

**PRZEMIANY  
W NOWOCZESNYM  
SPOŁECZEŃSTWIE:  
ASPEKTY  
SPOŁECZNE**



**The Academy of  
Management and  
Administration  
in Opole**

*Monograph*

**TRANSFORMATIONS  
IN CONTEMPORARY  
SOCIETY: SOCIAL  
ASPECTS**

*Edited by Tetyana Nestorenko  
Slawomir Śliwa*

*Opole 2017*

THE ACADEMY OF MANAGEMENT  
AND ADMINISTRATION IN OPOLE

**PRZEMIANY W NOWOCZESNYM  
SPOŁECZEŃSTWIE: ASPEKTY SPOŁECZNE**

**TRANSFORMATIONS IN CONTEMPORARY  
SOCIETY: SOCIAL ASPECTS**

*Monograph*

*Edited by Tetyana Nestorenko*

*Sławomir Śliwa*

Opole 2017

ISBN 978 – 83 – 62683 – 95 – 6

**Transformations in Contemporary Society: Social Aspects. Monograph.** Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2017; ISBN 978-83-62683-95-6; pp.380, illus., tabs., bibls.

**Editorial Office:**

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu  
45-085 Polska, Opole, ul. Niedziałkowskiego 18  
tel. 77 402-19-00/01  
E-mail: info@poczta.wszia.opole.pl

**Reviewers**

*prof. dr hab. Igor Lyman*  
*prof. dr hab. Lidia Sobolak*  
*dr Elena Reznikova*

**Editorial Board**

*Marian Duczmal (chairman), Wojciech Duczmal, Oleksandr Nestorenko,*  
*Tetyana Nestorenko, Aleksander Ostenda, Iryna Ostopolets,*  
*Tadeusz Pokusa, Sławomir Śliwa*

**Publishing House:**

Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu  
45-085 Polska, Opole, ul. Niedziałkowskiego 18  
tel. 77 402-19-00/01

300 copies

Authors are responsible for content of the materials.

ISBN 978 – 83 – 62683 – 95 – 6

© Authors of articles, 2017  
© Publishing House WSZiA, 2017

## TABLE OF CONTENTS:

<b>Introduction</b>	7
<b>Part 1. The transformative role of education in society</b>	8
1.1. The concept of experimental and alternative schools in historical and contemporary approach	8
1.2. Peculiarities of self-actualization of students in the process of professional training	18
1.3. A school teacher in the modern world	26
1.4. Training leaders of hub schools – new challenges and solutions in the postgraduate education in Donetsk region	32
1.5. Transformations of adaptive potential of the individual in the educational process of universities	37
1.6. The developing an individual intellectual potential in contemporary system of comprehensive education	43
1.7. Psychological and methodological support of the development of teenager’s self-consciousness in the period of transition from adolescence to adulthood	50
1.8. Psychological features of emotional regulation of teenagers’ educational and cognitive activity	55
1.9. Role of the teaching staff in the process of entering professional activities of a novice-teacher	61
1.10. Some aspects of law education of pupils in conditions of forming of civil society	67
1.11. Formation of valuable orientations of the future teachers of the higher school	74
1.12. Psychological features of development of the creative personality	79
<b>Part 2. Adaptation of approaches to the training of children to changes in modern society</b>	84
2.1. Theoretical background and psychological conditions of consciousness development in deprivation of family interaction	84
2.2. Information competence formation of preschool children in modern information society	90



2.3.	Socio-psychological aspects of development of creative abilities in the process of education	95
2.4.	Features of influence of interpersonal relationships between children and adults in the formation of the individual goal-setting deprivation in family interaction	100
2.5.	Peculiarities of human adaptation to psychotraumatic situations: theoretical aspect	107
2.6.	Contribution of E. Sobotovich to the development of special education for children with mental and physical disabilities	114
2.7.	Musical-didactic game as a part of musical education, upbringing and development of modern preschool children	121
2.8.	Psychological features of emotional regulation of teenagers' educational and cognitive activity	125
<b>Part 3. Social aspects of change of society and changes in education</b>		<b>132</b>
3.1.	Autovision of desirable personal qualities of a teacher of the 21st century engaged in penitentiary educational practice	132
3.2.	Importance of musico-kinetic communication in education of pupils with hyperkinetic disorder	140
3.3.	Analysis of theoretical approaches to work of prevention of maladjustment of pupils in different social institutions	147
3.4.	Peculiarities of the influence of parental bringing up strategies on the development of personal qualities of teens	155
3.5.	The coping as a mental phenomena	162
3.6.	Features of parents-teenagers relationship in modern one-parent families	170
3.7.	Waldorf pedagogy in ukraine: modern state and perspectives of development	177
3.8.	Adapting the content of history education to the demands of modern society	186
3.9.	Psychological features of understanding emotions mentally retarded teenagers as one of the aspects of formation of creative personality	191
3.10.	Provision of healthy lifestyle for children and youth in conditions of modern education transformation	198
3.11.	Concepts changes of speech standards and language culture of the youth in contemporary society	205

<b>Part 4. The place of physical education and sports in the modern society</b>	<b>212</b>
4.1. New perspectives on horse riding as a form of recreation and professional sport in the era of economic and social development	212
4.2. Strategy of organization of sports events	219
4.3. Motor activity of children of primary school age in a modern learning condition	223
4.4. Etnopedagogics features of teaching physical training and choreography in the context of the concept of Carl Orff	230
4.5. Theoretical bases of professional readiness of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities	235
4.6. Development of coordination abilities of younger schoolboys at lessons of choreography	244
4.7. Physical education as an essential part of forming healthy lifestyle of young students	250
4.8. Optimization physical fitness of students means individual fitness programs	255
4.9. Influence sporting oriented physical education of students on the increase of the psikhofizichnogo state of student young people	261
4.10. Facilities and methods realization athletic-health technologies on example of the programs of fitness	269
4.11. Determining the level of flexibility in the training process in gymnastics	275
4.12. The experimental technique of physical training lessons on the basics of a healthy lifestyle in high school students	280
4.13. Pedagogical aspects of student motivation to go in for physical training	286

<b>Part 5. The role of healthy stile of life in the transformation of society</b>	<b>292</b>
5.1. Theoretical aspects of youth physical activity – selected issues	292
5.2. Application possibilities of mathematical methods for the diagnosis of cardiovascular diseases in order to preserve health and healthy lifestyles	296
5.3. The importance of quality nutrition for a healthy lifestyle	303
5.4. Features of the primary school pupils training valeology in terms of society transformation	309
5.5. Forming and development of health-preserving competence of future specialists is in educational space of institute of higher	314
5.6. Socio-psychological adaptation of students to study at higher educational institutions	321
5.7. Formation of environmental responsibility means students of tourism	326
5.8. Promotion of healthy lifestyle: historical and pedagogical aspect	331
5.9. Health-preserving methodologies as a condition of health promotion students	337
5.10. Conditions to preserve the health of young people in modern school	344
5.11. Features of the account of changes of indicators of the cardiovascular system at the schoolchildren during the school year	351
5.12. Status of students health: problems and their solutions	355
5.13. The grapes as a source of maintenance and preservation of human health: forecasting crop yields	361
<b>Annotation</b>	<b>366</b>
<b>About the authors</b>	<b>376</b>

## INTRODUCTION

Nowadays the issues of forming a creative, professionally and socially responsible personality are into the center of investigating the social problems. The necessity of study of these issues is connected with the social and economic changes in our society, with the increased requirements for specialists to their activity and responsibility concerning their own professional and personal development. One of the main tasks of this process is forming at all levels and stages of the educational system and upbringing of such qualities that provide efficiency of the social interaction with the surrounding people and promote personal fulfillment.

In the monograph adaptation of approaches to the training of children to changes in modern society are analyzed. The peculiar features of social communications in conditions of the transformational society are also analyzed. Special attention is paid to the problems of forming the national consciousness. The studies of the problem of forming a creative personality under conditions of the social transformations are presented. In particular, the issues of taking into account the problems of the youth and their position in society, creating the background of the targeted development the inter generation integration, providing the effective socialization and coming into being the personality of the child in the unsteady and unstable environment are analyzed. It is made an attempt to analyze European identity in the cultural paradigm. The social aspects of forming the creative personality of the student in the process of the musical and educational activity, the peculiarities of the activity of the psychological service of the University as an orgtechnological system, the peculiarities of psychological health of the collaborators of different age and professional work experience are defined.

The contents of monograph uncover also the social and pedagogical aspects of the problem of forming the creative personality. It presents the theoretical and methodological review of the issues of psychological projecting and self-projecting in the development of the personality. The changes of the cognitive processes and driving behavior of the personality in the process of psychological consulting are analyzed. There are defined the factors in the formation of a number of competencies: creative personality of the elder preschooler in speech-gaming activities, creative thinking for future teachers-engineers, creative personality of future educators, creative person of the future teacher, creative style of future professionals, creativity of future teachers of physical culture to sports and recreational work, ability to creative and innovation activity of future teachers of physical education.

The monograph is the collective scientific work of the Polish, Slovak and Ukrainian scientists in the field of pedagogy, education, and healthy stile of life in the transformation of society.

*Tetyana Nestorenko*  
*Slawomir Sliwa*

## **Part 1. The transformative role of education in society**

### **1.1. The concept of experimental and alternative schools in historical and contemporary approach**

#### **1.1. Koncepcja szkół eksperymentalnych i alternatywnych w ujęciu historycznym i współczesnym**

Wielu współczesnych pedagogów w swoich opracowaniach<sup>1</sup> opowiada się za edukacyjnym integryzmem, rolę szkoły widzą jako jeden z elementów zintegrowanego systemu edukacyjnego, który odpowiadałby na potrzeby XXI wieku. Źródło inspiracji stanowi dla nich często wiek XX, stulecie ustawicznych, czasami niezbyt udanych prób wprowadzania różnych koncepcji reformatorskich o charakterze innowacyjnym i nowatorskim. Prekursorami proponowanych zmian byli pedagodzy amerykańscy, wiele ciekawych kierunków przemian edukacyjnych pojawiło się w Europie, a szczególnie w Anglii, Francji i Niemczech. Ruch reformatorski dotarł również do Polski, spośród wielu cennych inicjatyw reformistycznych na szczególną uwagę zasługuje postulowane przez Floriana Znanieckiego<sup>2</sup> utworzenie tzw. społeczeństwa wychowującego. Takie społeczeństwo nadal jest potrzebne w XXI wieku, w którym kształtuje się społeczeństwo wiedzy, w połączeniu ze społeczeństwem wychowującym to perspektywiczny, bardzo wartościowy, wręcz idealny model, do którego należy dążyć.

*Kierunki przebudowy szkoły w XX wieku i ich wpływ na prekursorskie próby zmian w edukacji na przełomie XX/ XXI wieku.* Główne kierunki i próby przebudowy szkoły w XX wieku zmierzały do tworzenia optymalnych warunków wszechstronnego rozwoju uczniów.

Wielu pedagogów w USA i Europie poszukiwało modelu szkoły, który mógłby założone cele i idee urzeczywistnić. Krytykowano XIX-wieczną szkołę herbartowską – tradycyjną – za jej nadmierny rygoryzm, formalizm i autorytaryzm, tzw. sztywny system klasowo-lekcyjny. Nowe nurty pedagogiczne XX wieku, często drogą eksperymentu i poprzez różne przedsięwzięcia innowacyjne proponowały właśnie alternatywne rozwiązania, różne modele efektywnego nauczania i wychowania. Wielki ruch naprawczy poprzez innowacje pedagogiczne zapoczątkował na początku XX wieku filozof i pedagog amerykański John Dewey.<sup>3</sup> Dowodzone, że bez

---

<sup>1</sup> Zob. J. Delors, *Edukacja; jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, R. Mayor, *Raport – przyszłość świata*, Warszawa 2001.

<sup>2</sup> *Edukacja wobec zmiany społecznej* pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego, Poznań-Toruń 1994, s. 16-22.

<sup>3</sup> Zob. J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Wyd. 2, Warszawa 1933.

dokonania „kopernikańskiego przewrotu” nie będzie można wyzwolić się ze starej szkoły i tworzyć nowej. W wyniku proponowanych rozwiązań miała powstać szkoła, w której będą realizowane następujące założenia:

- „uczeń w centrum dydaktycznych i wychowawczych poczynań szkoły;
- aktywność oraz samodzielność myślenia i działania dzieci i młodzieży jako dyrektywy naczelną pracy nauczyciela;
- plany i programy nauczania budowane przy udziale uczniów – w sensie nawiązywania do ich zainteresowań oraz potrzeb poznawczych, a nie narzucanie im z zewnątrz w gotowej i niepodlegającej aktualizacji postaci;
- „rozluźnienie” sztywnych ram klasowo-lekcyjnego systemu nauczania”.<sup>4</sup>

Kierunki programowe „nowej szkoły” z różnymi akcentami były realizowane w praktyce, w zależności od tego, czy była to „szkoła aktywna”, „szkoła wzorowana na rodzinie”, „szkoła na miarę dziecka”, „szkoła pracy”, „wychowująca do życia i przez życie” czy „szkoła twórcza”.<sup>5</sup>

W wielu krajach Europy zaczęto zakładać eksperymentalne placówki oświatowo-wychowawcze, w tym przedszkola i szkoły. Według W. Okonia „szkoła eksperymentalna to taka, która prowadzi przynajmniej w jednym ciągu klas eksperyment naturalny dla zweryfikowania słuszności jakiejś hipotezy pedagogicznej, przedmiotem badań mogą być nowe treści kształcenia i wychowania, nowe metody i środki pracy dydaktyczno-wychowawczej lub nowa organizacja tej pracy. Eksperyment wielostronny, zw. kompleksowym, obejmuje zwykle badania nad treścią, metodami i organizacją kształcenia”<sup>6</sup>.

*Szkoły eksperymentalne i alternatywne.* Jedną z pierwszych szkół eksperymentalnych założył w Brukseli w 1907 r. Owidiusz Decroly. Jej głównym zadaniem było przygotowanie do „życia i przez życie”. W programie tej szkoły nie było odrębnych przedmiotów nauczania. Organizowano zajęcia, których celem było rozwijanie u uczniów zdolności obserwowania, kojarzenia i wyrażania, uczono obowiązkowości i odpowiedzialności. Wzorując się na szkole Decroly’ego, Polka, Maria Grzegorzewska<sup>7</sup>, opracowała metodę „ośrodków pracy”, „ośrodków zainteresowań” dla dzieci odbiegających od norm rozwojowych z dysfunkcjami fizycznymi i intelektualnymi.

W 1907 r. w Rzymie Maria Montessori założyła „dom dziecka” wzorowany na „domu rodzinnym”, opracowała oryginalny zestaw gier i zabaw w celu doskonalenia wrażliwości zmysłów dzieci w wieku przedszkolnym. W swojej metodzie postulowała wolność w wychowaniu, ukierunkowanym na określony cel<sup>8</sup>. Aktualnie, przede

---

<sup>4</sup> Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa, s. 35.

<sup>5</sup> Zob. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1962.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Słownik Pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 300.

<sup>7</sup> Zob. M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, cykl II, Warszawa 1958.

<sup>8</sup> Zob. Z. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.

wszystkim w Niemczech, nieliczne przedszkola i szkoły elementarne pracują według jej metody – są to tzw. Montessori-Schulen.

Szwajcar Adolphe Ferrière, socjolog, na przełomie lat 20. i 30. XX wieku rozwinął „szkołę aktywną” (*L'école active*)<sup>9</sup>. Proponował zastąpić „starą szkołę” „nową szkołą – aktywną”, w której „...dojdzie do głosu spontaniczna i produktywna aktywność dzieci i młodzieży, a kształcenie polegać będzie na prowadzeniu uczniów od niewiedzy do wiedzy...”.<sup>10</sup> Ferrière założył „Międzynarodową Szkołę” w Genewie, stosującą metody aktywne. Edouard Claparède, również Szwajcar, był jednym z twórców „szkoły na miarę dziecka”; powinna to być „szkoła funkcjonalna”, a kształcenie w niej należy oprzeć na następujących potrzebach: „potrzebie poznania, potrzebie poszukiwania, potrzebie patrzenia, potrzebie pracowania. Potrzeba, zainteresowanie wynikające z potrzeby, oto czynnik, który sprawia, że reakcja staje się prawdziwą czynnością”.<sup>11</sup> Ruch Nowego Wychowania miał wielu przedstawicieli w Niemczech. Najbardziej znanymi „pedagogami reformy” byli: Herman Lietz, twórca niemieckich wiejskich ognisk wychowawczych, Rudolf Steiner, założyciel i kierownik Wolnej Szkoły Waldorfskiej, Paul Peterson, twórca planu jenajskiego, kierownik uniwersyteckiej szkoły ćwiczeń w Jenie.

W niemieckiej praktyce edukacyjnej najszerze zastosowanie znalazły reformy Georga Kerchensteinera. Postulował w nich zerwanie ze „szkołą książkową” (Buchsule), na rzecz szkoły czynu, szkoły pracy (Arbeitschule). Kerschensteinerowska „szkoła przyszłości” czyli „szkoła pracy” założona w Monachium, wprowadzała prace ręczne, ćwiczenia laboratoryjne wykonywane przez uczniów, warsztaty, prace w ogródkach szkolnych. Zrywała z encyklopedyzmem i tzw. „poglądowością bierną”, rozwijała nauczanie przedmiotów przyrodniczych i społecznych w bardzo dobrze wyposażonych pracowniach, w których najbardziej aktywni byli uczniowie.

Koncepcja „szkoły pracy” znalazła wielu zwolenników w innych krajach. W Rosji Paweł Błoński stworzył własny model, tzw. „szkołę produktywną”, włączając m.in. młodzież do pracy w nowoczesnych fabrykach.

W Polsce najbardziej znanymi twórcami nowego wychowania byli: Janusz Korczak, Henryk Rowid i wspomniana wcześniej Maria Grzegorzewska. Henryk Rowid propagował „szkołę twórczą”, założenia jej opierał na indywidualizacji, wszechstronności opracowywanych zagadnień, jedności merytorycznej treści i metod nauczania, aktywności poznawczej uczniów, rozwoju zainteresowań i samodzielności w myśleniu i działaniu. Proponowane przez twórców nowego wychowania szkoły eksperymentalne oraz podejmowane rozwiązania innowacyjne nie zmieniały

---

<sup>9</sup> Zob. A. Ferrière, *L'école active*, wyd. 7, Neuchâtel-Paris 1953.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 14-15.

<sup>11</sup> E. Claparéd, *Wychowanie, funkcjonowanie*, Lwów-Warszawa, s. 165, cyt. za, Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, s. 39.

całkowicie obrazu szkoły tradycyjnej. Wszystkie działania i rozwiązania, często bardzo nowatorskie, nie miały charakteru powszechnego w żadnym kraju. Wielkie znaczenie dla ówczesnej i przyszłej szkoły miał ich dorobek w kwestii. podniesienia rangi priorytetowych metod aktywizacyjnych, rozluźnienia schematu klasowo-lekcyjnego, wiązania zajęć lekcyjnych z pozalekcyjnymi i pozaszkolnymi.

Dorobek nowego wychowania to w efekcie wielki wkład wniesiony przez jego twórców i propagatorów w proces ustawicznego doskonalenia szkoły.

Hasło „więcej szkoły”, „pościgu za doskonałością” było głównymi kierunkami rozwoju oświaty i szkolnictwa na przełomie lat 50. i 60. XX wieku.

