоційну стійкість, яка призводить до розвитку тривожності, запальності, апатії, дратівливості. Таким чином, набуває актуальності проблема своєчасного попередження та відповідної корекції синдрому емоційного вигорання. Профілактика даного явища повинна включати безперервне психологічне просвітництво, застосування методів психологічного розвантаження у вигляді сеансів релаксації і навчання навичкам аутогенного тренування. Систематичне використання цих методів дозволить оперативному зняттю фізичної та психологічної напруги, при якому досягається стан максимального спокою і відпочинку, а також відновлюється енергетичний потенціал особистості військовослужбовця.

### Література:

1. Водоп'янова Н.Є. Синдром вигорання: діагностика і профілактика. СПб. Пітер, 2005. 336 с.

2. Корольчук М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ Ніка-Центр, 2006. 580 с.
3. Корольчук М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ Ніка-Центр, 2006. 580 с.
4. Лаврова Валерія. Синдром вигорання: профілактика і управління: посібник для співробітників, що працюють в програмах зменшення шкоди. Мережа зменшення шкоди Центральної та Східної Європи. 2006. 86 с.
5. Макота Т.В. Особливості вивчення емоційного вигорання особового складу підрозділів спеціального призначення. *Вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна.* 2010. № 1. С. 58–65.
6. Професійне вигорання – явище, а не хвороба: Що насправді затвердили в МКХ-11. URL: <https://moz.gov.ua/article/news/profesiijne-vigorannja---javische-a-ne-hvoroba-scho-naspravdi-zatverdili-v-mkh-11>.

**Сорока О. М.**, кандидат психологічних наук, доцент,  
доцент кафедри навігації і управління судном

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

## **КОПІНГ-ПОВЕДІНКА ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТИЛІВ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СИТУАЦІЄЮ СТРЕСУ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ**

Потенціал подолання стресогенних подій відбивається у виборі успішних або неуспішних пристосувальних стратегій поведінки, а рівень розвитку і репертуар адаптаційних механізмів мають величезне значення як для соціально-психологічного функціонування людини, так і для збереження її психічного благополуччя. У результаті теоретичних та експериментальних досліджень було встановлено, що для подолання стресу кожна людина використовує власні стратегії (копінг-стратегії) на основі наявного у неї особистісного досвіду і психологічних резервів (особистісні ресурси або копінг-ресурси). Тому стрес-долаючу поведінку стали розглядати як результат взаємодії копінг-стратегій і копінг-ресурсів [1]. Поняття «копінг-стратегії» об'єднує когнітивні,



поведінкові, емоційні стратегії, які використовуються людьми, щоб впоратися зі стресом [2].

Сьогодні у долаючий поведенці виокремлюють копінгові дії, копінг-стратегії, копінг-стиль. Копінг-дії характеризують зміст активності (зовнішньої, внутрішньої), яку людина вживає, щоб подолати стрес. Їхня сукупність створює копінг-стратегії – психологічний конструкт зусиль і дій, які допомагають людині подолати важку життєву ситуацію. Копінг-стратегії, у свою чергу, створюють копінг-стиль – індивідуально своєрідне стійке поєднання дій, що актуалізуються людиною у ситуаціях стресу [3].

Для виокремлення специфіки реагування у залежності від особливостей ставлення людини до ситуації і від її здатності зрозуміти її у поведінковому підході виникла необхідність виокремлення стилів реагування. У найбільш узагальненому вигляді ці стилі поділяються на захисні (людина реагує у формі психологічного захисту) і на конструктивні (активність особистості, спрямована на вирішення проблеми). У низці досліджень обидві форми поведінки названо coping («справлятися» з чим-небудь, наприклад із проблемною ситуацією), проте у більш пізніх працях ці стилі стали відрізнятися і термін «coping» став застосовуватись лише до конструктивних форм, а для захисного стилю став використовуватись термін «defense» («захист» від чого-небудь, наприклад від неприємних переживань). Е.Хейм виокремив 26 форм копінга і класифікував їх щодо адаптивних і неадаптивних можливостей, при цьому кожен групу він розглянув у поведінковій, когнітивній та емоційній сферах [4]. Наприклад, адаптивні стратегії копінга реалізуються у поведінковій сфері через співпрацю, спілкування та ін., у когнітивній сфері – через аналіз ситуації, установку на власну цінність, в емоційній сфері – через протест проти труднощів, оптимізм [5, С. 282].