Model szkoły stworzony w okresie jej ustawicznego doskonalenia miał być przystosowany do zmian zachodzących w życiu społecznym, gospodarczym i kulturowym w skali globalnej, jak i lokalnej: „...czynienie tej instytucji bardziej otwartą na życie młodzieży i potrzeby środowiska dzięki której tworzyć się będzie warunki do żywego i autentycznego kształcenia dla wszystkich, w różnorodny sposób i w różnych sytuacjach, w związku z ich pracą, z ich społeczną działalnością, z ich kulturowym uczestnictwem”.<sup>12</sup> Zbudowania takiej placówki oświatowej podjęli się twórcy szkoły alternatywnej. Swoje idee i koncepcje pedagogiczne przekładali na praktykę i tak powstały: duńska szkoła alternatywna Tvind; Filadelfijski System Szkolnictwa Publicznego; Ośrodek Nauczania Otwartego w Santa Monica, Ośrodek Rozwoju Rodziny w Syracuse; Szkoła Alternatywna w Swaneng-Hill, założona i prowadzona przez P. van Rensburga; brytyjskie szkoły alternatywne pracujące na podstawie zaleceń Raportu Plowden.<sup>13</sup> Był to ruch masowy, lansujący sanację ówczesnej szkoły. Celem proponowanych rozwiązań miało być zbudowanie szkoły otwartej (open school) na to co, ją otacza, co nowe, twórcze, zachęcającej do samokształcenia, dbającej o wszechstronny rozwój uczniów.

W Niemczech najbardziej powszechną szkołą alternatywną miały stać się: Gesamtschulen (rozszerzone szkoły średnie), zmieniające dotychczasową strukturę trójczłonową szkoły. Wprowadzono w nich m.in. możliwość wyboru przez uczniów najlepszej dla siebie ścieżki edukacyjnej.<sup>14</sup>

Szkoły alternatywne, mimo wielu różnic, jakie dzieliły ich poszczególne odmiany – przyczyniły się do ugruntowania wśród pedagogów przekonania, że „... szkoła jako instytucja wymagająca ustawicznego ulepszania i przystosowania do zmieniających się stale warunków życia w jego różnych zakresach będzie w swojej pracy intensywnie wspierana przez pozostałe instytucje i placówki edukacyjne „wychowującego społeczeństwa”, jakim stanie się niewątpliwie społeczeństwo przyszłości.”<sup>15</sup> Edukację alternatywną utożsamia się najczęściej z odmiennymi od

---

<sup>12</sup> B. Suchodolski., Przedmowa do J. Illich, Społeczeństwo bez szkoły..., s. 28.

<sup>13</sup> Zob. Children and Their Primary Schools, Wyd. 8, London 1975.

<sup>14</sup> Zob. G. Brinkmann, Theorie der Schule, Schulmodelle, Kronberg 1974.

<sup>15</sup> Cyt. za, Cz. Kupisiewicz, Szkoła XX wieku, s. 98-99.



powszechnie obowiązujących czy dominujących formami organizacyjnymi, modelami kształcenia oraz wychowania.

Wincenty Okoń akcentuje dwuwariantowość wykluczających się wzajemnie sytuacji czy rozwiązań dydaktycznych: „Wychowanie alternatywne, alternatywne szkoły to popularne w krajach zachodnich, choć wieloznaczne określenie wychowania (szkół), które stanowi alternatywę w stosunku do zwykłego wychowania, do zwykłych szkół.”<sup>16</sup> Wyróżnia je realizacja nowych projektów wychowawczych, tworzenie nowych modeli szkół wzbogaconych o nowe rozwiązania oświatowe, którymi przypisuje się cechy nowoczesności, innowacyjności czy postępowości. Inni badacze charakteryzują ten typ edukacji w kategorii zróżnicowania modeli kształcenia i wychowania, które są programowo odmienne od form dominujących. Każdy nurt edukacji alternatywnej stanowi opozycję w stosunku do istniejących rozwiązań, tworzy własny system krytyki, a łącząc się z innymi, tworzy zarys i kształt odmiennych idei czy praktyk pedagogicznych. W latach 80. XX wieku na fali krytyki dotychczasowego systemu edukacji rozwinął się w USA ruch szkoły alternatywnej. Decentralizacja polityki oświatowej przyczyniła się do powstania szerokiego ruchu oddolnego inicjującego zmiany i innowacje w państwowych systemie szkolnym w Stanach Zjednoczonych.

Ryszard Pachociński konstatuje „... że doprowadziło to w rezultacie do stworzenia modelu tzw. „szkół XXI wieku”. Jego istotnym elementem jest tworzenie nowych struktur i układów organizacyjnych, nowych metod nauczania i wychowania, nowego programu nauczania w ramach sieci dotychczasowych szkół podstawowych i średnich w celu osiągnięcia wyższej jakości oświaty”.<sup>17</sup> Władze oświatowe ustanowiły tzw. „dodatek innowacyjny” (wynoszący 1/3 miesięcznej pensji nauczyciela i wypłacany raz do roku) dla tych wszystkich pedagogów, którzy chcą zerwać z dotychczasową rutyną na rzecz wprowadzania różnych efektywnych pomysłów innowacyjnych. Placówki szkolne za włączenie się do zmian objętych modelem „szkół XXI wieku” otrzymują jednorazowo 50.000 dolarów. Polityka innowacyjna stała się głównym celem polityki oświatowej państwa i otrzymała wsparcie nie tylko merytoryczne, organizacyjne, prawne, ale i materialne. Istotę edukacji alternatywnej Bogusław Śliwerski przedstawia następująco: „Edukacja alternatywna jest zjawiskiem ponadczasowym, występującym we wszystkich niemal krajach o ustroju demokratycznym lub budujących demokrację. Warunkiem jej obecności jest bowiem dopuszczalność w świetle norm obowiązującego w danym kraju prawa do pluralizmu i tolerancji oraz programowa otwartość społeczeństwa na odmienność, antyfundamentalizm, elastyczność i spontaniczność działania”.<sup>18</sup> W taką edukację

---

<sup>16</sup> B. Śliwerski, O istocie edukacji alternatywnej, „Twórcza Szkoła” 2004, nr 7, s. 11-13.

<sup>17</sup> R. Pachociński, Ruch szkoły alternatywnej w USA, „Edukacja i Dialog” 1990, nr 11, s. 47-48.

<sup>18</sup> B. Śliwerski, O istocie edukacji alternatywnej..., s. 11.

wpisują się szkoły prezentowane przez Davida Gribble<sup>19</sup>, alternatywne wobec konwencjonalnej edukacji, z odmiennymi założeniami programowymi i organizacyjnymi; należą do nich szkoły angielskie w Summerhill, Darlington Hall, Szkoła Tamariki, „Pesta”, „Mirambika”, Szkoła Barbary Taylor. Rządy wielu krajów pokazują, że zaczęły rozumieć rolę alternatywnych szkół. W Danii każda szkoła, która potrafi wykazać, że ma pewną liczbę kandydatów na uczniów, uzyskuje dostęp do państwowych subsydiów w wysokości 75% bieżących kosztów szkoły. W naszym kraju również stworzone zostały podstawy prawne do zakładania szkół niepublicznych<sup>20</sup>, a ostatnio także alternatywnych przedszkoli.<sup>21</sup> W ocenie D. Gribble, konwencjonalne szkolnictwo zaprojektowane jest w celu „produkowania” ludzi powierzchownie wykształconych. Uważa on, że program szkolny ma dawać młodym ludziom posag na dorosłe życie. Najważniejsze znaczenie ma to, jaki powinien być absolwent szkoły: „Idealny absolwent szkoły powinien umieć czytać i pisać, to jasne, lecz poza tym powinien być człowiekiem szczęśliwym, otwartym na potrzeby innych, uczciwym, pełnym entuzjazmu, tolerancyjnym, pewnym siebie, wszechstronnie poinformowanym, umiejącym się wysłowić, mającym wyrobiony zmysł praktyczny, zdolnym do współpracy z innymi i elastycznym w postępowaniu, twórczym, zdeterminowanym i świadomym swej indywidualności, człowiekiem, który zna swe uzdolnienia i zainteresowania, znajduje przyjemność w ich rozwijaniu i pogłębianiu oraz zamierza robić z nich dobry użytek. Powinien to być ktoś, kto troszczy się o dobro innych ludzi, ponieważ o jego dobro starannie się troszczono”.<sup>22</sup>

Przedstawiony model absolwenta ma charakter ponadczasowy, uwzględnia większość założeń, kierunków i wartości, jakie tworzyli i rozwijali pedagodzy w przeszłości jak i współcześnie, w Europie i na świecie. W zależności od sytuacji społeczno-politycznej, gospodarczej i historycznej zmieniały się akcenty w prezentowanym modelu. Przykładem mogą być metody edukacyjne eksperymentalnej Szkoły Rydzyskiej<sup>23</sup>, które uwzględniały m.in. nasze bolesne doświadczenia historyczne. T. J. Łopuszański opracował koncepcję szkoły doświadczalnej dla uczniów w wieku 12-19 lat. Naczelnym celem, jaki przyświecał pracy teoretyczno-praktycznej, było stworzenie nowego typu ogólnokształcącej szkoły średniej, której program nauki i wychowania odpowiadałby potrzebom współczesnego narodu oraz odrodzonego, lecz słabego i stale zagrożonego państwa polskiego. Inteligencja polska, zdaniem T. J. Łopuszańskiego, nie spełniała warunków koniecznych, by sprostać zadaniom wynikającym z położenia i sytuacji kraju. Dlatego też zarzucał jej „... słabość woli, pęd do marnych i niskich form życia, zanik tężyzny fizycznej i

<sup>19</sup> Zob. D. Gribble, *Edukacja w wolności*, W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia, Kraków 2005.

<sup>20</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 o Systemie Oświaty (Dz. U. z 2004. Nr 256 ze zmianami)

<sup>21</sup> Art. dodane do Ust. o Syst. Ośw. 1.01.2008 (Dz. U. z 2007. Nr 181)

<sup>22</sup> Cyt. za D. Gribble, *Edukacja w wolności...*, s. 348.

<sup>23</sup> Zob. T. J. Łopuszański *dzieło jego życia*, Szkoła doświadczalna Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie, Warszawa 1995.

duchowej, zakłamanie, egoizm, brak solidarności, niechęć do silnej kompetentnej władzy, uciekanie od pracy organicznej od podstaw...”.<sup>24</sup> Koncepcja wychowania Tadeusza Łopuszańskiego opierała się na trzech podstawowych zasadach: dążeniu do bezwzględnego przestrzegania prawdy przez wychowanków; rozwijaniu w nich zainteresowań indywidualnych oraz zamiłowania do pracy w dziedzinach ich indywidualnych zainteresowań. Swoistym pomostem między tym, co dokonało się w Rydzynie w latach trzydziestych XX w., a tym co, przeżywamy w szkolnictwie polskim obecnie, jest Fundacja Tadeusza Łopuszańskiego gorąco popierająca m.in. pracę Szkół Twórczych, które kontynuują myśl pedagogiczną T. Łopuszańskiego.

„Klinem rozbijać oświatową skorupę” – oto hasło Danuty Nakonecznej, którego realizację rozpoczęła w latach 70. w Liceum im. Ks. Adama Czartoryskiego w Puławach. Sukces puławskiego eksperymentu skłonił do utworzenia w 1983 r. w LX Liceum w Warszawie szkoły autorskiej. Nowatorskie inicjatywy liceum dotyczące m.in. zmiany funkcjonowania struktury szkoły i przebudowy programu dydaktyczno-wychowawczego wzbudziły zainteresowanie dyrektorów wyróżniających się szkół z różnych regionów Polski.

W 1990 r. zostało zarejestrowane Ogólnopolskie Towarzystwo Szkół Twórczych (TST) zrzeszające aktualnie ponad 30 szkół ponadgimnazjalnych. W statucie TST czytamy m. in.: „Celem Towarzystwa Szkół Twórczych jest przekształcać własne, tradycyjne zunifikowane systemy szkolne na zindywidualizowane, wszechstronne, kształcące i wychowujące młodzież na miarę współczesnych potrzeb i oczekiwań m.in. poprzez:

- upowszechnianie idei nowatorstwa pedagogicznego;
- podejmowania wszechstronnych działań mających na celu podniesienie rangi i pozycji społecznej szkoły i nauczycieli”<sup>25</sup>.

Główny cel Towarzystwa – przebudowa od wewnątrz pracy szkoły – zapoczątkował proces tworzenia klas autorskich<sup>26</sup>, przebudowę programów nauczania poszczególnych przedmiotów, rozluźniania systemu klasowo-lekcyjnego, rozszerzania indywidualnego toku nauki, opracowywania systemu pracy z uczniem zdolnym, wprowadzania rozszerzonej lub opisowej skali ocen.

Tadeusz Pilch, ówczesny wiceminister edukacji, tak określił znaczenie Towarzystwa dla polskiej oświaty innowacyjnej „Towarzystwo Szkół Twórczych to niezastąpiony drogowskaz dla polskiej skostniałej oświaty”.<sup>27</sup> Słowa te wygłoszone w 1993 r., w początkach polskiej transformacji miały, swoją określoną wymowę. Szkoły twórcze stanowiły wówczas „wysepki” nowatorstwa, a wprowadzane w życie

---

<sup>24</sup> Ibidem, s. 13-14.

<sup>25</sup> Cyt. za S. Gul, Towarzystwo Szkół Twórczych 1983-2008. Wybór problemów, Kraków 2008, s. 27.

<sup>26</sup> Zob. D. Nakoneczna, Klasy autorskie w szkołach twórczych, 10-lecie Towarzystwa Szkół Twórczych 1983-1993, Wyd. „Ostoja”, Warszawa 1993.

<sup>27</sup> Cyt. za S. Gul, Towarzystwo Szkół..., s. 42.

edukacyjne innowacyjne często napotykały na opór nie tylko nauczycieli i rodziców, ale przede wszystkim władz oświatowych. Wiele rozwiązań wprowadzonych w szkołach Towarzystwa stało się edukacyjną codziennością polskiej szkoły. Zmienia się funkcja edukacji w społeczeństwie demokratycznym. Tadeusz Lewowicki przedstawia „...paradygmat edukacji podmiotowej, jako swoistej opozycji wobec doktryny adaptacyjnej...”<sup>28</sup>

Paradygmat edukacji podmiotowej prowadzi do poszukiwań alternatywnych rozwiązań w praktyce wychowania i kształcenia. W paradygmacie tym istotną staje się osoba, człowiek biorący udział w edukacji, a cele kształcenia nastawione są na ukształtowanie człowieka o wielostronnie rozwiniętej osobowości. „Obok nurtu edukacji „oficjalnej” rozwijał się nurt edukacji pozostający poza oficjalnym systemem oświaty, a dający możliwości znacznie bardziej wielostronnej, bogatszej w ważne treści, atrakcyjniejszej, a przede wszystkim bliższej potrzebom, zainteresowaniom młodych ludzi”<sup>29</sup> Bogusław Śliwerski opowiada się za personalizmem pedagogicznym w naukach o wychowaniu, uważając, że akcentuje on szczególnie tezę o wolności wszystkich podmiotów edukacyjnych. O takiej wolności świadczą powstające w latach 90. klasy autorskie, w których nauczyciele postanowili skupić cały proces edukacji na jednoczącej ich, uczniów i ich rodziców wspólnocie idei. „Istotą małych, lokalnych społeczności edukacyjnych, znanych w Polsce pod nazwą klas autorskich, stało się wyjście z tyranii systemu oświatowego w skali makro i stworzenie mikroświata zgodnego z zasadami indywidualności, suwerenności podmiotów w nim żyjących i uczestniczących wspólnie w edukacji”<sup>30</sup> Celem edukacji alternatywnej, jak konstatuje B. Śliwerski, była reorientacja procesu dydaktyczno-wychowawczego z autorytarnego, adaptacyjnego, instrumentalnego i restrykcyjnego na kształcenie humanistyczne, elastyczne, podmiotowe i wyzwalające potencjał twórczy u uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Przykłady często bardzo nowatorskich rozwiązań programowych i organizacyjnych klas autorskich na różnych poziomach edukacyjnych i w różnych środowiskach kraju prezentowane są m.in. w opracowaniach: Danuty Nakonecznej<sup>31</sup> i Krzysztofa Karulaka<sup>32</sup>, Krystyny Chałas<sup>33</sup> i Bogusława Śliwerskiego.<sup>34</sup>

W 1989 zaczęły powstawać, budząc powszechny entuzjazm, pierwsze szkoły niepaństwowe, zwane wtedy społecznymi. W 1992 r. działało już w Polsce około 600 szkół niepublicznych, obejmujących swym kształceniem prawie

---

<sup>28</sup> T. Lewowicki, W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej, „Edukacja, Studia, Badania, Innowacje” 1991, nr 1, s. 6.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 8.

<sup>30</sup> B. Śliwerski, Edukacja autorska, Kraków 1996, s. 40-42.

<sup>31</sup> D. Nakoneczna, Klasy autorskie w szkołach twórczych, Warszawa 1993.

<sup>32</sup> K. Karulak, Szkoły Twórcze czyli edukacja w ruchu, wyd. „Głos Nauczycielski”, Warszawa 1999.

<sup>33</sup> K. Chałas, Pedagogika Gimnazjum, polskie gimnazja - tradycja i teraźniejszość, Dzierżonów 2001.

<sup>34</sup> B. Śliwerski, Szkoły autorskie w Polsce. Casus XLIV LO w Łodzi, „Edukacja i Dialog” 1990, nr 4, s. 3-12.

40.000 uczniów.<sup>35</sup> Właścicielami tych szkół działających przede wszystkim w miastach są osoby prywatne, a także stowarzyszenia (ze Społecznym Towarzystwem Oświatowym na czele), fundacje i związki wyznaniowe, łącznie szkoły w Polsce w tym okresie prowadziło ponad 200 organizacji. Szkoły społeczne były pierwszą odpowiedzią społeczeństwa na niedostatki oświaty publicznej. Były i są tworzone wspólnym wysiłkiem rodziców, nauczycieli i uczniów. Od momentu powstania szkół niepublicznych ich atutem były programy nauczania i wychowania, a przede wszystkim zindywidualizowane podejście do ucznia i elastyczna organizacja pracy szkoły. Już w nazwie szkoły uwidacznia się cele i zamierzenie placówki. Jest więc np. Autorska Szkoła Samorozwoju, Ekologiczne Liceum Ogólnokształcące, Liceum Menedżerów Kultury, Liceum Programów Indywidualnych. „Własna aktywność to najsilniejszy czynnik rozwoju, Autorska Szkoła Samorozwoju dlatego więc tworzy sytuacje sprzyjające samorozwojowi”.<sup>36</sup> Podobne sformułowania można znaleźć w koncepcji wychowawczo-dydaktycznej XVII Społecznego LO w Warszawie: „Bezpośrednia, naoczna wiedza o świecie powstaje w osobistym doświadczeniu jednostki – nie może być wytworzona przez same tylko słowa, przez cudze relacje z cudzego doświadczenia”. Szkoły niepubliczne odchodzą od rozwiązań tradycyjnych, próbują łączyć alternatywne teorie pedagogiczne z codzienną praktyką szkoły. Nie zawsze z pełnym sukcesem, ale nie powinno to być przeszkodą w kontynuowaniu tego doświadczenia, szczególnie, że działalność szkół alternatywnych stała się zaczynem i inspiracją dla szkół podstawowych, które coraz chętniej i powszechniej podejmują innowacje pedagogiczne. Edukacja alternatywna, często eksperymentalna, ma swój wymiar historyczny i współczesny. Zawsze powinien towarzyszyć jej główny cel – wzbogacanie dyspozycji człowieka. „Chodzi nie tak o pomnażanie wiedzy o świecie, jak o rozwój człowieka, o zwiększenie posiadanych dyspozycji. Człowiek staje wobec sytuacji granicznych, przekracza je i tym samym zyskuje coś, czego wcześniej nie potrafił”.<sup>37</sup> Nauczyciel umiejętności twórczych przestaje być wykładowcą, a staje się mistrzem, który wspiera ucznia w jego wyzwaniach. Mistrz bardziej pomaga niż wie, bardziej wspiera niż ocenia.

Edukacja alternatywna jest narastającym nurtem, kształtującym człowieka większego formatu.,, Niezwykłą siłą alternatywnych rozwiązań edukacyjnych jest ich nieskończoność, nieograniczoność i permanencja”.<sup>38</sup> Nie ma jednej edukacji alternatywnej wobec jakiejś jednej edukacji tradycyjnej, konwencjonalnej. Zawsze będą pojawiać się pedagodzy czy grupy inicjatywy, których celem będzie dopominanie się o inne rozwiązania, inne treści, formy, prawa czy metody ich

---

<sup>35</sup> A. Wołosik, Szkoły niepubliczne na rozdrożu, „Społeczeństwo otwarte” 1993, nr 3, s. 40-41.

<sup>36</sup> Informator 90/91, Towarzystwo Działań Dla Samorozwoju.

<sup>37</sup> M.K.Stasiak, Wyzwania pedagogiki, [w:] Pedagogika alternatywna, pod red. B. Śliwerskiego, Łódź-Kraków 1995, s. 289.

<sup>38</sup> B. Śliwerski, O istocie edukacji alternatywnej, „Twórcza Szkoła”..., s. 12

realizowania w praktyce wychowawczej i oświatowej. W przeszłości żadnej szkole, w żadnym kraju nie udało się ani społeczeństwa, ani kultury zreformować. Są także i dowody na to, że ten wpływ niekiedy był bardzo duży i wiązał się tylko z pracą pojedynczych szkół. W drugiej dekadzie XXI wieku, w czasie historycznego i cywilizacyjnego przełomu, w okresie funkcjonowania społeczeństwa cyfrowego, wielką alternatywę powinniśmy wiązać nie tylko z pojedynczymi szkołami, lecz przede wszystkim z całym systemem edukacji, który pod ich wpływem powinien uprawomocniać sprawdzone i efektywne zmiany, przede wszystkim przewidywać te, które nastąpią w przyszłości. Herbartyzm, progresywizm, nowe wychowanie, esencjonalizm, paradygmat ustawicznego doskonalenia, szkoła alternatywna, descholaryzacja, dążenie do zbudowania zintegrowanego systemu obalającego szkołocentryzm, to główne kierunki i reformatorskie próby doskonalenia szkoły, procesu, który nadal trwa. Człowiek wielowymiarowy innowacyjny, z uwewnętrzną potrzebą ciągłego doskonalenia się, z wrażliwością i otwartością na różne aspekty życia społecznego to bardzo ważne wyzwanie dla tego procesu.

#### *Literatura*

1. Alternatywna pedagogika humanistyczna, pod. Red. B. Suchodolskiego. PAN „Polska 2000” Ossolineum, Wrocław 1990.
2. Banach Cz., Człowiek wobec wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce, „Nowa Szkoła” 2001, nr 9.
3. Bauman Z., 44 listy ze świata płynnej nowoczesności. Wyd. Literackie, Kraków 2011.
4. Chałas K., Pedagogika Gimnazjum, polskie gimnazja – tradycje i teraźniejszość. Wyd. Alex, Dzierżoniów 2001.
5. Chmaj L., Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku. PZWS, Warszawa 1963.
6. Cudowska A., Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji. Trans Humana, Białystok 2004.
7. Dewey J., Moje pedagogiczne credo. Książnica-Atlas, Lwów 1933.
8. Dryden G., Wos J., Rewolucja w uczeniu się. Wyd. Moderski i S-ka, Poznań 2000.
9. Edukacja jest w niej ukryty skarb. Raport UNESCO, pod red. J. Delors, wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
10. Edukacja wobec zmiany społecznej, pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego, wyd. PAN, Poznań-Toruń 1994.
11. Edukacja wobec wyzwań XXI wieku, pod red. I. Wojnar, J. Kubina. Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” PAN. „Elipsa”, Warszawa 1996.
12. Gribble D., Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia. „Impuls”, Kraków 2005.
13. Grzegorzewska M., Listy do młodego nauczyciela, cykl II. PZWS, Warszawa 1958.
14. Gul S., Towarzystwo Szkół Twórczych 1983-2008. Wybór problemów. „Jordan”, Kraków 2008.
15. Karulak K., Szkoły Twórcze czuli edukacja w ruchu. Wyd. „Głos Nauczycielski”, Warszawa 1999.
16. Kupisiewicz Cz., Szkoła w XX wieku. Kierunki próby przebudowy. PWN, Warszawa 2006.
17. Lewowicki T., Oświata w okresie transformacji ustrojowej. „Edukacja” 1992, nr 2.

18. Lewowicki T., W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. „Edukacja, Studia, Badania, Innowacje” 1991, nr 1.
19. Łopuszański T. J., Szkoła doświadczalna Gimnazjum i Liceum im. Sułkowskich w Rydzynie. „Hera”, Warszawa 1995.
20. Mayor R., Raport – przyszłość świata. Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
21. Morbitzer J., Nowa kultura uczenia się-ku lepszej edukacji w cyfrowym świecie. [w:] Od tradycji do nowoczesności: aksjologia edukacji jutra, pod red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz. OF. Wyd. Humanitas, Sosnowiec 2014.
22. Najlepsze praktyki innowacyjne w szkole. Stowarzyszenie Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego, pod red. I. Koszyk, AMAT, Opole 2008.
23. Nakoneczna D., Klasy autorskie w szkołach twórczych. „Ostoja”, Warszawa 1993.
24. Okoń W., Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1984.
25. Pachociński R., Oświata i praca w erze globalizacji, IBE, Warszawa 2006.
26. Pachociński R., Ruch szkoły alternatywnej w USA. „Edukacja i Dialog” 1990, nr 11.
27. Pedagogika alternatywna, po red. B. Śliwerski, „Impuls” Łódź-Kraków 1995.
28. Raport Szkół Stowarzyszonych w TST i SSA Regionu Dolnośląskiego, pod red. M. Wróbla, SSA RD, Wałbrzych 2005.
29. Rose C., Nicholl M. J., Ucz się szybciej na miarę XXI wieku. Oficyna Wyd. Logos, Warszawa 2003.
30. Szkoły eksperymentalne na świecie 1900-1975, pod red. W. Okonia. WSiP, Warszawa 1978.
31. Śliwerski B., Edukacja autorska. „Impuls”, Kraków 1996.
32. Śliwerski B., Jak zmieniać szkołę. „Impuls”, Kraków 1999.
33. Śliwerski B., Szkoły autorskie w Polsce. Casus XLIX LO w Łodzi. „Edukacja i Dialog” 1990, nr 4.
34. Ustawa Prawo o Stowarzyszeniach z dnia 7 kwietnia 1989, (Dz. U. 01. 79).
35. Ustawa z dnia 7 września 1991 o Systemie Oświaty, (Dz. U. z 2004. Nr 256 ze zmianami).
36. Wołosik A., Szkoły niepubliczne na rozdrożu. „Społeczeństwo otwarte” 1993, nr 3.
37. Zmieniam siebie i swoją szkołę. Rzec o wspólnym trwaniu i działaniu Stowarzyszenia Szkół Innowacyjnych Regionu Opolskiego, pod red. I. Koszyk, AMAT, Opole 2007.

## **1.2. Peculiarities of self-actualization of students in the process of professional training**

## **1.2. Особливості самоактуалізації студентів у процесі професійної підготовки**

В умовах розвитку соціального прогресу, динамічних змін суспільства, формується більш вимогливе ставлення до становлення особистості, її самореалізації в професійній та соціальній сферах, а також в ефективній адаптації до змін соціального середовища. Суспільству потрібні самостійні, активні, цілеспрямовані фахівці, які здатні максимально реалізуватися й бути корисними оскільки саме використання людського потенціалу є найважливішим чинником людського прогресу, розвитку особистості та суспільства в цілому. У

зв'язку з цим майбутній фахівець має набути сталих здібностей щодо самоактуалізації й самореалізації ще під час навчання у вищому навчальному закладі, які стануть показниками самоефективності на шляху самовдосконалення його особистості.

Дослідженню проблем саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації особистості присвячені роботи зарубіжних психологів: А. Маслоу, Р. Мея, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла та ін. Зокрема як основні в гуманістичній психології розглядалися ідеї самореалізації як однієї з найвищих потреб людини (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.) [2, 6].

У вітчизняній психології розуміння самоактуалізації пов'язане з ідеями розвитку особистості та представлені різними концепціями таких вчених, як К. А. Абульханова-Славської, Б. Г. Ананьєва, Л. І. Анциферова, Л. І. Божович, Б. С. Братуся, І. С. Булах, Д. О. Леонтєва, С. Д. Максименко, В. А. Роменця, С. Л. Рубінштейна, В. О. Татенка та ін.

Водночас, проблема самоактуалізації особистості на такому важливому віковому етапі, як студентство, є однією з тих, що залишається недостатньо дослідженою у психологічній науці, особливо щодо експериментального вивчення. Саме тому метою нашого дослідження постав аналіз психологічних компонентів самоактуалізації студентів-психологів на етапі їхнього професійного становлення.

Сучасні науковці (І. Д. Бех, М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, І. С. Булах, Л. В. Долинська, Ю. О. Приходько, О. В. Скрипченко, Т. М. Титаренко та ін.) розглядають самоактуалізуючу особистість як індивіда з розвиненою суб'єктністю, здатністю до самовияву, активного суб'єкта власної життєдіяльності, творця свого неповторного життєвого світу.

Важливою складовою самоактуалізації в юнацькому віці є професійне самовизначення, від якого залежить подальша реалізація потенціалу особистості студентів. Ряд авторів пов'язують ефективне вирішення різноманітних професійних завдань з наявністю та рівнем сформованості професійно важливих особистісних рис і якостей майбутніх психологів (Ж. Вірна, Ю. Долинська, Л. Долинська, Л. Мова, Н. Пов'якель, Н. Чепелева, В. Панок) і педагогів (Н. Амінов, П. Каптерєв, Є. Климов, О. Маркова, Л. Мітіна та ін.).

Аналіз літературних джерел засвідчує неоднозначність трактування поняття «самоактуалізація», виділення основних компонентів її структури й особливостей виявлення в різних сферах життєдіяльності. Поняття «самоактуалізація» означає стійкі позитивні зміни в особистості, реалізацію її природного потенціалу: прагнення людини стати такою, якою вона може стати (А. Маслоу); силу, яка змушує людину розвиватися на найрізноманітніших



рівнях – від оволодіння моторними навичками до вищих творчих злетів (К. Роджерс); повну реалізацію справжніх можливостей (К. Хорні)

І. О. Мартинюк визначає самоактуалізацію особистості як «складний феномен людського буття :це водночас і ціль, і засіб, і процес цілесвідчення, і його результат. Збігаючись за своєю сутністю з вільною, свідомою діяльністю, самореалізація виступає як внутрішній, суб'єктний її смисл. Вона охоплює весь шлях внутрішньої, індивідуальної мети – від першої думки про неї аж до матеріального упредметнення». Це процес життєдіяльності цілісної людини, який полягає в упредметненні всього комплексу індивідуальних здібностей і веде до перетворення особистості на суб'єкта життя [6, 271-273].

Дослідники Л. Я. Гозман, М. В. Кроз, М. В. Латинська вважають, що самоактуалізація охоплює всебічний і безперервний розвиток творчого та духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію її можливостей, адекватне сприйняття навколишнього світу і свого місця в ньому, багатство емоційного й духовного життя, високий рівень фізичного здоров'я та моральності.

О. Ф. Яценко узагальнено визначає самоактуалізацію як психічне явище (яке можна інтерпретувати як процес, стан, метапотребу, результат і властивість особистості), яке перебуває в реципрокних стосунках із самопізнанням та самовдосконаленням і сприяє керуванню не тільки потенціальними здібностями, а й усіма рівнями психіки та формами свідомості особистості, а також забезпечує соціальну результативність [8].

Більшість науковців вважають поняття «самоактуалізація» і «самореалізація» дуже близькими за змістом. Самоактуалізація є показником повноти самореалізації особистості. Вона свідчить про ступінь розвитку самосвідомості, рівень орієнтування в життєвих і соціальних ситуаціях, наявність потенційних та реальних можливостей особистості для її самоздійснення, рівень організаційно-вольової зрілості в управлінні життєвими обставинами та подоланні життєвих труднощів.

На основі різних підходів до пояснення і визначення поняття «самоактуалізація особистості» ми вважаємо прийнятним дати таке визначення цього феномена: самоактуалізація особистості – це інтегральний показник суб'єктності майбутніх психологів, що характеризує їхню здатність до усвідомлення та вільну реалізацію можливостей творчого потенціалу в навчально-професійній діяльності, та прогнозування зміни власної позиції в реальному житті.

На думку автора концепції А. Маслоу, саме в студентські роки процес самоактуалізації стає особливо інтенсивним. Важливою характеристикою юнацького віку є становлення самосвідомості та відносно стійкого образу «Я»,

тобто цілісного уявлення про самого себе. Саме юнацький вік стимулює усвідомлення особистістю власних можливостей і перспектив. Ця вимога задовольняється у процесі вироблення власного світогляду, смисложиттєвого та ціннісного вибору, формування життєвих планів. Встановлено, що майбутні психологи мають володіти гармонійною Я-концепцією, сукупністю особистісних якостей, які спрямовані на пізнання себе, а також на процес професійної діяльності.

Специфічною особливістю самоактуалізації особистості в студентському віці є те, що вона здійснюється в межах процесу професіоналізації особистості на етапі професійної підготовки. Це обумовлює необхідність доповнення сукупності властивостей самоактуалізації які відображають особливості студентського віку та специфіку професійного становлення особистості на етапі вузівської підготовки. В якості таких властивостей ми виділяємо: соціально-психологічну адаптованість, готовність до саморозвитку, самооцінка та рівень домагань. Показником результативності процесу самоактуалізації студентської молоді є рівень розвитку всіх сукупних властивостей, які обумовлюють самоактуалізацію особистості.

Результати аналізупоказників Самоактуалізаційного тесту (САТ) Л. Гозмана і М. Кроза, свідчать, що студенти-психологи четвертого курсу проявляють вищий рівень самоактуалізації особистості, ніж студенти другого курсу. Найбільш значущими складовими самоактуалізації для студентів четвертого курсу є «автономність», «самоповага» й «ціннісні орієнтації», що свідчить про самостійність і незалежність особистості, які знають чого прагнути в житті і як цього досягти, крім того значна кількість досліджуваних виявляє розуміння властивостей власного характеру, надає перевагу цінностям самоактуалізованої особистості. Середні показники з тенденцією до високих були виявлені за такими шкалами як «гнучкість поведінки», «пізнавальні потреби».

Найнижчі результати, як у студентів другого курсу, так і випускників, отримані за показником «компетентність у часі». Це означає орієнтацію досліджуваних лише на один проміжок часової шкали (минуле, теперішнє, майбутнє) або дискретне сприймання свого життєвого шляху. Однак дещо вище за показником «спонтанність», це вказує на недостатній рівень розвитку у студентів спонтанно та безпосередньо виражати свої почуття.

Треба відзначити, що для студентів другого курсу більш значущими складовими самоактуалізації є «ціннісні орієнтації», «креативність» та «потреба у пізнанні», що свідчить про прагнення пізнавати навколишній світ, про творчий потенціал і самодостатність особистості. На рівні середніх значень знаходяться

показники за шкалою «автономність», що показує про здатність студентів виявляти незалежність і свободу.

Поряд з цим показники за шкалою «контактність», свідчать про недостатнє вміння майбутніх психологів швидко встановлювати глибокі та міцні емоційно насичені контакти з іншими людьми. Достатньо низькі показники виявлені за шкалами «саморозуміння», «аутосимпатія», що показує про невміння позитивно сприймати природу людини та себе.

Порівняльний аналіз складових самоактуалізації у студентів-психологів другого та четвертого курсів показав, що оптимального рівня досягнуто студентами за шкалою «ціннісна орієнтація». А отже, можна стверджувати, що більшість другокурсників та випускників приймають цінності, притаманні самоактуалізованій особистості. Водночас, показники за шкалою «гнучкість поведінки» доводять, що студенти четвертого курсу реалізують зазначені цінності у власній поведінці, а студенти другого курсу лише приймають їх.

Достатньо високими у студентської молоді є показники за шкалою «самоповага», що свідчить про здатність цінувати власні досягнення, позитивні якості, поважати себе. Водночас, значне зниження показника «самоприйняття» у студентів другого курсу показує, що вони не вміють приймати свої недоліки. А для студентів четвертого курсу це означає те, що входження в ситуацію самостійної професійної діяльності супроводжується відкриттям нових можливостей професійної самореалізації, необхідністю побудови нових професійних планів, задач і прагнення до активної реалізації.

У студентів другого курсу найменші показники за шкалою «уявлення про природу людини», тобто їм притаманна тенденція до негативного сприйняття природи людини. І переважна більшість досліджуваних характеризували людей як егоїстичних, нечесних, яким не треба довіряти тощо. Але можна припустити, що негативне сприйняття людської сутності взагалі є проекцією сприйняття себе, що і заважає відчувати повну впевненість в собі та призводить до високих показників рівня домагань. Однак у студентів-психологів четвертого курсу спостерігається зростання показника самоактуалізації «уявлення про природу людини», що свідчить про схильність загалом позитивно сприймати природу людини.

Одним із показників самоактуалізації особистості є самооцінка і рівень домагань, вони пов'язані з однією з центральних потреб в самоствердженні, з прагненням людини знайти своє місце у житті. Тому у дослідженні були виявлені саме ці показники самоактуалізації особистості за методикою самооцінки Дембо-Рубінштейна в адаптації Г. М. Прихожан. Аналіз результатів експерименту показав, що у студентів другого курсу більш виражений неадекватно високий рівень самооцінки та домагань. Вочевидь, молодь у процесі навчально-

професійної діяльності прагне вийти за межі своїх можливостей, але вона переоцінює свої здібності, ставить перед собою непосильні завдання й часто зазнає невдач. Однак студенти не сприймають власних помилок, невдач, зауважень та оцінок оточуючих. Студентам ще властиве підліткове почуття «дорослості», що виявляється в прагненні до незалежності, самостійності. Треба зазначити, що вони ще пізнають свій внутрішній світ, який виявляється під час соціальної взаємодії.

Поряд з цим, у студентів четвертого курсу більш вираженим є високий і середній рівні самооцінки, що характеризується наявністю адекватної самооцінки. Це говорить про те, що досліджувані правильно співвідносять свої можливості та здібності, достатньо критично відносяться до себе, прагнуть реально оцінювати свої невдачі й успіхи, прагнуть ставити перед собою цілі, яких можна досягнути.