На думку О.Р. Ісаєвої, з точки зору диспозиційного підходу копінг розглядається як стійка особистісна характеристика, що відображається у стилі поведінки особистості. З точки зору прихильників ситуаційних теорій упорання зі стресом розглядається як широкий спектр різноманітних стратегій поведінки, які застосовуються індивідом залежно від ситуації, обираються індивідуально у відповідь на конкретну подію [6].

Т.Л. Крюкова серед сукупності чинників, що детермінують вибір людиною способів упорання, основна увагу авторка приділяє диспозиційному чиннику як системі індивідуально-психологічних особливостей, особистісних стильових якостей, які взаємодіють зі стилями упорання. Нею показано зв'язок якостей суб'єкта із вибором трьох основних стилів упорання: проблемно-орієнтованого, емоційно-орієнтованого та уникаючого і підтверджується, що емоційно-орієнтований копінг-стиль у значно більшому ступені детермінується диспозиційним чинником подолання, ніж інші стилі [7, С. 257- 273].

С.О. Хазова, описуючи роль когнітивних чинників у подоланні життєвих труднощів, розглядає психометричний інтелект і когнітивні стилі полезалежність/полenezалежність, рефлексивність/імпульсивність, гнучкість/ригідність пізнавального контролю у зв'язку із вибором стилів і стратегій долаючої поведінки. Авторкою підкреслюється роль інтелектуальних ресурсів у продуктивному упоранні із важкими життєвими ситуаціями та обговорюється можливість комплексного вивчення когнітивних чинників долаючої поведінки [8, С. 274-288].

О.Б. Rogozyan визначає індивідуальний стиль подолання стресу як індивідуально стійку сукупність психологічних засобів, які активізуються особистістю для подолання стресових ситуацій і забезпечують стабільність оптимального рівня психічного напруження, збереження цілісної індивідуальності та автентичності особистості [9]. Проведений ним аналіз емпіричних даних показав, що стійкість особистості до стресу не має жорсткої детермінованості її нейродинамічними властивостями. Значна частина обстежуваних (61,2%), володіючи «незадовільною» і «задовільною» нервово-психічною стійкістю, тим не менш, не виявила високої індивідуальної сприйнятливості до стресу. Це дало досліднику підставу для припущення про наявність у них сукупності психологічних ресурсів, що утворюють індивідуальний стиль стресостійкості, який протидіє ймовірності нервово-психічних зривів. Цей висновок підтвердили і результати аналізу показників організаційного стресу, які у групах з високою стресостійкістю є достовірно нижчими, ніж у групі осіб, схильних до стресу.

Ним встановлено психологічну своєрідність особистісної адаптації при різних індивідуальних стилях подолання стресу. У особистості, для якої властива «гарна» нервово-психічна стійкість, індивідуальний стиль подолання стресу досягається з опорою на якість соціальної креативності. Продуктивний індивідуальний стиль подолання стресу в особистості зі слабкими нейродинамічними показниками має ресурсом соціальної адаптації переважно якість «адаптивність – лабільність». Слабкий розвиток ресурсів соціальної адаптації обумовлює схильність до переживання стресу, до підвищеної психічної напруженості, що додатково може детермінуватись низькою нервово-психічною стійкістю. У цьому випадку розвиток здібностей соціальної креативності можна розглядати як завдання психологічного консультування, спрямованого на формування продуктивного індивідуального стилю подолання стресу.