Поряд з цим, було виявлено достатньо високий рівень домагань у студентів четвертого курсу. Вони прагнуть до постійного удосконалення своїх досягнень, розв'язання складних задач і досягнення цілей, до самовдосконалення. На зазначеному етапі навчання студенти достатньо добре оперують теоретичними знаннями, можуть застосовувати їх на практиці. Вони вважають своє «Я» внутрішнім стрижнем, який орієнтує їх на активність, діяльність, більш впевнені в собі, у своїх здібностях на відміну від студентів-психологів, які навчаються на другому курсі.

Важливим компонентом, що впливає на розвиток самоактуалізації студентів, є процес адаптації до умов навчання, набуття звички вчитися за власними спонуканнями. Адаптаційний період досить складний, адже студенти змушені не тільки звикати до нових умов діяльності, а й одночасно саморозвиватися. З кожним роком студенти все більше усвідомлюють результати навчання, що їхні успіхи і досягнення у навчально-професійній діяльності залежать від їхніх зусиль. Це сприяє формуванню самостійності, самопізнання і самооцінці переваг і недоліків своєї особистості, самоаналізу результативності діяльності.

Порівняльний аналіз показників соціально-психологічної адаптації засвідчив, що у студентів четвертого та другого курсів більш виражені такі шкали як самоприйняття і прагнення до домінування. Тобто досліджувані поєднують схвалення себе загалом, довіряють собі, їм притаманна позитивна самооцінка, виявляють схильність домінувати над іншими людьми, почувати перевагу. Але значній кількості студентів обох курсів притаманні середні показники за такими шкалами, як інтернальність та емоційний комфорт, тобто, ті події, які з ними відбуваються є результатом як їхньої діяльності, так і вчинків

оточення. Емоції студенти виявляють як позитивні, так і негативні, залежно від ситуації.

У процесі здійснення кореляційного аналізу між показниками самоактуалізації студентів та самооцінкою, домагання, соціально-психологічної адаптації нами були отримані такі кореляційні зв'язки.

Існує значущий прямий зв'язок між самооцінкою та показником самоактуалізації «автономність» ( $r \leq 0,32$ ), це свідчить про те, що чим вище рівень самооцінки студента, тим більше він проявляє незалежність і свободу; виявлено зворотні зв'язки між самооцінкою і показником «спонтанність» ( $r \leq 0,39$ ), що вказує на те, що чим вище рівень самооцінки, тим більше студенти виявляють здатність спонтанно та безпосередньо виражати свої почуття, поведуться природно, розкуто. У студентів-психологів другого курсу, порівняно з випускниками четвертого, кореляційні зв'язки менш виражені.

Встановлений зворотній кореляційний зв'язок між самооцінкою і показником «гнучкість поведінки» ( $r \leq -0,51$ ), це дозволяє зробити висновок про те, що самооцінка представлена на адекватному рівні, тому студенти четвертого курсу відчувають достатню впевненість, у співбесіді виявляють цікавість, процес спілкування їх задовольняє і дозволяє самореалізуватися. Виявлений значущий зворотній зв'язок між самооцінкою та показниками «креативність» ( $r \leq -0,42$ ), «аутосимпатія» ( $r \leq -0,43$ ). Це можна пояснити тим, що адекватний рівень самооцінки, характеризується осмисленням позитивної Я-концепції, що є джерелом стійкої адекватної самооцінки;

Менш виражений прямий кореляційний зв'язок між рівнем домагань і показниками «орієнтація у часі» ( $r \leq 0,37$ ), «аутосимпатія» ( $r \leq 0,37$ ). Чим вище рівень домагань, тим вище рівень аутосимпатії, що говорить про позитивне усвідомлення свого «Я». Також існує прямий кореляційний зв'язок між рівнем домагань і показником «потреба в пізнанні» ( $r \leq 0,36$ ). Це вказує на те, що чим вище рівень домагань, тим більше прагнуть студенти до засвоєння нових знань і умінь, виявляють пізнавальний інтерес.

Результати кореляційного аналізу показали, що, крім значимої кореляції, між показниками самоактуалізації та самооцінкою і рівнем домагань студентів, існує значимий прямий кореляційний зв'язок між показниками самоактуалізації та загальним показником соціально-психологічної адаптованості ( $r \leq 0,46$ ). Це свідчить про те, що чим вище рівень самоактуалізації студентів тим більше вони адаптовані до умов навчання.

Отже, встановлені зв'язки характеризують студентів, як достатньо сміливих, активних, упевнених у собі. Їм притаманні стійкі позиції й ідеї, вони сприймають тільки випробуване часом, з сумнівом ставляться до нових ідей.

Достатньо незалежні, вважають за краще вирішувати все самостійно: приймають рішення, добиваються їх виконання, несуть відповідальність.

Встановлено, що студентам випускникам більш притаманні якості самоактуалізованої особистості, ніж студентам другого курсу. Найбільш значущими компонентами самоактуалізації для психологів четвертого курсу є автономність, самоприйняття, ціннісна орієнтація, самоповага, а для студентів-психологів другого курсу – креативність та потреба в пізнанні. Більш вираженим є рівень домагань і самооцінки у студентів другого курсу, ніж у випускників. Порівняльний аналіз результатів рівнів соціально-психологічної адаптації студентів свідчить, що як у студентів другого курсу, так і випускників четвертого курсу, більш виражені показники самоприйняття й прагнення до домінування. Усі студенти виявляють високий рівень готовності до саморозвитку і їм притаманна позитивна самооцінка. Рівень самоактуалізації особистості майбутніх психологів дещо збільшується у процесі навчання, тобто можна сказати, що набуття спеціалізації деякою мірою позитивно впливає на процес особистісного і професійного розвитку студентської молоді.

Отже, результати дослідження свідчать про недостатньо позитивну динаміку показників самоактуалізації студентів. Тому, особливу увагу привертає можливість психолого-педагогічного супроводу оптимізації самоактуалізації майбутніх психологів в процесі професійної підготовки з метою створення умов для прояву властивостей особистості студентів, які сприяють ефективній реалізації їх потенційних можливостей, особистісному зростанню.

#### *Література*

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации / Е. Е. Вахромов. – М.: Международная педагогическая академия, 2001.
3. Гуляева Г. Б. Психологічні особливості самореалізації особистості студентів, її зв'язок з життєвою метою / Г. Б. Гуляева // Психологія, соціологія і педагогіка. – 2012. – № 9. – С. 15-21.
4. Кобильнік Л. М. До проблеми самоактуалізації особистості / Л. М. Кобильнік // Наука і освіта. – 2004. – № 3. – С. 81-83.
5. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Маслоу; [пер. с англ. А. М. Татлыбаева]. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
6. Психологія і педагогіка життєтворчества: Навч.-метод. посібник / ред. рада: В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохан, І. Г. Ермаков та ін. – К., 1996. – 792 с.
7. Титаренко В. А. Життєві домагання особистості: феноменологічний та структурно-функціональний підходи / В. А. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2004. – № 4. – С. 128-145.
8. Яценко Е. Ф. Особенности самоактуализации студентов с разной профессиональной направленностью / Е. Ф. Яценко // Психологический журнал. – 2006. – Т. 26. – № 3. – С. 31-41.

### 1.3. A school teacher in the modern world

#### 1.3. Шкільний учитель у сучасному світі

Кінець ХХ початок ХХІ сторіччя відзначились надшвидким розвитком новітніх інформаційних технологій, який призвів до масштабних змін у різних сферах життя суспільства. Зокрема важку сутнісну кризу в наш час переживає школа. Протягом сторічч вона була головним джерелом інформації для підростаючих поколінь. В античному світі і в ранньому середньовіччі учитель був майже єдиним джерелом інформації, який передавав накопичені попередниками знання своїм учням. Навіть такий масштабний винахід, як поява книгодрукування, кардинально не змінив ситуацію, хоча дещо і зменшив роль учителя як головного носія інформації. При цьому значно розширились можливості учнів самотужки здобувати знання. Водночас самонавчання за книгами потребує не тільки високого рівня навчальної мотивації, але й здатності до продуктивної селекції отримуваних відомостей, їх правильного аналізу та синтезу, що далеко не завжди властиве не тільки дітям але й дорослим. Книга не дозувала інформацію, не розбивала її на короткі фрагменти, а викладала її логічно розгортаючи в часі та просторі. Тому в епоху книг учитель ще залишався містком між знаннями, викладеними в друкованих виданнях, і дитиною. Однак з розвитком Інтернету ситуація кардинально змінилась. Пошукові системи взяли на себе функції подрібнення інформації на блоки, її селекції, аналізу та синтезу, представляючи відомості уже у штучно препарованому вигляді. Людину ніби звільнили від задачі виокремлення та обдумування фактів, одночасно скинувши на неї лавину готових відомостей, які далеко не завжди є науково обґрунтованими чи просто достовірними. Різноманітна інформація настільки переповнила світ, що в останні роки почали навіть говорити про втому від неї. Споживачі продукції Інтернету з одного боку уже не можуть відірватись від поглинання нових фактів, відомостей, даних, а з другого – не здатні їх ні проаналізувати, ні повноцінно засвоїти. Вони ніби плывуть в морі повідомлень, фактів, новин, узагальнень, висновків..., колихаючись на хвилях, але не бажаючи заглибитись і зрозуміти його суть.

У таких умовах примарна легкість і доступність знань уже у готовому вигляді породжує ілюзію можливості стати освіченою людиною практично без жодних зусиль – не добуваючи знання, а лише запам'ятовуючи результати відбору, здійсненого пошуковою системою. Точаться навіть розмови про те, що школа вже віджила своє і вчителів дуже скоро можуть замінити спеціальні "навчальні" машини. Однак при цьому абсолютно не враховується, що робота педагога має декілька функцій. Звичайно, у сучасних умовах його роль як

простого зберігача та "транслятора" знань дітям суттєво зменшилась. Водночас зросло значення педагога як людини, здатної інформувати, засвоювати дитиною з різних джерел, "сміслово" організувати, навчити дітей вмінням узагальнювати, аналізувати, структурувати і правильно інтерпретувати отримувані відомості.

Інша важлива сторона роботи вчителя, значення якої в наш час тільки зростає, пов'язана з суто людською стороною його діяльності. Професія педагога належить, за класифікацією російського психолога Є. О. Клімова, до професій типу людина-людина. На його думку, характерний представник цього типу професій "бачить світ... (і світ хвилює його) насамперед зі сторони наповненості оточуючого середовища різними, різноманітними, по різному думаючими, різними за своїми якостями і різними за своїми спрямуваннями людьми, групами, спільнотами і організаціями, їх складними взаємовідносинами. Професіонали виокремлюють і утримують в свідомості насамперед цілісності, які характеризують умонастрої, поведінку людей, образ їх життя, форми активності, способи привнесення порядку, впорядкованості в складне життя людини і суспільства" [9; с. 199-200]. Для того, щоб ефективно впроваджувати своє "бачення" світу такому працівникові потрібно не просто мати знання про психологію людей, а бути здатним реалізувати свої знання на практиці, що по суті означає бути не лише психологічно грамотною людиною, а мати високу психологічну культуру. В чому вбачається відмінність між психологічною грамотністю та психологічною культурою? Психологічна грамотність передбачає хороші знання та здатність їх правильно застосовувати. Психологічна ж культура, як і будь-яка культура визначає тип екзистенції людини в світі, той рівень взаємодії з ним, який спрямований на збереження та розвиток гармонії, рівноваги людської взаємодії, зв'язки своїх вчинків з принципами гуманізму та людяності. Для вчителя психологічна грамотність і психологічна культура є однаково важливими якостями. Якщо представники окремих професій типу людина-людина (продавці, робітники системи обслуговування і навіть урядовці нижчих рівнів) при мінімумі психологічних знань (а то й будучи лише емпіричними психологами), але за хорошого розвитку психологічної культури можуть достатньо ефективно виконувати свої професійні обов'язки. То вчителям, політикам, журналістам, менеджерам з продаж, працівникам сітьового бізнесу, тощо, повинні бути притаманні не тільки здатності до безконфліктної взаємодії, а й хороші знання з психології людей, з якими вони повинні не просто взаємодіяти, а безпосередньо впливати на них, а в деяких випадках навіть маніпулювати ними. В таких ситуаціях одна психологічна культура, без розуміння механізмів поведінки людей навряд чи гарантуватиме досягнення поставлених цілей, якими б ці цілі не були. Більше того, для частини представників цього другого підтипу працівників людина-



людина сама по собі психологічна культура може відходити на другий план (особливо в своїй гуманістичній складовій), а головними будуть психологічні знання трансформовані у психологічну компетентність. Як стверджується в енциклопедичному словнику "Психология общения" психологічна компетентність – це "інтегральне професійно-особистісне утворення, яке дозволяє людині психологічно конструктивно вирішувати завдання професійного і особистісного досвіду. Високий рівень психологічної компетентності дозволяє суб'єкту доцільно використовувати особистісні ресурси, мінімізувати затрати, оптимізувати зовнішню і внутрішню активність, активізувати приховані можливості інших, прогнозувати віддалені ефекти професійної активності, конструювати продуктивні моделі саморозвитку" [19; с. 187]. Опора на компетентність дає можливість бути ефективним у своїй професійній діяльності, однак при цьому не враховуються інтереси тих, з ким психологічно компетентний але недостатньо психологічно культурний працівник входить у взаємодію.

З іншого боку, хоча для психологічно культурної особистості (хай і без достатньої компетентності) на перший план і виходять не власні інтереси, а інтереси того соціуму, в якому здійснюється певна професійна діяльність, однак для грамотного здійснення такої діяльності може просто не вистачити знань. До професій, у яких психологічна культура повинна обов'язково включати психологічну компетентність належить професія вчителя.

Нажаль, слід визнати, що проблема психологічної культури вчителя належить до недостатньо розроблених у вітчизняній та практично проігнорованих в англomовному сегменті світової психології. Причина цього не в останню чергу криється в складності та багатоаспектності базового поняття "культура" і його пов'язаності з поняттям "психологічна культура", яке є йому ієрархічно підпорядкованим, тобто поняття "культура" виступає відносно поняття "психологічна культура" в якості категорії. Звідси випливає, що об'єм поняття "психологічна культура" не може виходити за межі об'єму поняття "культура", хоча, водночас, і не охоплює його повністю. Саме цей аспект – об'єми обох понять, часто виступає у якості ключової проблеми, яка породжує уже суто методологічні ускладнення.

Поняття "культура" і "психологічна культура" в сучасному науковому дискурсі залишаються переважно роз'єднаними, хоча є достатньо парадоксальні погляди на зв'язок культури і психології. Зокрема американські психологи Джон Туубі і Леда Космідес стверджують, що людська культура "це штучно (промислово) створений психологічними механізмами продукт, який розміщується в індивідуумах, що живуть в групах" (culture is the manufactured

product of evolved psychological mechanisms situated in individuals living in groups) [25; с. 24].

"Універсальний словник – енциклопедія" за редакцією Мирослава Поповича визначає культуру як "сукупність матеріального і духовного надбання людства, нагромадженого, закріпленого і збагаченого упродовж історії, яке передається від покоління до покоління" [17].

В посібнику з культурології П. С. Гуревича крім матеріальної та духовної складової в понятті "культура" виокремлюється додатково ще і психологічна сторона: "Поняття культури охоплює явища щонайменше трьох порядків: матеріального, тобто предмети виробництва; кінетичного, так як відкрита поведінка завжди включає рух; і психологічного, тобто знання, погляди і цінності, які приймаються членами суспільства" [6; с. 54].

Слід визнати, що включення психологічної складової в загальну структуру культури, попри свою значущість і здавалося б самоочевидність, ще не отримало схвалення більшості культурологів. Проблема поглиблюється ще і тим, що поняття "культура" і поняття "психологічна культура" однаково не є точно визначеними. Дуже прикро, але психологічні словники його просто ігнорують. Це відбувається навіть тоді, коли поняття "культура" в цих словниках аналізуються (Див. зокрема: [18]). З огляду на відсутність загальновизнаного визначення поняття, в наукових дослідженнях висловлюються достатньо відмінні думки стосовно його значення і об'єму. Однак найчастіше психологічна культура розглядається як складова частина базової культури, як системної характеристики людини, що дозволяє індивіду ефективно самовизначитись в соціумі і самореалізуватися в житті. При цьому психологічна культура особистості сприяє саморозвиткові та успішній соціальній адаптації, задоволеністю власним життям (Апанасенко О. Н., Дьоміна Л. Д., Лужбіна Н. А.). Якщо узагальнити погляди українських та російських науковців на сутність психологічної культури (Бодальов О. О., Чепелева Н. В., Рибалко В. В., Смірнова О. Є., Кулікова Т. І.), то її можна визначити як інтегральне поєднання психологічної компетентності, ціннісно-смиислового компоненту (ставлення до людей, світу, власної діяльності), когнітивної складової (розвитку пізнавальних процесів) та рефлексії. Зі свого боку в англійській літературі (де це поняття й виникло) "компетентність" розглядається як поєднання знань, умінь та здатності застосовувати знання й уміння в процесі життєдіяльності [5].

Попри недостатню визначеність понять вищого рівня, поняття "психологічна культура вчителя" є досить добре представленим в українській науковій літературі (Чепелева Н. В., Савчин М. В., Чапрак Я. В., Коновальчук Н. С., Кузьміна Н. В., Кухарев Н. В., Смірнова О. О., Семикін В. В.

та ін.). Як уже говорилось вище, її особливістю є нерозривна пов'язаність психолого-педагогічних компетентностей із професійно важливими психологічними якостями людини. Психологічна культура учителя без компетентнісної складової просто неможлива, оскільки вчителі, в силу своїх професійних обов'язків повинні не тільки бути людьми, здатними позитивно взаємодіяти зі своїми учнями, але й уміти будувати процес навчання таким чином, щоб досягати його найбільш можливої ефективності стосовно кожної дитини класу. Якщо професійно-важливі якості педагогів залишаються актуальними для роботи в будь-яких умовах, то компетентності потребують специфічних знань, умінь і навичок, які, окрім базового компоненту, варіюються в залежності від тих подій, у вирі яких проходить діяльність вчителя. Сучасне інформаційне оточення, в якому проходить педагогічний процес, потребує розуміння вчителем не тільки особливостей розвитку сучасних дітей (зокрема змін у їх когнітивних здібностях, породжених раннім залученням до "цифрового" світу), але й розуміння психологічних закономірностей тих впливів, які воно здійснює на дітей, на їх батьків та й на самого вчителя.

#### *Литература*

1. Апанасенко О. Н. Психологическая культура личности, ее формирование в вузе [Текст] / О. Н. Апанасенко, Е. В. Малюкова // Педагогика: традиции и инновации: материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2012. – С. 154-155. <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/63/2708/>.
2. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком / А. А. Бодалев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 200 с.
3. Букач М. Педагогічна культура вчителя / М. Букач // Рідна школа, 1997, № 3-4. – С. 48-49.
4. Гладкий А. В. Что нужно учителю – педагогика и методика или наука и культура? / А. В. Гладкий. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://modernproblems.org.ru/education/66-whatneed.html?showall=1>.
5. Гончаренко С. А. Завдання психодіагностики у формуванні психологічної культури педагога [Електронний ресурс] / Гончаренко С. А. // Матеріали Круглого столу, присвяченого науковій творчості відомого українського психолога Івана Омеляновича Синиці [Наукова спадщина І. О. Синиці в контексті сучасної педагогічної психології] (м. Київ, 27 жовтня 2015 р.). – Режим доступу: <http://fund-issled-intern.esrae.ru/12>.
6. Гуревич П. С. Культурология / П. С. Гуревич. – М.: Проект, 2003. – 336 с.
7. Демина Л. Д. Психологическая культура личности: проблема становления и развития / Л. Д. Демина, Н. А. Лужбина // Сибирский социологический вестник. – 2003. – № 1. – С. 153-160.
8. Иванова Т. В. Професійна культура майбутнього педагога // Педагогіка і психологія, 1995, № 2. – С. 86-93.
9. Климов Е. А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов/ Е. А. Климов. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
10. Ковальов О. Г. Психологія особистості вчителя-вихователя // Рад. школа, 1990, № 4. – С.47-49.

11. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования // Педагогика. – 1997. – № 3. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog\\_3/at14.html](http://sci.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_3/at14.html).
12. Корінний М. М., Шевченко В. Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури / Відп. ред. В. Ф. Шевченко, автори: М. М. Корінний, В. Ф. Шевченко. – К.: Україна, 2012. – 384 с.
13. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Издательский центр “Академия”, 1990. – 124 с.
14. Кулагина Н. В., Канафина А. С. Психологическая культура как компонент профессиональной культуры учителя / Кулагина Н. Ф., Канафина А. С. // Концепт. – 2013. – № 3. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13051.htm>.
15. Куликова Т. И. Психологическая компетентность учителя начальных классов: теоретический и прикладной аспекты // Концепт. – 2014. – № 7. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2014/14187.htm>.
16. Куликова Т. И. Классный руководитель: профессиональная компетентность и психологическая культура: Монография. – Тула: Левша, 2008. – 164 с.
17. Культура / Універсальний словник – енциклопедія за редакцією Мирослава Поповича. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.hohlopedia.org.ua/use\\_universalnyy\\_slovyk\\_entsyklopediya/page/kultura.11070](http://www.hohlopedia.org.ua/use_universalnyy_slovyk_entsyklopediya/page/kultura.11070)
18. Психологічний словник / За редакцією В. І. Войтка – К.: Вища школа, 1982. – 215 с
19. Психология общения. Энциклопедический словарь: Под ред. А. Бодалева. – М.: Когито-центр, 2011. – 2280 с.
20. Рибалка В. В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод посібник / В. В. Рибалка. – К.: АПН України. Ін-т пед.освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, 2009. – 326 с.
21. Савчин, М. В. Педагогічна психологія: навч. посібник / М. В.Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 422 с.
22. Смирнова Е. Е. Содержание понятия "психологическая культура педагога" и пути ее формирования в системе повышения квалификации / Е. Е. Смирнова // Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого – 2010. – № 58. – С. 76-79.
23. Чапрак Я. В. Психологічна культура як невід'ємний компонент професіоналізму педагога / Я. В. Чапрак // Вісник: Педагогіка: [зб. наук. пр.] / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв. – Київ: Вид. центр КНУКіМ, 2009. – Вип. 21. – С. 118-123.
24. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева. – К.: Т-во "Знання" УРСР, 1989. – 32 с.
25. Tooby John, Cosmides Leda. The psychological foundation of culture / The adopted mind. Evolutionary psychology and the generation of culture. – New York – Oxford Oxford university press, 1992. – р. 19-136. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: [https://books.google.com.ua/books?id=SxX4gRzOS6oC&pg=PA24&lpg=PA24&dq=culture+is+the+manufactured+product+of+evolved+psychological+mechanisms+situated+in+individuals+living+in+groups&source=bl&ots=Bh5q3I1NwP&sig=HyvihqvMmBn3KyI\\_E9foSFJsxiQ&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwiG\\_7DE3d3RAhWEjiwKHfKLDIIQ6AEIGzAA#v=onepage&q=culture%20is%20the%20manufactured%20product%20of%20evolved%20psychological%20mechanisms%20situated%20in%20individuals%20living%20in%20groups&f=false](https://books.google.com.ua/books?id=SxX4gRzOS6oC&pg=PA24&lpg=PA24&dq=culture+is+the+manufactured+product+of+evolved+psychological+mechanisms+situated+in+individuals+living+in+groups&source=bl&ots=Bh5q3I1NwP&sig=HyvihqvMmBn3KyI_E9foSFJsxiQ&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwiG_7DE3d3RAhWEjiwKHfKLDIIQ6AEIGzAA#v=onepage&q=culture%20is%20the%20manufactured%20product%20of%20evolved%20psychological%20mechanisms%20situated%20in%20individuals%20living%20in%20groups&f=false).

## **1.4. Training leaders of hub schools – new challenges and solutions in the postgraduate education in Donetsk region**

### **1.4. Підготовка керівників опорних шкіл – нові виклики та рішення в системі післядипломної педагогічної освіти Донеччини**

Децентралізація в освіті є логічною складовою загального процесу децентралізації управління країною, викликом та свідченням якісного зростання самоврядності та демократичності освітянської спільноти України. Цілком слушними в таких умовах стають численні дискусії про функціонування освітньої системи в ході модернізації і, зокрема, про форми, методи, способи організації роботи з децентралізації в освіті. Базовим фактором об'єктивного розвитку нової системи постає опорна школа, ключовим аспектом її успішності – професійна підготованість керівника закладу.

Згідно з Концепцією Уряду України [1] результатом реформ щодо децентралізації повинна бути проста і логічна система місцевого самоврядування, яка здатна забезпечити комфортне життя жителів сіл і міст. Прийняті Закони України «Про добровільне об'єднання територіальних громад»[2] та «Про співробітництво територіальних громад» [3] надають змогу громадам ставати самодостатніми та впливати на добробут свого середовища, мотивують на ефективне використання освітньої інфраструктури та модернізацію системи освіти в кожній об'єднаній територіальній громаді.

Донеччина активно включилась у цей процес. Основним завданням освітньої системи області на сьогодні є «запуск» 21-ї опорної школи. Зараз іде процес їх модернізації, проводиться закупівля новітнього електронного та цифрового обладнання для класів фізики, хімії, біології, географії, сучасних підручників, комп'ютерів тощо. Але освітній простір сучасної школи складається з багатьох факторів, до яких також відносяться – стиль навчання, атмосфера пізнання світу, певне мотиваційне поле. Тому успіх у реформуванні школи значно залежить від управляючого суб'єкта – керівника навчального закладу, його професіоналізму та готовності до змін.

Управлінська команда опорної школи повинна мати чіткі стратегічні орієнтири розвитку, щоб не зупинятися на виправданні очікувань локальної громади, а пропонувати випереджаючі освітні ініціативи.

На національному рівні документом, який може позначити стратегічні орієнтири нової школи в громадах, є Концепція «Нова Школа» [4]. Це інноваційний документ, «дорожня карта» змін і реформ в освіті. Згідно з Концепцією, оновлена шкільна освіта має ключове місце в системі освіти в цілому. Тому її реалізація «перетворить українську школу на важіль соціальної

рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України» [5]. Звернення до норм проекту нового Закону України «Про освіту» (№3491-д від 04.04.2016) [6], у якому дано повне визначення мети загальної середньої освіти як «різнобічного розвитку, виховання і соціалізації особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» ставить за необхідне розробку кожною опорною школою власної стратегії розвитку на підставі існуючої нормативно-правової бази з урахуванням специфіки громади та освітніх потреб її мешканців.

На таких теоретичних засадах здійснюється робота з керівниками опорних шкіл у Донецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти як у процесі підвищення кваліфікації, так і під час між курсових заходів.

Перший крок у цьому напрямі було здійснено в жовтні-листопаді 2015 року. Робочою групою працівників департаменту освіти Донецької ОДА і ППО розроблено модель освітньої інфраструктури об'єднаної територіальної громади. Ця робота, перш за все, надала змогу самим працівникам інституту з'ясувати, як має відбуватися децентралізація в освіті, адже через певні події в регіоні ці питання не були першочерговими. По-друге, була визначена гостра потреба у проведенні інформаційно-роз'яснювальної роботи щодо децентралізації серед педагогічної спільноти і, зокрема, серед керівників загальноосвітніх шкіл та районних методичних служб.

Робота в цьому напрямку була скерована цільовим проектом «Децентралізація в освіті». Діяльність за проектом включає:

- збір та аналіз інформації, що пов'язана з забезпеченням якісних освітніх послуг в об'єднаних громадах;
- мотивацію й комунікації з педагогічними колективами, учнями та батьківською громадськістю для спільної реалізації планів щодо підвищення якості освіти;
- організацію інноваційної педагогічної діяльності, яка включає завдання демократичного менеджменту в школах громади та методи інтерактивного навчання учнів;
- сприяння створенню результативної методичної служби в громаді для професійного розвитку вчителів і шкільних адміністрацій;
- розробку на базі успішних практик сценаріїв заходів та проведення семінарів і конференцій для навчання представників громад Донецької області;
- організацію навчальних візитів до інших регіонів України для забезпечення обміну досвідом (у форматі «рівний рівному») успішного управління опорними школами та освітніми округами.

У межах проекту впродовж року працює дискусійний клуб, членами якого стали близько 100 осіб. На засіданнях клубу керівниками шкіл та методичних служб обговорюються очікувані результати децентралізації, можливі ризики реформи, основні кроки щодо підготовки працівників до роботи в нових умовах.

Певну зацікавленість в учасників клубу викликає робота щодо створення на основі універсальної моделі різних варіантів моделей освітніх осередків територіальних громад і проектів концепцій опорних шкіл, адже чітке бачення освітнього сектора об'єднаної територіальної громади, сформованого на підставі універсальної моделі, надасть змогу побудувати оновлене освітнє середовище, що відповідатиме принципам рівного доступу до якісної освіти та її ефективності, дозволить мотивувати вчителя до інноваційної діяльності й у цілому підвищити спроможність та ефективність громади.

Проблематика сучасної освітньої політики, зокрема фактор децентралізації знайшли відображення і в процесі курсової перепідготовки керівників закладів освіти та працівників методичних служб. Із цією метою підготовлені відповідні змістові модулі для роботи в очному й дистанційному форматі. Закріплення отриманих знань відбувається в ході підготовки випускних робіт, які виконуються під керівництвом працівників кафедри менеджменту освіти у групах із 4-5 слухачів у формі кейсів документів із проблем децентралізації. Кейс включав – аналіз ситуації в освітній системі громади; розробка освітньої моделі обраної громади; план розбудови освітньої системи майбутньої громади; сценарій педагогічної конференції (колегії) щодо обговорення питань децентралізації в освіті; макет інформаційного видання для постійного інформування громадян. Такі кейси – це набір базових кроків, що стануть у майбутньому зразками дій та варіантами документів для керівників управління освіти, методичних служб, керівників закладів освіти. До того ж, враховуючи, що слухачі курсів є представниками різних громад, іде напрацювання кейсів різної варіативності для забезпечення поліваріантних потреб керівників. У 2016 році над такими кейсами працювало понад 150 слухачів курсів.

Для ефективної взаємодії керівників закладів освіти, працівників методичних служб на платформі дистанційного навчання інституту створено портал «Спільнота практик управління освітою». На порталі працюють два підготовчі кластера:

- «Курси для самоосвіти», спрямовані на підвищення керівниками та методистами професійної майстерності, на підготовку до нарад та педагогічних рад, на самоосвіту працівників закладів.
- «Освітній консалтинг» – у цьому кластері викладаються напрацьовані слухачами курсів кейси та організована «Експертна кімната» з отримання консультацій і обговорення проблем, що потребують розв'язання.

Певні труднощі в підготовці керівників шкіл до роботи у форматі опорної школи створює відсутність розробленої нормативної бази щодо функціонування школи в нових умовах, що обумовлює необхідність розробки низки локальних актів, які мають стати підставою діяльності як опорної школи, так і її філій, і освітнього осередку в цілому. Це наступні документи: Концепція розвитку освітнього осередку громади, Статут опорного навчального закладу, Положення про філію опорного навчального закладу, Правила внутрішнього розпорядку тощо. Така робота поводитьься через різні форми взаємодії з керівними кадрами: засідання дискусійного клубу, курси підвищення кваліфікації керівників шкіл, а також у рамках спеціального курсу для керівних та педагогічних працівників опорних шкіл «Hubschool–школа з європейським рівнем якості освіти».

Курс «Hubschool – школа з європейським рівнем якості освіти» став відповіддю на запит педагогічних працівників, які опинились перед необхідністю радикальної трансформації шкільної освіти, відмови від традиційної педагогічної системи на користь нового бачення школи, принципово нових засад організації освітнього простору, нового результату.

У червні та жовтні 2016 року відбулися дві сесії навчання майбутніх працівників опорних ЗНЗ, на які були запрошені директори 21-ї опорної школи, їх заступники з навчально-виховної та виховної роботи, учителі української мови та літератури, математики, історії та правознавства, хімії, інформатики, початкових класів, біології, курсів духовно-морального спрямування. Слухачами курсу стали 223 педагогічних працівники.

Провідним напрямком роботи вчителів стало опанування сучасних освітніх технологій навчання, хмарних сервісів в освіті, інноваційних підходів до викладання предметів, європейського контексту реформування освіти, особистісно-орієнтованого та дієвого підходів у викладанні предметів. У секціях директорів і заступників директорів шкіл головним був пошук інноваційної ідеї, яка б стала поштовхом у перетворенні школи. Були розглянуті питання стратегічного менеджменту, нові підходи до організації навчального процесу, сучасні тренди в освіті, активні методи навчання дорослих, відбулося ознайомлення з концепцією «Нова українська школа». За результатами навчання учасники курсу опорних шкіл усвідомили зміст якісних показників освітньої реформи та просунулися в розумінні того, що в опорних школах слід робити не те, що можна зробити у сучасних умовах, а те, що потрібно робити, виходячи з перспективи. Вкрай важливим моментом в такій роботі є зворотній зв'язок з школи з Інститутом, що забезпечує об'єктивну оцінку нашої роботи з боку шкільної громадськості та є базою моніторингу в аналізі діяльності Інституту.

Ознакою сучасної освіти є її відкритість до кращих світових тенденцій розвитку, що знаходить свій прояв в залученні Інститутом чисельних



міжнародних та громадських організації до процесів, що відбуваються в освіті. Цей вектор сьогодні стає провідним у роботі ІППО та опорних шкіл області. EdCamp Ukraine, ЮНІСЕФ, Центр освітньої політики республіки Польща (ORE), Платформа ініціатив «Теплиця» та багато інших організацій у співпраці з Донецьким обл. ІППО проводять навчальні тренінги для педагогів закладів освіти, упроваджуючи принципи та підходи неформальної освіти. Ефективним у цій діяльності є використання нових альтернативних освітніх практик: ділові і навчальні ігри, табірні збори, квести, проектна робота, зустрічі з фронтменами громадської активності тощо. Подібні технології стали невід'ємною частиною роботи з педагогами Донецької області. Проекти «Вчимося жити разом», «Освіта для сталого розвитку», «International Child Development Programme», «Культура добросусідства», міжнародна міжшкільна взаємодія на платформі E-Twinning, літні мовні табори – це майданчики активної співпраці шкіл, ДонІППО та громадських організацій. Очевидно, що керівник сучасної української опорної школи має добре орієнтуватися в міжнародних освітніх програмах, підтримувати партнерські дружні зв'язки з міжнародними організаціями та фондами, що працюють в Україні. Тому в Інституті організований процес навчання керівників шкіл проектній діяльності, створена інформаційна база ресурсів та установ для пошуку партнерів, спонсорів та грантів.

У фіналі аналізу становлення інноваційної системи підготовки керівників опорних шкіл Донецькому обласному інституті післядипломної педагогічної освіти слід зазначити, що створена ґрунтовна наукова і методична база для подальших змін в розвитку освіти в Донецькій області, яка працює як безперервна комунікація між Інститутом та школами, як система навчання, консультацій, рекомендацій, зворотнього зв'язку та моніторингу.

### *Література*

1. Концепція реформування місцевого самоврядування та територіальної організації влади в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/333-2014-%D1%80>.
2. Закони України «Про добровільне об'єднання територіальних громад» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/157-19>.
3. Закон України «Про співробітництво територіальних громад» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1508-18>.
4. Концепція «Нова Школа» <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/11/03/bilshe-60-listiv-z-propozicziyami-i-dodatkovij/>.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/serpnevi-pedagogichni-konferencziyi-2016.html>.
6. Матеріали до Закону України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/materiali-do-zakonu-ukrayini-pro-osvitu.html>.
7. Положення про освітній округ (затверджено Постановою Кабміну України від 27 серпня 2010 року № 777) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/79-2016-%D0%BF>.

## **1.5. Transformations of adaptive potential of the individual in the educational process of universities**

### **1.5. Трансформації адаптаційного потенціалу особистості в освітньому процесі вузу**

Аналіз публікацій, присвячених адаптаційному потенціалу особистості, показує зростаючу частоту застосування цього терміну при констатації адаптаційних можливостей особистості, формулюванні психологічного і психосоматичного діагнозу. Розповсюдження поняття адаптаційного потенціалу особистості в практиці психологічної допомоги обумовлено завданнями оцінки адаптаційних можливостей індивіда, диференціації стійких порушень адаптації та ситуативних дезадаптивних станів, а також з'ясування психологічного змісту психосоматичних захворювань. Виникнення психосоматичних проблем розглядається як один з варіантів виснаження адаптаційного потенціалу особистості. Уявлення про природу порушень адаптації, кордони і властивості адаптаційного потенціалу визначаються дослідниками як важливі передумови ефективності корекційно-реабілітаційних заходів.

У вітчизняній психології накопичений чималий досвід у галузі вивчення адаптаційних можливостей особистості. Велику увагу даній проблематиці приділено в роботах А. М. Богомолова, В. А. Бодрова, Н. Є. Водоп'янової, С. Ю. Добряка, Н. Л. Коновалової, Д. А. Леонтьєва, А. Г. Маклакова, А. А. Налчаджяна, С. Т. Посохової, А. А. Реана, М. Є. Сандомірського, Є. С. Старченкової, Ю. В. Щербатих та інших вчених.

Г. Сел'є один з перших почав розробляти поняття адаптаційного потенціалу, яке зводиться їм до «поверхневої» і «глибинної» енергії. Перший вид енергії витрачається під впливом середовища і доповнюється з резервів «глибинної» енергії, витрачання якої є незворотнім. Коли адаптаційний потенціал помітно зменшується, виникають «хвороби адаптації». У групу хвороб адаптації Г. Сел'є і прихильники його ідей включають гіпертонічну і виразкову хворобу, хвороби серцево-судинної системи, атеросклероз, ревматичні захворювання, шизофренію, рак, шок і ін.

На сьогоднішній день існує декілька підходів до розуміння особистісного адаптаційного потенціалу в роботах вітчизняних авторів.

Адаптаційний потенціал особистості визначається Н. Л. Коноваловою як інтегруюча характеристика психічного здоров'я. Психічна адаптивність оцінюється при цьому як здатність особистості протистояти зривам психічної адаптації. Адаптивність, на думку автора, залежить від багатьох конституціональних, природжених і придбаних чинників, що визначають

структуру особистості й знаходяться у тісному зв'язку з періодизацією розвитку особистості. Складовими психічної адаптивності виступають спільний рівень психічного розвитку, особистісні особливості, система стосунків, характер і зміст психологічних проблем, позиція особистості по відношенню до них [1].