На думку дослідника, аналіз проявів симптоматики емоційного вигорання при різних поєднаннях ресурсів індивідуального стилю подолання стресу доповнює підстави для підтвердження емпіричної гіпотези про два види індивідуального стилю подолання стресу: продуктивний і низькопродуктивний, одним з індикаторів яких є вираженість симптомів емоційного вигорання. Сумарний аналіз

результатів психодіагностики дозволив йому виокремити три основні типи поєднання психологічних ресурсів індивідуального стилю подолання стресу, кожен з яких містить підтипи (по два підтипа у першому і другому, три – у третьому типі індивідуального стилю подолання стресу), що відображають специфічний рівень психологічної моделі індивідуального стилю подолання стресу. Перший тип позначений як індивідуальний стиль подолання стресу з опорою на стійкі нейродинамічні показники; другий тип – індивідуальний стиль подолання стресу, детермінований суб'єктно-особистісними психологічними якостями; третій – непродуктивний індивідуальний стиль подолання стресу [9].

Наведені дані дозволяють прийняти суб'єктний та особистісно-ситуаційний підходи як методологічну основу аналізу копінг-стратегій у системі психологічних ресурсів стійкості особистості до стресу в організаціях різних сфер діяльності, у т. ч. фахівців морського транспорту.

### Література:

1. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : монографія / Назаров О.О., Оніщенко Н.В., Садковий В.П., Садковий О.В., Склень О.І., Тімченко О.В. Харків. 2008. 186 с.
2. Вольвич Ю.К. Психологические ресурсы устойчивости личности к стрессам в организациях разных сфер и видов деятельности: дисс. ... канд. психол. н. Краснодар. 2018. 205 с.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Чехлатый Е.И. Совладающее поведение у больных неврозами, лиц с преневротическими нарушениями и в социальных группах повышенного риска нервно-психических расстройств: дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 2007. 366 с.
5. Посохова С.Т. Индивидуальные стратегии личностной адаптации // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 276-289.
6. Исаева Е.Р. Совладающее со стрессом и защитное поведение личности при расстройствах психической адаптации различного генеза: дисс. ... д-ра психол. н. Санкт-Петербург, 2010. 342 с.
7. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: изд-во Институт психологии РАН, 2008. 474 с.
8. Рогозян О.Б. Психологические ресурсы индивидуального стиля преодоления стресса (на примере личности медицинского работника): дисс. канд. психол. н. Краснодар, 2012. 193 с.

**Шерешкова І. І.**, ад'юнкт кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ (сил) гуманітарного інституту

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

## **МЕДИАПЕРЦЕПТИВНА КОМУНІКАЦІЯ ЯК АТРИБУТ ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНИХ МАС-МЕДІА ТА ВПЛИВУ НА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ**

У наш час візуальна комунікація стає дедалі актуальнішою. Передбачається тенденція подальшої візуалізації всіх сфер життя. Зрозумілість, читабельність і візуальна зручність є основними критеріями ефективності будь-якого повідомлення.

Пріоритетність візуального сприйняття в сучасному світі обґрунтовано фізіологічними особливостями зору, швидкістю й охопленістю процесів у головному мозку при обробці візуальної інформації, механізмами уваги і адаптації.

Сучасні мас-медіа носять переважно візуальний характер, тексти мало того, що сприймаються мозком як візуальні образи, так ще й все більше набувають художнього оформлення, телевізійні повідомлення представлені одночасно у візуальній і в аудіальній формі, візуально оформлені й гіпертексти в Інтернет-просторі. Багатство візуальних образів у нашому повсякденному досвіді призводить до формування нових форм сприйняття, нового складу мислення і осягнення світу.

Ефективність посилюється включеністю в перцептивні процеси емоцій і асоціацій. Поль Вірільо увиразнив пріоритетність візуального сприйняття антропологічною генезою: «погляд і його просторово-часове організування передусє жесту, мовленню та їх координації в пізнанні, впізнаванні, навчанні: бо йдеться про образи наших думок, про самі наші думки, про когнітивні функції, яким невідома пасивність» [1, с. 19].

В епоху гігантського планетарного ринку будь-яке інформаційне повідомлення буде впливати на весь світ, що раніше відбувалося тільки з військовою інформацією та зловживанням політичною пропагандою [1, с. 21].