Зміст особистісного адаптаційного потенціалу конкретизується в дослідженнях А. Г. Маклакова. Автор включає до цього поняття такі взаємозв'язані психофізіологічні, соціально-психологічні характеристики як нервово-психічна стійкість, самооцінка особистості, рівень соціальної підтримки, здатність вирішувати конфлікти, досвід спілкування, орієнтацію на загальноприйняті норми поведінки і вимоги колективу. Чим більш виражені перераховані характеристики, тим вище вірогідність успішної адаптації, тим значніше діапазон чинників зовнішнього середовища, до яких індивід може пристосуватися. Показники адаптаційного потенціалу містять інформацію про відповідність або невідповідність психологічних характеристик особистості загальноприйнятим нормам. А. Г. Маклаков підкреслює, що особистісний адаптаційний потенціал – це взаємозв'язок психологічних особливостей людини, найбільш значущих для регуляції психічної діяльності і процесу адаптації; інтегральна характеристика психічного розвитку особистості [2]. На думку С. Т. Посохової, адаптаційний потенціал доцільно представляти як інтегральне утворення, що об'єднує в складну систему соціально-психологічні, психічні, біологічні властивості, які актуалізуються особистістю для створення й реалізації нових програм поведінки у змінених умовах життєдіяльності. Особистісний адаптаційний потенціал включає біопластичний, біографічний, психічний і особистісно-регуляторний компоненти. У адаптаційному потенціалі, на думку автора, закладена латентність адаптаційних здібностей, своєчасність і вектор реалізації яких залежить від активності особистості [3].

А. А. Реан, в структурі адаптаційного потенціалу, виділяє два класи властивостей особистості – внутрішні (особистісні) і зовнішні (середовищні). Перші – це комплекс якостей, що забезпечують прийнятність самосприйняття адаптанта, його внутрішню комфортність (емоційне самопочуття, задоволеність собою, впевненість у своїх силах та ін.) Другий клас включає якості особистості, які забезпечують взаємодію адаптанта з соціальним і предметним оточенням (комунікативна компетентність, практичний інтелект, спрямованість на творче досягнення конструктивних цілей та ін.) [4].

Структурну основу даного феномена становлять ряд біологічних, психологічних, соціально-психологічних факторів.

Біологічний рівень адаптаційного потенціалу відображає еволюційно закріплені форми життєдіяльності людського організму і вроджені енергетичні ресурси. У нього входять інстинктивні програми поведінки, з якими людина

народжується і які забезпечують, в першу чергу, біологічну життєздатність як здатність зберігати активність і протистояти деструктивному тиску навколишньому середовищу. Він об'єднує досить великий перелік соматичних, фізіологічних, психофізіологічних особливостей людської організації. У нього, зокрема, входять тілесна і біохімічна конституція, нейродинамічна організація з функціональною асиметрією, організмичні властивості і т.п. У ньому укладені енергетичні ресурси особистості, що впливають на рівень здоров'я, фізичну працездатність і толерантність до несприятливих факторів зовнішнього середовища. Біологічний рівень адаптаційного потенціалу визначають такі складові як рівень нервово-психічної стійкості, тип темпераменту, властивості нервової системи, рівень тривожності, рівень емоційності та ін.).

Психологічний рівень особистісного адаптаційного потенціалу становлять у своїй сукупності різні прояви основних сфер особистості: сфери пізнавальних процесів, мотиваційної сфери, емоційно-вольової сфери, особливостей прояву характеру, специфіки здібностей особистості. Очевидно, що функціонування цього рівня визначають особливості Я-концепції, життєві цінності, система установок, орієнтація на вимоги найближчого оточення або на свою думку тощо. Психологічний рівень особистісного адаптаційного потенціалу забезпечується реальними психічними можливостями людини, що дозволяють віддзеркалювати об'єктивну реальність у всій її різноманітності та регулювати взаємовідносини з нею і з самим собою, зберігати власну цілісність, вдосконалюватися та самоперевтілюватися. Взаємодія людини із зовнішнім середовищем, а також із самим собою впливає на змістовні та структурні характеристики психічних утворень, на актуалізацію тих чи інших проявів. Контекст взаємодії визначає певні інтегровані утворення, будує необхідну їх ієрархію та створює системи.

Соціально-психологічний рівень адаптаційного потенціалу становлять соціальна референтність, знання морально-етичних норм, комунікативні здібності, рівень конфліктності, соціальна і моральна підтримка, наявність / відсутність морально-етичної орієнтації, особливості міжособистісних відносин, особливості спілкування, рівень групової ідентифікації та ін.). Дитячо-батьківські стосунки, сімейна атмосфера і традиції, значуще найближче оточення закладають базис певного репертуару адаптивної поведінки особистості. Особливе значення у розвитку особистості має початковий період життя, події раннього дитинства. Але цей вплив не має жорсткої детермінації щодо кінцевого ефекту адаптації. Батьки ініціюють програму адаптивної поведінки, створюють умови для вибору найбільш відповідного варіанту з безлічі можливих. Дитина сама відбирає те, що їй підходить і що взагалі не потрібно, що вона захоче розвивати в собі далі і що викорінювати.

Таким чином, адаптаційний потенціал прийнято розглядати як системну властивість особистості, що обумовлює кордони її адаптаційних можливостей і характер протікання адаптації у відповідь на дію тих або інших умов середовища. Особливості адаптаційного потенціалу, опосередковують дію адаптогенних чинників, визначають напрям, зміст і інтенсивність адаптаційної відповіді особистості.

Існує точка зору, згідно якої адаптаційний потенціал може служити основою імовірного прогнозу розвитку адаптаційного процесу і динаміки адаптаційного статусу особистості. А. М. Богомолів вважає, що адаптаційний потенціал особистості характеризує можливості особистості щодо продуктивного проходження адаптаційного процесу, формування прогресивних адаптаційних ефектів, розширення діапазону реагування й придбання нових адаптаційних навичок. На думку автора, окрім структурних особливостей, доцільно виділяти динамічні властивості адаптаційного потенціалу особистості [5]. Ми поділяємо точку зору автора, згідно якої динамічні властивості адаптаційного потенціалу є найбільш значущими. Успішність процесу адаптації визначається не абсолютною величиною потенціалу, а відносною. Відносність величини потенціалу може розглядатися як механізми формування ресурсів, індивідуальний стиль їх витрачання, відновлення й взаємозбагачення, можливості компенсації відсутніх ресурсів, гнучкості їх використання в межах деяких кордонів потенціалу. Через це, навіть при низьких адаптаційних ресурсах окремо, характер їх об'єднання в потенціал, за певних внутрішніх і зовнішніх умов, може привести до високої ефективності адаптації.

Емпіричне дослідження динамічних характеристик адаптаційного потенціалу особистості студента було проведено на базі Донбаського державного педагогічного університету. Вибірку склали студенти 1, 2, 3, 4, 5 курсів психологічного факультету у віці від 18 до 25 років. Усього в дослідженні брали участь 400 студентів.

З метою дослідження особистісного адаптаційного потенціалу був використаний багатофакторний особистісний опитувальник «Адаптивність» А. Г. Маклакова. З допомогою даного опитувальника можна оцінити адаптаційні можливості особистості через визначення рівня розвитку психологічних характеристик, найбільш значущих для регуляції психічної діяльності і процесу адаптації. В якості основних характеристик авторами методики виділені наступні: нервово-психічна стійкість; комунікативний потенціал; моральна нормативність. Названі характеристики дозволяють судити про рівень розвитку особистісного адаптаційного потенціалу (адаптивності) в цілому, і складових його рівнів (фізіологічному, психологічному і соціальному) окремо.

Аналіз результатів свідчить, що інтегральний показник особистісного адаптаційного потенціалу знаходиться у межах низького рівня вираженості на другому і третьому курсі (1-2 стена), перший, четвертий і п'ятий курси навчання характеризуються тенденцією до середнього рівня значень. Показники нервово-психічної стійкості впродовж всіх курсів навчання демонструють середній рівень вираженості (3-4 стена) за винятком другого курсу, де його значення знижені. Показники комунікативного потенціалу і моральної нормативності знаходяться в межах середнього рівня вираженості впродовж всіх курсів навчання і проявляють тенденцію до високого рівня (5-10 стенив) на першому, четвертому і п'ятому курсах.

Важливо підкреслити, що успішність процесу адаптації визначається не абсолютною величиною потенціалу, а відносною. Відносність величини особистісного адаптаційного потенціалу може розглядатися як механізм формування ресурсів, індивідуальний стиль їх витрачення, відновлення і взаємозбагачення, можливість компенсації ресурсів, яких не вистачає, гнучкості їхнього використання в межах деяких границь потенціалу. Через це навіть при низьких адаптаційних ресурсах окремо, характер їх об'єднання в потенціал, за певних внутрішніх і зовнішніх умов, може призвести до високої ефективності адаптації. Аналіз структури адаптаційного потенціалу особистості передбачає співвідношення його компонентів із завданнями, що виникають у міру реалізації адекватної відповіді на різноманітних етапах розгортання власне процесу адаптації в часі.

Ми вважаємо, що на першому курсі адаптаційний потенціал забезпечує завдання орієнтування у змінних умовах, антиципації можливих результатів. При цьому інтенсивність його використання мінімальна, про що свідчать його показники, рівень яких є найвищим за весь період навчання у ВНЗ.

На другому курсі адаптаційний потенціал «витримує» адаптаційне навантаження з метою збереження цілісності та стійкості особистості. Ця функція реалізується за рахунок активності ресурсів його фізіологічного та психологічного рівня. Психофізіологічні особливості, у тому числі й нервово-психічна стійкість, зумовлюють енергетичні та динамічні діапазони реагування. Психологічний рівень представлений здібностями й навичками адаптаційної поведінки особистості (сформовані адаптаційні схеми та програми, принципи побудови контакту з оточуючими). Факт витрат указаних ресурсів підтверджується статистичною вірогідністю зниження значень показників нервово-психічної стійкості ( $t=2,20$ ;  $p=0,03$ ), комунікативного потенціалу ( $t=2,22$ ;  $p=0,03$ ) та інтегрального показника потенціалу ( $t=2,11$ ;  $p=0,03$ ) на другому курсі.

На третьому курсі функція адаптаційного потенціалу полягає в мобілізації ресурсів. Очевидно, цей процес не обмежується наявністю актуальних можливостей і досягнень особистості, а також включає латентні властивості, що формуються та виявляються. Даний процес знаходить своє вираження в певному збільшенні значень показників фізіологічного та психологічного рівнів. Однак співвідношення всіх структурних компонентів потенціалу в цілому демонструє «консервацію» значень його інтегрального показника.

До четвертого і п'ятого курсів адаптаційний потенціал забезпечує «готовність» особистості до ускладнення адаптаційних завдань, перетворення структури та властивостей адаптаційної відповіді для забезпечення гармонійних відношень із середовищем, оптимізації психофізіологічної вартості адаптаційних перебудов та успішної реалізації поставлених цілей. При цьому психологічний рівень демонструє тенденцію до поступового відновлення ресурсів з третього до п'ятого курсу; відновлення психофізіологічного рівня до п'ятого курсу здійснюється через певний спад значень на четвертому курсі. Установлено статистично вірогідне підвищення показника нервово-психічної стійкості на п'ятому курсі відносно показників другого курсу ( $t=-2,04$ ;  $p=0,04$ ).

Виявлення динамічних властивостей стійкості соціального рівня адаптаційного потенціалу протягом усіх курсів може знайти своє пояснення у психологічній сутності даного показника. Моральна нормативність як особистісний рівень адаптаційного потенціалу є найбагатшою за складом, якістю та різноманітністю ресурсів. Саме на особистісному рівні подані способи й механізми управління ресурсами відповідно до намірів, цілей та цінностей особистості, що реалізуються.

На основі аналізу середніх значень перемінних можна зробити такі висновки:

- трансформації особистісного адаптаційного потенціалу підпорядковуються циклічним закономірностям, що виражаються в чергуванні фаз витрат та поповнень;
- підвищення загального показника особистісного адаптаційного потенціалу на четвертому та п'ятому курсах свідчать про загальну тенденцію до успішності адаптації;
- найбільш різкий характер змін спостерігається в показниках нервово-психічної стійкості, тобто фізіологічного рівня особистісного адаптаційного потенціалу;
- витрати адаптаційних ресурсів пов'язані з адаптаційним напруженням на другому і третьому курсах;

- стабільність особистісного рівня адаптаційного потенціалу (моральну нормативність) можна розглядати як ресурсний резерв, здатний забезпечувати широке коло компенсацій в умовах напруження потенціалу.

Разом з дослідженням динаміки адаптаційного потенціалу особистості студента в освітньому процесі вузу, цікавим представляється аналіз системи зв'язків адаптаційного потенціалу із захисними стратегіями особистості. Характер цих зв'язків дозволить встановити яким чином адаптаційні здібності і можливості особистості реалізуються в реальному адаптаційному процесі.

#### *Література*

1. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н. Л. Коновалова. – СПб., 2000. – 120 с.
2. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 1. – С. 16-24.
3. Посохова С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъективный подход: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Посохова Светлана Тимофеевна. – СПб., 2001. – 340 с.
4. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479.
5. Богомоллов А. М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А. М. Богомоллов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67-73.

### **1.6. The developing an individual intellectual potential in contemporary system of comprehensive education**

#### **1.6. Розвиток інтелектуального потенціалу особистості в сучасній системі загальноосвітньої підготовки**

Соціально-економічний, інноваційний, національно-культурний розвиток держави великою мірою залежить від розвитку інтелектуального творчого потенціалу нації. Саме тому одним з основних завдань системи національної освіти суверенної України є формування творчої, соціально активної, національно свідомої, всебічно розвиненої особистості, що прямо пов'язане з розкриттям інтелектуального творчого потенціалу кожної дитини. У сучасних умовах саме це завдання визначається як один із пріоритетних напрямів реформування освіти. На ефективність реалізації означеного завдання впливає цілий ряд чинників, серед яких доцільно виділити найважливіші:

- мотивація діяльності педагогів, яка виявляється у визначенні державою їхнього соціально-економічного статусу;
- стан матеріальної та навчально-методичної бази загальноосвітніх навчальних закладів;



- система підготовки педагогічних кадрів у ВНЗ;
- система управління загальноосвітніми закладами;
- структура, контингент та система роботи загальноосвітніх закладів;
- можливість ефективного вибору учнем варіативної складової навчального плану.

Проблема розвитку інтелектуального потенціалу особистості полягає у створенні ефективної системи освіти, яка б спиралася на її індивідуальні інтереси, потреби, здібності та задатки. Ця проблема знайшла своє відображення в ідеї дитиноцентризму. Багато вчених в різні часи звертались до її розгляду. Я. А. Коменський, пізніше Ж. Ж. Руссо акцентували увагу на необхідності врахування вікових особливостей у розвитку дитини, розробивши свої власні вікові періодизації. На необхідності врахування індивідуальних особливостей дитини в системі виховання наголошували Я. Корчак, А. Макаренко. До обов'язкового всебічного вивчення особистості дитини, як умови ефективного впливу на неї, закликав К. Ушинський. До дослідження проблеми взаємозв'язку задатків і здібностей в системі формування особистості зверталися Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Леонт'єв. На врахуванні індивідуальних особливостей дитини побудовані педагогічні технології В. Сухомлинського. Дослідники В. Кремін, І. Бех, О. Сухомлинська розвивають ідеї дитиноцентризму в сучасній вітчизняній педагогіці. Разом з тим залишається недостатньо дослідженою проблема впливу системи загальної середньої освіти в цілому, зокрема її структури на міському рівні, на розвиток інтелектуального потенціалу дитини.

Селестен Френе передбачав, що «школа майбутнього буде орієнтована на дитину», акцентував увагу на необхідності створення оптимальних, сприятливих умов, на забезпеченні природного прагнення дитини до знань, створенні сприятливих умов для саморозвитку, розвитку індивідуальних творчих можливостей дитини та природної потреби у самореалізації [1, с. 72].

У зв'язку з цим виникає поняття дитиноцентризму як врахування сьогочасних виявів цікавості та потреб дітей до тих чи інших видів пізнавальної діяльності.

Отже дитиноцентризм у педагогічній проєкції – це опора у процесі навчання і виховання кожної конкретної дитини на розвиток її природних задатків і здібностей. Виходячи із цього, термін дитиноцентризм необхідно розглядати як принцип реалізації особистісно-орієнтованої моделі виховання дитини, завдання якої є підвищення ефективності її самореалізації на засадах гуманізації навчально-виховного процесу, формування комплексу компетентностей, що носять життєствердний характер, посилюють мотивацію, стимулюють до творчої діяльності, посилюють увагу до загальнолюдських цінностей.

Таким чином, концепція дитиноцентризму дає можливість визначити базові пріоритети в перспективах розвитку освіти – у першу чергу перейти від вкладання в свідомість дитини непомірного обсягу знань до формування здатності оперативно отримувати інформацію, аналізувати, опрацьовувати, узагальнювати, робити об'єктивні висновки та приймати ефективні рішення на основі інноваційного, креативного мислення, що спирається на розвинені інтелектуальні якості конкретної особистості.

Відомі педагоги-просвітителі Ж. Ж. Русо, Й. Г. Песталоці сформулювали принцип природовідповідності як один із чинників ефективного розвитку особистості, що ґрунтовно розкрив видатний український філософ і педагог Г. Сковорода. Глибоко розвиваючи думку своїх попередників, він формулює ідею "спорідненого", тобто природовідповідного, виховання. Григорій Сковорода дотримувався ідеї унікальності духовної місії кожної людини в цьому світі та наповненості для її виконання відповідними природними задатками. Звідси, на його думку, виникає можливість досягнення успіху кожною людиною в тій чи іншій діяльності за умови її відповідності індивідуальним природним здібностям та задаткам. У зв'язку із цим Г. Сковорода вказував, що головним для педагога є пізнання і вдосконалення природних здібностей кожної людини [2, с. 112].

На дотриманні принципу дитиноцентризму, як провідного у формуванні творчої, креативної особистості школяра наполягав В. Сухомлинський який розглядав його як опору на індивідуальні психічні, анатомо-фізіологічні особливості конкретної дитини в процесі становлення на різних вікових етапах розвитку; всебічне, глибоке розуміння індивідуальності кожної окремої дитини; формування сприятливого середовища для розкриття інтелектуального, творчого потенціалу учня; конструювання процесу розвитку творчої особистості кожної конкретної дитини, дотримання педагогіки співробітництва в організації навчально-виховного процесу, широке, поетапне використання в практиці педагогічної діяльності ідей розвивального навчання. [4, с. 75].

Отже, на сучасному етапі реформування освіти доцільно враховувати весь комплекс чинників що забезпечують ефективність розвитку інтелектуального потенціалу особистості.

При цьому слід розвести поняття "задатки" і "здібності" як індивідуально особистісні характеристики дитини, як чинники її успішної соціалізації. Слід зазначити, що поняття – "задатки" має широкий спектр визначень, які розкривають їхнє місце в системі формування особистості та характеризують взаємозв'язки ними встановлювані. Зазначимо деякі з них:

- природжені успадковані або набуті зачатки яких-небудь рис, здібностей або властивостей [5, с. 294];

- природжені анатомо-фізіологічні особливості організму, головним чином його нервової системи й органів чуття, що виступають як природні, органічні передумови розвитку здібностей людини, однак самі їх не визначають. Для розвитку здібностей (навіть за найкращих задатків) необхідні відповідні суспільні умови, а також діяльність людини в певному напрямі. Якщо людина, що має навіть особливі задатки, не розвиває їх через відповідну діяльність, у неї не будуть розвиватися здібності. Задатки людини різноманітні і можуть розвиватися в різних напрямках. На основі одних і тих самих задатків можуть розвиватися різні здібності залежно від умов життя й діяльності людини [6, с. 129];

- природні передумови здібностей, уроджені анатомо-фізіологічні особливості нервової системи і мозку, що складають природну основу розвитку здібностей [7, с. 143].

Таким чином, на думку багатьох вчених, умовою успішної самореалізації особистості є наближення змісту освіти до її індивідуальних інтересів, потреб, здібностей та задатків. Відтак, розвиток інтелектуального потенціалу дитини – це насамперед розвиток її здібностей, в основі яких лежать індивідуальні задатки, на які впливає низка чинників. Серед них важливе місце посідає структура системи загальної середньої освіти, що має забезпечити оптимальні умови такого розвитку. До комплексу цих умов відноситься відповідність змісту освіти інтересам, потребам, здібностям, а головне задаткам особистості. Саме забезпечення цієї умови закладається в модель особистісно орієнтованої системи освіти. Реалізація цієї моделі пов'язана із низкою проблем, найсуттєвішою з яких є те, що існуюча система освіти будувалася без урахування можливості широкого вибору учнями варіативної складової навчального плану як умови індивідуальної самореалізації. Такий вибір стає реальним тільки за наявності 5-6 паралелей кожного класу, а отже 5-6 напрямів вибору предметів варіативної складової навчального плану. На сьогодні у системі освіти є наявною більшість шкіл з однією чи двома паралелями класів, а отже, вибір предметів варіативної складової навчального плану належить не учневі, а школі, що нівелює саму сутність ідеї індивідуального вибору як умови ефективної самореалізації особистості.

Сучасна концепція освіти передбачає створення умов для розвитку здібностей на основі врахування інтересів, потреб та задатків особистості. З цієї метою в навчальних планах кожного освітнього рівня передбачено години варіативної складової. У початковій школі до 2-х годин, у середній і старшій – до 4-х годин на тиждень, що дає можливість учневі обрати той напрям освітньої діяльності, який відповідає його інтересам, потребам, здібностям, а головне його задаткам. При цьому важливо враховувати, що інтереси і потреби у більшості

учнів будуть змінюватися від класу до класу. Створюючи умови для їх реалізації в кожному наступному класі, ми неодмінно будемо сприяти наближенню навчально-виховного процесу до відповідності власним задаткам та здібностям конкретної дитини і, як результат, зміні мотивації та підвищенню ефективності зазначеного процесу.

Таким чином, сучасна концепція особистісно-орієнтованої освіти передбачає, з одного боку, можливість широкого вибору дисциплін варіативної частини навчального плану, а з другого – забезпечує поступове їх наближення до власних задатків, що має завершитися до закінчення основної школи, тому що учень продовжить навчання у старшій школі відповідно до обраного профілю. Отже, навчання у старшій профільній школі буде спрямоване не тільки на підготовку до усвідомленого вибору професії, а й до успішного складання зовнішнього незалежного оцінювання і ефективного навчання у ВНЗ за обраним фахом.

При цьому недостатньо самої можливості вибору школою змісту варіативної частини навчального плану. Важливою складовою є її якісне розкриття, що передбачає відповідний рівень підготовки вчителя, через опрацювання варіативних курсів у ВНЗ або через проходження спеціальної курсової підготовки, що розширює фаховий рівень (зміст, технологію, методіку) роботи вчителя і дає можливість спеціалізуватися на вивченні відповідних предметів. Разом з тим ефективність курсової підготовки залежить від мотивації педагога, якою є довгострокова гарантована перспектива використання набутих знань, тобто стабільне викладання опрацьованих предметів варіативної складової навчального плану. На даному етапі в умовах існуючої структури освіти така можливість не є гарантованою оскільки, по-перше, перелік варіативних предметів носить обмежений характер, у зв'язку з відсутністю достатньої кількості паралелей кожного класу, а по-друге, як наслідок, вибір предметів варіативної складової навчального плану належить не учневі і не вчителю, а школі. Іншим чинником якості викладання предметів варіативної складової навчального плану є ефективність обміну досвідом, тобто система методичної роботи в межах міста, територіального округу, області. Знову ми зустрічаємося з проблемою, в основі якої лежать ті ж самі причини, зокрема, відсутність стабільних предметів варіативної частини навчального плану, а значить відсутність стабільних носіїв навчально-методичного досвіду і, як наслідок, неефективність системи накопичення досвіду. Окрім цього, приведений взаємозв'язок негативних чинників породжує меншовартісне ставлення до предметів варіативної складової навчального плану. А звідси постає ще одне дуже важливе навчально-методичне завдання, а саме: потребує зміни філософія освітньої діяльності загальноосвітньої школи, переорієнтація уваги педагогічного колективу з виконання інваріантної частини навчального

плану на індивідуальний розвиток особистості кожного школяра. Потребує зміни оцінка інваріантної й варіативної складових навчального плану не як окремих частин, а як складових одного комплексу змісту, що покликані підсилувати одна одну. Ще одним важливим завданням навчально-методичного характеру, яке може суттєво впливати на якість особистісного розвитку школяра, постає завдання закріплення викладання предметів варіативної складової навчального плану за найбільш кваліфікованими вчителями з високим атестаційним званням, з відповідальністю в межах школи, міста, регіону, за якість методичної роботи з конкретного предмета.

Окремої уваги потребує організація освітньої роботи з обдарованими дітьми. Однією з форм такої роботи вже традиційно вважається підготовка кращих учнів до участі в предметних олімпіадах. Але така форма роботи носить епізодичний характер, а, отже, обмежує можливості синергетичного руху учня в пізнавальному навчальному процесі. Окрім того, така форма не передбачає передачу відповідальності за якість підготовки обдарованої дитини від фахівця нижчого рівня до фахівця вищого рівня, що уявляється вкрай важливим у розвитку обдарованості. Ще однією традиційною формою роботи з обдарованими дітьми є формальне визначення закладів для роботи з обдарованими дітьми (ліцеїв, гімназій, колегіумів чи інших типів освітніх закладів). Як правило, по-перше, відбір до них носить формальний характер, а по-друге, недооцінюється вікова еволюція інтересів, потреб та здібностей дитини.

Більш доцільною уявляється форма роботи з обдарованими дітьми, що проводиться на базі оздоровчих таборів і носить характер предметних навчально-методичних курсів, тривалістю до 10 днів один чи два рази на рік. Вони проводяться почергово із залученням кращих учнів з конкретного предмету та класу зі всієї області. Така форма дає можливість, по-перше, залучити до їх проведення не тільки тих вчителів, яким делегована відповідальність за якість підготовки обдарованих дітей в межах області. Це, як правило, учителі що мають звання вчителя-методиста чи заслуженого вчителя, та викладачі вищих навчальних закладів. По-друге, необхідно систематизувати роботу на рівні всієї області як у плані охоплення кращих учнів, так і в плані діагностики досягнутих ними рівнів та конструювання перспектив індивідуального розвитку.

Таким чином, повинна бути вибудована освітня модель, яка по-перше, дозволить кожній дитині розвиватися відповідно до своїх індивідуальних інтересів, потреб і здібностей; по-друге, підвищить рівень методичної підготовки; по-третє, забезпечить можливість організації ефективної освітньої роботи з обдарованими дітьми.

Центрами цієї роботи мають стати базові навчальні заклади: відокремлена початкова школа, середня школа, старша профільна школа.

Звідси виникає необхідність реорганізації загальноосвітніх закладів за освітніми рівнями. Об'єднання декількох шкіл та виділення кожного освітнього рівня в окремий навчальний заклад дозволить збільшити кількість паралельних класів до 5-6, що розширить можливості вибору учнями предметів варіативної складової навчального плану, а також суттєво сприятиме підвищенню методичного рівня вчителів щодо їх викладання.

Нажаль, у більшості сучасних навчальних закладів вибір профілю учнями унеможлиблюється відсутністю, або малою кількістю паралельних класів (1-2), а також невеликою наповнюваністю класів учнями, що виключає можливість поділу класу на підгрупи. У зв'язку з цим незаперечним є той факт, що суттєвих змін потребує не тільки система закладів освіти, а й система підготовки вчителів до роботи в старшій профільній школі. Зокрема виникає необхідність розширення вищими педагогічними навчальними закладами переліку спеціалізацій, запровадження тих, що відповідали б профілям навчання старшої школи.

Таким чином, виокремлення базових шкіл за окремими освітніми рівнями підвищить ефективність розвитку інтелектуального потенціалу як умови успішної соціалізації особистості та буде сприяти:

- створенню оптимальних умов для розвитку матеріально-технічної та навчально-методичної бази навчального закладу відповідно до освітнього рівня;
- розширенню можливості вибору предметів варіативної частини навчального плану конкретним учнем, а отже, підвищенню рівня його мотивації та самореалізації в освітній діяльності;
- підвищенню рівня педагогічної майстерності, професійної компетентності вчителів, стимулюванню до пошуку і запровадження сучасних освітніх методик реалізації варіативної складової навчального плану;
- зміні філософії освітньої діяльності педагогічних колективів, що забезпечить переорієнтацію їхньої уваги з реалізації загальноосвітньої складової навчального плану на індивідуально-особистісний розвиток дитини;
- розвитку на їх базі потужних центрів методичної роботи в регіоні;
- підвищенню ефективності освітньої роботи з обдарованими дітьми.

Звичайно проблема розвитку інтелектуального потенціалу дитини не вичерпується приведеними розвідками і потребує подальших наукових пошуків зокрема, в напрямку організації методичної роботи в умовах переходу системи освіти на особистісно-орієнтовну модель організації навчально-виховного процесу.

### *Література*

1. Левківський М. В. Історія педагогіки: навч. посібн. / М. В. Левківський, О. М. Микитюк. [за ред. М. В. Левківського] – Харків: «ОВС», 2002. – 240 с.
2. Сковорода Г. Твори: у 2т. [2-е вид, виправ.] – К.: ТОВ «Видавництво «Обереги», 2005. – Т. 1. – 2005. – 327 с.
3. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори / К. Д. Ушинський. – К. Рад. шк., 1949. – 417 с.
4. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 272 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К; Ірпінь ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
6. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

## **1.7. Psychological and methodological support of the development of teenager's self-consciousness in the period of transition from adolescence to adulthood**

### **1.7. Психолого-методичне забезпечення розвитку самосвідомості підлітка в період переходу від підліткового періоду до дорослого життя**

Самосвідомість підлітка – це наявний і дуже істотний рівень формування його особистості. Становлення самосвідомості в цей період визначає певне соціальне зростання по відношенню до визначення нової „внутрішньої позиції”, в основі якої лежить прагнення бути відповідальним за себе, свої особистісні якості. Характерним для цього рівня самосвідомості є те, що має місце не просто система актів, включених у психічне життя підлітка, що розвивається поряд з іншими її функціями, а й відбувається пізнання себе, своїх якостей, що стабілізуються й утворюють цілісну систему.

Вивчаючи психологічні механізми функціонування свідомості, ми виходили з того, що свідомість підлітка вирізняється суттєвими, яскраво вираженими змінами. Вона в підлітковому віці є черговою й украй важливою зміною в розвитку особистості та стає потенційним резервом її подальшого розвитку. Теоретичний аналіз розвитку самосвідомості особистості, узагальнені результати емпіричного вивчення і аналізу психологічних особливостей розвитку структурних компонентів самосвідомості дав змогу підтвердити припущення про те, що самосвідомість підлітка не є однорідним феноменом. У дослідженні її розвитку важливо виділяти також такі конструкти як „Я-образ”, „Я-концепція” тощо.

Підлітковий вік є сензитивним для становлення „утворюючих” компонентів самосвідомості („Я-образу”, „Я-концепції” тощо). У зв'язку із цим, у психології

формування особистості стає *актуальним* психолого-методичне забезпечення розвитку самосвідомості молодого людини в такий період, як перехід від підліткового віку до дорослого життя, відомого в психологічній літературі як підліткова криза.

Особливу напруженість в актуалізації процесів самосвідомості підлітка викликають сильні емоційні переживання, життєві колізії, пов'язані з усвідомленням певного ставлення оточуючих. Варто відзначити, що процес формування самосвідомості в підлітковому віці має яскраво виражені індивідуальні форми прояву, пов'язані зі специфікою умов протікання в кожному конкретному випадку.

У процесі пізнання власних якостей у підлітка зберігається та ж послідовність, що й у пізнанні якостей іншої людини, а саме: спочатку виділяються зовнішні, фізичні характеристики, потім риси, пов'язані з виконанням окремих видів діяльності, нарешті, особистісні риси, більш приховані властивості внутрішнього світу.

Головною особливістю набуття особистісної ідентичності в підлітковому віці стає поглиблене вивчення самого себе. Відбувається це завдяки особистісній рефлексії. Вивчаючи свої особливості, розмірковуючи про самого себе в минулому, теперішньому й майбутньому, аналізуючи свої домагання у взаємовідносинах і діяльності, підліток реалізує свою потребу в самоідентифікації [3].

У психологічній літературі представлені роботи, у яких описується, як людина, намагаючись уявити, що про неї думають інші люди, аналізує себе, свою поведінку та особливості спілкування, тобто вона аналізує, якою є в процесі взаємодії з іншими людьми. У результаті аналізу людина приходить до пізнання свого „Я”. Таке уявлення про себе має суттєве значення в процесі самовиховання; аналізуючи себе в спілкуванні з іншими, людина починає розуміти особливості свого характеру, як позитивні, так і негативні. Уявлення про те, що про неї думають інші люди, і створюють коло її спілкування, що й називається рефлексивним очікуванням. На нашу думку, саме рефлексивне очікування суттєво впливає на процес особистісного самопізнання.

Зазначимо, що донедавна рефлексія в психології розглядалась як діяльність самопізнання стосовно власного способу дій, пізніше вона почала розглядатися як діяльність самопізнання, як процес отримання знань про себе. Зараз із метою визначення рефлексії як діяльності самопізнання з'явився спеціальний термін – особистісна рефлексія [4; 9].

Ми розглядаємо особистісну рефлексію як механізм самосвідомості, за допомогою якого людина досліджує не просто свій внутрішній світ, а й себе як дослідника. Рефлексивне очікування ми розглядаємо як феномен особистісної



рефлексії, тобто людина повинна з'ясувати, що про неї думають інші, і це приводить до аналізу й розуміння своєї поведінки, своїх особистісних властивостей та стосунків з іншими. Ми вважаємо, що дійсним рефлексивним очікуванням буде те, що в результаті самоаналізу приводить до нових знань. Самоаналіз призводить до нових знань, спрямованих людиною на себе як на суб'єкта життєдіяльності.

Серед останніх досліджень, присвячених питанням розвитку самосвідомості в підлітковому варто виділити такі, у яких вивчаються різноаспектні напрямки цієї проблеми. Так, І. Бех вивчав „образ Я” як мету формування та розвитку особистості. Є. Шильштейн у своїх дослідженнях аналізує особливості рівнів презентації „Я” в підлітковому віці. Відомо, що О. Белінська вивчала „Я-концепцію” та ціннісні орієнтації старших підлітків. Певний інтерес викликають дослідження Н. Пов'якеля та Є. Гейка, які вивчали психологічні передумови й наслідки розвитку когнітивного егоцентризму в підлітків.

Разом з тим, досить велика кількість наукових праць присвячена різним аспектам активного розвитку та психокорекції окремих складових самосвідомості підлітків. С. Кузікова вивчає корекцію „Я-концепції” як одну з умов подолання конфліктності в підлітків [5]. Праці О. Ічанської присвячені питанням використання психокорекційних моделей у процесі формування особистісної ідентичності в старшокласників. І. Бушай у своїх роботах аналізує роль та використання психокорекції „Я-образу” в психологічній службі в школі тощо.

Особистість, яка розвивається, спирається на самопізнання, у свою чергу, виступає як механізм її самосвідомості, як особливий дослідницький акт, під час якого підліток досліджує свій внутрішній світ, а також досліджує себе як дослідника. Самопізнання приводить підлітка до того, що він отримує нові знання про себе. Воно виступає суттєвим компонентом самосвідомості, оскільки самоаналіз сприяє тому, що суб'єкт отримує нові знання, а це одна зі складових дослідницького акту, спрямованого підлітком на себе як суб'єкта життєдіяльності.

Виходячи з методологічних положень про розвиток особистості, про соціальний тип особистості, її життєві відносини та творчий потенціал [2], пропонуємо підхід до розвитку активного керованого самопізнання в підлітковому віці

Цей підхід має характер розвиваючої взаємодії в системі „психолог (учитель) – підліток”. Така взаємодія базується на методах, що дозволяють моделювати й розвивати самосвідомість, творчий потенціал, розвивають рефлексивну взаємодію з психологом (учителем). Інструментарієм цього підходу

є психологічні методики, рефлексивні за типом, що забезпечують не тільки діагностику індивідуального рівня самосвідомості, наявних уявлень і цінностей, але й моделюють розвиваючі ситуації, у яких можливе отримання нових знань, оцінок, переживань і ставлення до власного майбутнього.

Цілісна, гармонійна побудова розвиваючої взаємодії, як вважають науковці [2], передбачає:

- навчання особистості усвідомленій роботі з розвиваючими методами, методиками та прийомами;
- формування в особистості здатності до самодослідження, рефлексії, творчого саморозвитку;
- формування структури спонукань щодо особистісної самореалізації та самооформлення;
- становлення системи цільових настанов і диспозицій щодо власного „Я”, його розвитку й об’єктивації;
- моделювання суб’єктивної перспективи майбутнього;
- удосконалення самооцінної (рефлексивної) системи й емоційно-ціннісного самосприйняття [2].

Підкреслюючи вище зазначене можна стверджувати, що головними умовами активізації особистісного потенціалу підлітка є:

- удосконалення регулятивно-конструктивних функцій „Я” через поглиблення диференціації змісту „Я” та стабілізацію самовідношення (підкріплення позитивного емоційно-ціннісного самосприйняття та самооцінки);
- опанування навичками самопрограмування розвитку „Я” через усвідомлення мети життя та особистісних можливостей, вкладу „Я-активності” в процес їх досягнення;
- раціоналізація афективних чинників, які гальмують особистісне зростання, та актуалізація мотивів самотворення підлітка.

Розвиваюча взаємодія дозволяє особистості підлітка за допомогою рефлексії побачити в собі, відкрити, розгорнути, перевести в конкретні вчинки й дії творчий потенціал. Підліток має отримати від психолога (учителя) знання про способи та прийоми рефлексії, самопізнання і саморозвитку. Це допомагає дорослому учаснику розвиваючої взаємодії реалізовувати в такий спосіб одну зі своїх головних функцій – виховувати активну, творчу особистість учня .

При розробці програми активної взаємодії як засобу розвитку особистісної рефлексії та самосвідомості в підлітків ми виходили з того, що характерними для цього віку є такі особливості.

*По-перше*, активізується процес самопізнання. Результатом формування свідомого „Я” є спрямованість процесу пізнання на свій внутрішній світ. Виділення власного „Я” та оволодіння ним є провідними якісними атрибутами

самосвідомості підлітка. Ознаками цього є комплекс вікових новоутворень – почуття дорослості, розуміння власної унікальності й неповторності, ставлення до свого „Я” як до суб’єкта діяльності [8].

*По-друге*, завдяки змінам у мотиваційній сфері стає можливим досягнення підлітком індивідуальної цілісності й самототожності та має місце спрямованість на реалізацію власного „Я”, самоствердження [1].