Неконтрольоване поширення фальсифікованого візуального контенту поглиблює проблему довіри до медіа й смислів, які вони транслюють, позицій, які намагаються формувати в реципієнтів щодо будь-яких питань. Парадоксальність ситуації полягає у тому, що на медіа покладається багато експертних надій щодо верифікації і попередження поширення глибинних та інших типів фейків. Це, однак, можливо лише за належного технічного оснащення редакцій, їхньої здатності діяти на випередження й мати надійні алгоритми для

розпізнавання інформаційних підробок. Facebook і Microsoft уже провели конкурс Deepfake Detection Challenge на найкращу програму для розпізнавання дїпфейків, під час якого розробникам вдалося досягти результату більше 82% визначення фейкового контенту [6].

Глобалізація телекомунікацій, що відбувається в реальному часі, – неафішована модель якої представлена Інтернетом, – і інформаційна революція ведуть до систематичних доносів, що викликають панічні чутки та підозри і здатні знищити професійну етику «істини», а отже – і свободу преси [1, с. 37].

Результат інформаційного обміну залежить не лише від особи, яка ініціює, проводить та підтримує процес комунікації, а й від особливостей сприйняття того, на кого спрямований комунікативний акт, чи буде викликана потрібна реакція, яка залежить від біологічної природи уваги і критеріїв відбору різних видів інформації, сенсу і текстуальної форми сприйняття реципієнтом інформації. У цьому контексті «діалог» як обмін інформацією в процесі комунікації, опосередкованої медійними засобами, являє собою взаємодію між двома системами: візуально-символічною і образно-символічною сферою свідомості особистості.

Такі спроможності людської свідомості відкривають широкі можливості для управління сприйняттям і поведінкою індивідів і мас. Швидкість й емоційний компонент сприйняття візуальної інформації в цьому разі грають не на користь комунікативних. Вони приймають рішення, базовані на первинних реакціях, які оминають фільтри критичного мислення й апелюють до ірраціональних емоційних досвідів.

Ця ситуація спонукає розглядати інформацію як сприятливе середовище для функціонування спотворених смислів і деструктивних образів, зорієнтованих на різного роду маніпуляції. В контексті розгортання інформаційних і смислових воєн, цифрове середовище відкриває безліч можливостей для маніпулятивних практик.

Атракційна природа візуальних комунікацій за своїми властивостями відкрита для маніпулятивних впливів на глядача задля його інтенсивного заглиблення у віртуальний світ. Сьогодні цим пріоритетом послуговуються медіа, поширюючи емоційний контент, який дезорганізовує критичне мислення.

Апелюючи до емоційної сфери психіки людини, візуальні образи здатні проникати в підсвідомі шари та впливати на свідомість людини, що також актуалізує роль візуальних образів у процесі маніпулювання суспільною свідомістю.

Фрагментарна картина світу, побудована із вихоплених яскравих образів, трансформує розуміння істини, правди й об'єктивності у візуальному складникові інформаційного простору. Проблема полягає в з'ясуванні особливостей взаємодії реципієнта з візуальними медіаманіпуляціями на перцептивному й когнітивному рівнях.

У мовленнєвій комунікації найважливіше значення мають процеси вербалізації і розуміння, пов'язані зі здатністю людини кодувати й адекватно декодувати інформацію. Код використовується для того, щоб зробити зміст спільним для відправника й одержувача інформації. Для «зашифровки» використовуються внутрішній код («мова мислення») та зовнішній код, який виявляється у вербальній та невербальній формах і відтворює широкий культурний контекст. Умова успішного сприйняття та декодування повідомлення адресатом – розуміння коду адресанта [2].

Феномен повсюдної візуалізації зовнішнього світу, медіапростору, інтернету тощо вимагає від сучасної людини, свідомого, адекватного ставлення до цього медіакультурного явища. Ці зміни, з їх особливостями, становлять нову візуальну практику людини, породжують новий вид комунікації глядача з візуальними медіапристроями, новою техногенною реальністю та способами опрацювання цієї реальності. У медіапсихології виник новий термін «медіаперцептивна комунікація», що становить інформаційно-смісловий аспект перцептивної та постперцептивної взаємодії глядача з візуальним медіатекстом, у якому репрезентовано візуально-смісловий конструкт іншої людини/інших людей. Результатом такої взаємодії може бути утворення іншої/нової образно-смісловію структури реципієнта [3, с. 68].

Низька резистентність користувачів до візуальних маніпуляцій в медіа, найбільше спричинена особливостями зорового сприйняття, яке піддатливе до спотворення дійсності в контексті порушень набутого візуального шаблону [4].

Застосування технологічного інструментарію цілеспрямованого соціально-психологічного впливу за допомогою медіаперцептивної комунікації може повністю тяжіти не лише до кооперації, але й до його протилежної сутності – конфліктності, що проявляється у творенні інформаційного простору шляхом конструювання віртуальної реальності, що проявляється у підміні фактів дійсності у свідомості глядача медіавізуальною симуляцією.

Швидкість поширення інформації, технологій її опрацювання та представлення можуть зумовлювати свідоме або несвідоме спотворення фактів. В умовах інформаційно-смісловію війни несвідома активність користувача (поширення, лайк, коментування) межує з безвідповідальністю, ризиками, когнітивно-емоційними та світоглядними втратами: «Велика частка провини за поширення фейків лежить на користувачах/читачах, які самі й поширюють фейк, коли він відповідає їхнім уявленням, більше сконцентрованим у негативний бік» [5].

Заточеність візуальних комунікацій на маніпулятивному компоненті підвищують вразливість людей, захоплюючи увагу, вони «апелюють до

стереотипів і соціальних забобонів та експлуатують миттєві емоції: стурбованість, презирство, гнів і розчарування» [4].

Експресивна тотальність медійного простору впливає і на військовослужбовців Збройних Сил України, сприяє розбалансованості їх раціональної поведінки, пригнічує критичне осмислення інформації, загрожує неконтрольованими реакціями й діями. А тому, варто розглядати медіаперцептивну комунікацію як можливий засіб свідомого та несвідомого впливу на свідомість військовослужбовців Збройних Сил України прихованими смислами у медіапродуктах з метою змін в системі цінностей, норм, установок, прагнень, потреб та інтересів, в його соціальному самопочутті та емоційному стані, та, зрештою, його поведінці, що реалізовуватиметься у кінцевій меті – зриві виконання завдань за призначенням.

### Література:

1. Вирильо П. Машина зрения. Информационная бомба. Стратегия обмана. Луганск: Биг-Пресс, 2013. 264 с.
2. Куницына В. Н. Межличностное общение: учеб. для вузов / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
3. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів: монографія / О. Т. Баришполець, О. Л. Вознесенська, О. Є. Голубева, Г. В. Мироненко, Л. А. Найдюнова, Н. О. Обухова Н. І. Череповська; за наук. ред. Л. А. Найдюнової, Н. І. Череповської; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К.: Міленіум, 2014. 348 с.
4. Почепцов Г. Постправда как новый виток развития цивилизации. *Mediasapiens*. URL: <https://ms.detector.media/mediaanalitika/post/22902/2019-05-19-postpravda-kak-novyi-vitok-razvitiya-tsivilizatsii/> (дата звернення: 20.06.2021).
5. Почепцов Г. Эпоха фейков пришла на смену эпохам книги и телевидения. *Пси-фактор*. URL: <https://psyfactor.org/psyops/feyki-13.htm> (дата звернення: 20.06.2021).
6. Deepfake Detection Challenge Results: An open initiative to advance AI. URL: <https://ai.facebook.com/blog/deepfake-detection-challenge-results-an-open-initiative-to-advance-ai/> (дата звернення: 20.06.2021).

# ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

Міжнародної науково-практичної  
конференції

«СУЧАСНІ ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ:  
ПЕРСПЕКТИВНІ ТА ПРІОРИТЕТНІ  
НАПРЯМИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ»

9–10 липня 2021 року  
м. Київ

Видавник: ГО «Київська наукова організація  
педагогіки та психології»

Поштова адреса редакції: 04108, Київ, а/с 62

Електронна пошта: [office@knopp.org.ua](mailto:office@knopp.org.ua) сайт: [www.knopp.org.ua](http://www.knopp.org.ua)  
tel: 38 066 699 58 42

Підписано до друку 13.07.2021 р. Здано до друку 14.07.2021 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.

Цифровий друк. Ум. друк. арк. 8,37.

Тираж 100 прим. Зам. № 1407-21.