*По-третє*, відбувається трансформація ціннісно-сислової сфери, обумовлена зростанням особистісної активності підлітка. Ціннісні орієнтації, по суті, конкретизують і змістовно „наповнюють” спрямованість підлітків на реалізацію й розвиток власного „Я”, що є єдиним процесом мотиву – й цілеутворення. Психологічна сутність цієї функціональної системи (потреби – мотиви – цінності) розкривається у виникненні „особистісних змістів” життя [1;7].

*По-четверте*, система ціннісних орієнтацій активізує механізми прогнозування „Я” в контексті майбутнього. Картина майбутнього відображає суб’єктивне бачення перспектив „Я” і є основою створення стратегії саморозвитку й самореалізації.

*По-п’яте*, починають функціонувати рефлексивно-оцінна система та глобальне самовідношення, що інтенсивно формуються в цей період. Емоційно-ціннісне ставлення до себе є результатом усвідомлення „Я” в контексті особистісно-значущих сфер самотворення, а самоповага – основним суб’єктивним критерієм самоствердження особистості, її ставлення до своєї цінності для інших, з урахуванням свого ідеалу й ціннісних уявлень. Поява потреби самоствердження в цьому віці вказує на перехід особистості на вищий ступінь розвитку [5].

У межах програми необхідно використовувати як індивідуальну, так і групову форми роботи. Індивідуальна форма роботи є загальноприйнятною, її основною перевагою є повна увага психолога-консультанта до підлітка, можливість більш повного контролю над психокорекційним процесом. Групові форми роботи закладає основи мотивації підлітків до серйозних змін і має свої переваги, обумовлені особливостями особистісних характеристик тривожних школярів.

Також використовуються методи психологічної підтримки. Дана програма займає проміжне положення між групою тренінгу вмінь і психокорекційною групою. У межах програми перевага надається поведінково-когнітивним методам психологічної допомоги, що фокусуються на зміні поведінки, відмові від негативних і навчання нових ефективних навичок поведінки, що якнайкраще відповідає цілям програми. Разом з тим, на деяких етапах досить доречним і ефективним є використання певних методів і технік особистісного зростання,

спрямованих на розширення процесу усвідомлення „позитивного Я”, посилення уваги до почуття впевненості в собі [6].

Таким чином, виходячи зі сказаного вище, можна зробити узагальнення, що підлітковий вік, який цікавить нас в аспекті особливостей розвитку сфери самосвідомості людини, слід розглядати як період розвитку та поглиблення рефлексивних інтеграційних процесів особистості.

#### *Література*

1. Булах І. С. Пріоритетні позиції у визначенні провідних компонентів та критеріїв розвитку особистості підлітка / І. С. Булах // Психологія: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2001. – вип. 12 – С. 102-112.
2. Варбан М. Ю. Рефлексія професійного становлення в юнацькому віці / М. Ю. Варбан // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6-7. – С. 80-83.
3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін]. – К.: Просвіта, 2006. – 416 с.
4. Гуткина Н. И. Личностная рефлексия как один из механизмов самосознания / Н. И. Гуткина // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1989. – С. 84-95.
5. Кузікова С. Б. Можливість зниження конфліктності у підлітків шляхом корекції їх Я-концепції / С. Б. Кузікова // Психологія: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 2 (9), ч. 1. – С. 200-204.
6. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград, 2002. – 352 с.
7. Осьмак Л. П. Умови активізації особистісного потенціалу підлітків / Л. П. Осьмак // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2 (23). – С. 49-58.
8. Рождественський А. Ю. Образ тіла у просторі психологічного досвіду особистості. / А. Ю. Рождественський // Психологія: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – вип. 3 (10). – С. 66-77.
9. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопр. психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-40.

### **1.8. Psychological features of emotional regulation of teenagers' educational and cognitive activity**

#### **1.8. Психологічні особливості емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності підлітків**

Розкриття потенційних можливостей емоцій в регуляції пізнавальної діяльності є однією з важливіших задач сучасної психології та педагогіки. Описані різні функції, які вони виконують у життєдіяльності та розвитку особистості. Будучи нерозривно пов'язаними з іншими психічними процесами, емоції виконують регулятивну функцію на психофізіологічному і соціально-психологічному рівнях (П. К. Анохін, Л. С. Виготський, В. К. Вілюнас, К. Ізард, О. М. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, П. В. Симонов та ін.). Емоції займають

центральне положення в емоційно-вольовій регуляції, яка забезпечує регуляцію діяльності в ускладнених і напружених умовах [4].

Особливий інтерес представляє проблема емоційної регуляції навчальної діяльності. Емоції людини в педагогічній діяльності завжди були предметом особливої уваги дослідників (В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьміна, А. С. Макаренко, Л. М. Мітіна, О. О. Прохоров, В. О. Сухомлинський, О. Я. Чебикін, П. Я. Якобсон, Т. С. Яценко та ін).

Емоційний чинник у навчанні грає важливу роль. Вливаючись до складу різних психічних процесів, емоції учнів не тільки забарвлюють пізнавальну діяльність, але і виступають своєрідними регуляторами її ефективності. Відсутність у дітей необхідного емоційного стану в навчальній діяльності неминуче викликає комунікативні труднощі. При гарному настрої працездатність учня значно збільшується. Максимальної ефективності процеси спілкування, навчання і виховання досягають за умови переживання школярами в комплексі таких позитивних емоційних станів, як радість, інтерес, здивування (Л. М. Мітіна) [2].

У навчальній діяльності, що пов'язана з часто виникаючими емоціогенними критичними ситуаціями, слід особливо увагу звертати на формування емоційної регуляції діяльності. При низькій сформованості емоційної регуляції в емоціогенній ситуації діяльності компенсаторні можливості когнітивної та вольової регуляції невеликі, що викликає у школярів зайве напруження [1].

Відомо, що навчальна діяльність в наш час постійно ускладнюється у зв'язку зі зростаючим потоком інформації, що часто призводить до інтенсифікації процесу навчання, витисненню з його змісту важливих емоційних моментів. Все це негативно відображається на відношенні учнів до навчання, їх психічному здоров'ї тощо. Емоційні стани дискомфорту характеру як педагога, так і учнів все частіше стають причиною дезорганізації навчальної діяльності. Проблема емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності є особливо актуальною для підлітків у зв'язку з особливостями даного вікового періоду.

Отже, соціальна й практична значущість даної проблеми та необхідність її подальшого дослідження обумовили мету нашої роботи – виявити психологічні особливості емоційної регуляції навчально-пізнавальної діяльності підлітків.

Емоційна регуляція навчальної діяльності – це активне залучення сфери почуттів учнів у процес засвоєння знань [3]. Питання емоційного забезпечення прямо або опосередковано завжди привертало увагу спеціалістів, які розробляють різні системи і технології навчання.

Відомо, що період навчання характеризується складною зміною стадій (фаз, етапів) та ситуацій. Узагальнено виокремлюють три основні стадії: стадія

знайомства з умовами навчальної задачі; стадія розгляду та засвоєння засобу вирішення навчальної задачі; стадія закріплення засвоєного засобу та використання його у подальшій діяльності [3]. Більшість дослідників вважають інтерес провідним у детермінації пізнавальної діяльності учнів.

До факторів, які обумовлюють ефективність емоційної регуляції навчальної діяльності вчені відносять різні емоціогенні ситуації (проблемні, ситуації драматизації, новизни тощо), а також визначені методи впливу на емоційну сферу учнів (насамперед, це гра, змагання, спеціальна наочність та ін.).

Емоціогенні ситуації якнайповніше дозволяють розглянути психологічні умови емоційної регуляції учбової діяльності. Під емоціогенною ситуацією вчені розглядають ті обставини навчальної діяльності, які з різною силою актуалізують емоції учнів. Емоціогенна ситуація є результатом зіткнення реальних потреб учнів і можливостей їх задоволення в даний момент. Вказані ситуації викликають необхідність визначення кола найтипівіших емоцій учнів, які вони переживають в ці моменти.

Проблема класифікації емоцій, як в загальній психології, так і педагогічній, по суті знаходяться у стадії активного дослідницького вирішення. Стосовно специфіки навчальної діяльності при виділенні і систематизації емоцій учнів можливим є, по-перше: а) врахування емоцій мотиваційно-емоційного характеру, або так званих переживань мотиваційного порядку (наприклад, інтерес-збудження тощо); б) інтелектуальних емоцій або емоцій, пов'язаних з мисленням (наприклад, сумнів тощо); в) емоцій, що відображають переважно поведінковий аспект оцінки відношення учнів до процесу і умов навчання (наприклад, байдужість, радість тощо). По-друге, визнання певних тенденцій в зміні руху емоцій, виходячи з процесу розгортання пізнавальної діяльності учнів.

Дослідницько-експериментальну роботу було проведено у м. Слов'янськ Донецької області. Усього в дослідженні взяли участь 50 підлітків віком 15 років, серед яких було 28 дівчат та 22 хлопця.

Застосовувалися наступні методи і конкретні методики: бесіда, спостереження, анкетування, методика діагностики емоційної зрілості (Чебикін О. Я.), методика діагностики емоційної спрямованості особистості (Додонов Б. І.), аналіз документації (класного журналу).

Аналіз емоцій, які учні-підлітки реально переживають у навчально-пізнавальній діяльності, показує, що домінуючими на етапі знайомства з новою темою у відмінників і дітей з достатнім рівнем успішності є як позитивні (здивування, цікавість, здогадка), так і негативні (байдужість, нерозуміння, нудьга) емоційні явища. Приблизно такі ж самі емоції представлені і в учнів з середньою та низькою успішністю.

На етапі засвоєння понять в учнів з високим та достатнім рівнем знань провідне місце зайняли позитивні емоційні переживання – радість, цікавість, захоплення. Як негативні переживання виступили нудьга та байдужість. У дітей із середньою та низькою успішністю до вказаних позитивних емоцій додається ще інтерес, допитливість.

На етапі закріплення отриманих знань з подальшим їх використанням у діяльності у підлітків з гарною успішністю (високий та достатній рівень) на перші позиції виходять наступні переживання: позитивні – цікавість, допитливість, натхнення, задоволення, а також негативні – боязнь, розчарування, сором. В учнів зі середньою та низькою успішністю домінують емоційні переживання допитливості, захоплення, натхнення, радості або сорому, боязнь, розчарування.

Проаналізуємо емоції, які учні хотіли б переживати на різних етапах навчального процесу. В цілому, результати дослідження дають підстави для висновку, що учні з різною успішністю на етапі ознайомлення з новою темою найбільш бажають переживати здивування, цікавість та здогадку. Під час розгляду основного змісту матеріалу – цікавість, допитливість та радість. На заключному етапі при засвоєнні знань та використанні їх у подальшій діяльності – допитливість, захоплення, задоволення та радість.

Вказані емоції в ідеальному варіанті отримали найбільшу виразність та їх можна позначити як провідні, що супроводжують діяльність та сприяють її успіху. Емоції, які не отримали високої представленості на всіх етапах навчального процесу, можна вважати похідними. Їх перелік значно ширше і містить емоції з позитивним й негативним знаком. Це задоволення, нудьга, нерозуміння, сором, розчарування, байдужість. Причиною їх виникнення під час занять можуть бути різні фактори.

Для визначення особливостей емоційної сфери особистості підлітків ми діагностували рівень емоційної зрілості підлітків у сукупності її головних складових (саморегуляція, емпатія та експресивність) та особливості емоційної спрямованості.

Високий рівень емоційної зрілості, який виражений у 40% учнів, свідчить про те, що вони здатні чітко розпізнати та виразити власні емоції адекватно виникаючим переживанням, вміють добре контролювати та регулювати їх зовнішні прояви, використовувати емоційну експресію як спосіб спілкування і взаєморозуміння, а також співчують та співпереживають оточуючим.

Середній рівень емоційної зрілості у 16% учнів свідчить про середній ступінь вираженості та розвиток основних властивостей і показників їх емоційної зрілості.

У свою чергу, низький рівень емоційної зрілості, виявлений у майже половини дітей (44%), говорить про те, що такі підлітки у більшості випадків не здатні керувати своїми емоціями і контролювати їх, часто не вміють знайти їм адекватне пояснення та реалістичний вираз; часто знаходяться у підвищеному емоційному збудженні, достатньо імпульсивні і мають високу сугестивність. У підлітків з низьким рівнем емоційної зрілості переважає ігрова мотивація у діяльності.

Серед досліджуваних підлітків виявлені найрізноманітніші емоційні спрямованості особистості. Проте, провідними є комунікативна (55%), гностична (43%) та романтична (40%) емоційна спрямованості. Це пов'язано як з особливостями підліткового віку, так і наявністю серед них дітей емоційно зрілих, здатних визначати свої емоції та почуття, розпізнавати їх, особливим чином реагувати та сприймати навколишній світ, що в свою чергу і визначає особливості їх емоційної спрямованості.

Менше виражена естетична (38%), практична (28%), гедонічна (25%), альтруїстична та акізитивна (по 18%) спрямованості. І найменше представлені спрямованість глорична (15%) та пугнічна (7%).

Таким чином, аналіз особливостей проявів емоційної сфери виявив, що значна кількість досліджуваних підлітків здатні виражати власні емоції та почуття адекватно виникаючим переживанням, контролювати та керувати своїм емоційним станом та проявом емоцій, використовувати емоційну експресію як спосіб спілкування і взаєморозуміння, а також здатні розбиратися і розуміти емоційний стан оточуючих, їх переживання та внутрішній світ, схильні до співпереживання та співчуття, тобто достатньо емоційно зрілі, мають високий рівень її виразності. Також значна кількість підлітків з середнім та низьким рівнем емоційної зрілості, що здебільшого зумовлено особливостями цього віку, тобто загальною емоційною нестабільністю. Нами виявлені діти з різними емоційними спрямованостями їх особистості, проте, переважаючими є комунікативна, гностична, романтична і естетична спрямованості. Це також природно та закономірно і пов'язано як з віком дітей, так й з особливостями їх емоційної сфери. Всі дані, одержані за допомогою методик, підтверджуються спостереженням за дітьми, бесідою з ними та вчителями, що працюють з учнями.

Однією із задач нашого дослідження є виявлення взаємозв'язку між особливостями емоційної сфери підлітків та успішністю їх навчальної діяльності. Так, за результати кореляційного аналізу виявлений тісний прямий зв'язок між рівнем успішності учбової діяльності підлітків та загальним рівнем емоційної зрілості ( $r=0,79$ ), експресивності ( $r=0,73$ ), саморегуляцією ( $r=0,80$ ), емпатією ( $r=0,60$ ).



Також нами були співставлені результати виразності емоційної спрямованості з рівнем навчальної успішності підлітків. Можна зробити висновок, що підлітки, які мають різний рівень знань, мають й різні, несхожі емоційні спрямованості. Причому, діти з високим та достатнім рівнями знань, спрямовані здебільшого на пізнання навколишнього світу, взаємодію та спілкування з оточуючими; пошук цікавого, захоплюючого заняття, у якому можуть реалізувати себе, проявити свої здібності, на відміну від дітей з середнім та низьким рівнями, які більше прагнуть до задоволення своїх бажань і потреб, отримання різного роду задоволення, самоствердження; люблять щось накопичувати, збирати; достатньо егоїстичні, в основному не схильні до самопожертвування.

Підсумовуючи, можна стверджувати про наявність тісного взаємозв'язку між особливостями емоційної сфери підлітків та успішністю їх навчально-пізнавальної діяльності. Емоційно зрілі підлітки здебільшого відмінно вчаться, мають високі результати навчальної діяльності. Емоційна зрілість також зумовлює особливості емоційної спрямованості особистості, спрямовуючи її на пізнання навколишнього середовища, отримання знань у різноманітних галузях життя та діяльності, зокрема й навчальній. Підтверджений значний вплив емоцій, які виникають під час навчальних занять, на їх результати. Але, у свою чергу, успішність учнів прямо впливає на їх емоційні стани, визначаючи переважаючі, домінуючі емоції.

Отже, значення емоційної сфери у навчально-пізнавальній діяльності велике та його важко переоцінити. В цілому, людська поведінка базується на емоціях. Емоції безпосередньо впливають на перцептивні процеси, фільтрують інформацію, яку людина одержує за допомогою органів чуття, активно втручаються у процес її подальшої обробки. Конкретна емоція спонукає людину до конкретної активності – і в цьому перша ознака того, що емоція організовує мислення та діяльність. Емоції, які людина переживає, безпосередньо впливають на якість діяльності, зокрема навчально-пізнавальної.

### *Література*

1. Дрокина О. В. Развитие когнитивной и эмоционально-волевой регуляции деятельности младших школьников и младших подростков: автореф. дис. на соискание науч. степени ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / О. В. Дрокина. – Москва, 1999. – 21 с.
2. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
3. Чебыкин А. Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности: Учебно-методическое пособие / А. Я. Чебыкин. – Одесса: АстроПринт, 1999. – 158 с.
4. Чумаков М. В. Развитие эмоционально-волевой сферы личности: Учебное пособие. / М. В. Чумаков. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2012. – 126 с.

## **1.9. Role of the teaching staff in the process of entering professional activities of a novice-teacher**

### **1.9. Роль педколективу в процесі входження вчителя-початківця у професійну діяльність**

Оволодіння професією молодим вчителем проходить у двох напрямках: адаптація до шкільного колективу та адаптація до педагогічної діяльності. Ці два напрямки не лише взаємозв'язані, але й впливають один на одного. У той же час, цей процес професійної адаптації має і дві сторони: діяльність учителя і діяльність шкільного колективу. Ефективність адаптації залежить від повноти взаємодії цих сторін.

З одного боку, від успішного й повного оволодіння професією залежить самопочуття молодого вчителя, його впевненість у своїх силах, рівень задоволення своєю діяльністю, його авторитет серед вчителів і учнів, і бажання працювати творчо, з повною енергією. З іншого боку, від того, як швидко ввійде вчитель у новий колектив і як його колектив прийме, залежить самовіддача вчителя у процесі роботи, його відповідальність перед колективом, активність у розв'язанні навчально-виховних завдань, отже, і успіх роботи всього колективу.

Більшість дослідників вважають, що на процес професійного становлення впливають як чинники індивідуального розвитку особистості, так і соціально-психологічні чинники, пов'язані з діяльністю учительського й учнівського колективів. Саме тому включення молодого вчителя у систему внутрішньо-шкільних і міжособистісних відношень, вироблення зразків сприйняття, мислення і поведінки, що відповідають ціннісним орієнтирам даного колективу, засвоєння, закріплення вмінь та навичок міжособистісного спілкування у даній школі, одержало назву соціально-психологічної адаптації молодого вчителя.

Ефективність впливу колективу на особистість і, навпаки, особистості на колектив у значній мірі залежить від взаємовідношень особистості й колективу і, зокрема, від входження людини в трудовий колектив, від взаємного їх пристосування.

Людина, входячи в колектив, включається в різні види діяльності, притаманні йому. Контакти особистості з іншими членами колективу спочатку мають поверховий характер, але з часом вона адаптується і зв'язки її з колективом стають все міцнішими. Взаємодія нового члена колективу з оточуючими набуває стійкості й різносторонності. Але не слід розуміти адаптацію людини як пасивне пристосування до колективу, після чого починається її активна діяльність. Сам процес адаптації є творчим процесом, що в значній мірі слід віднести на рахунок творчої ролі свідомості. Це безперервний

комунікативний процес, у якому люди спільно долають труднощі і, пристосовуючись один до одного, виробляють нові способи взаємодії з різними елементами соціального середовища. Крім того, будь-який вид адаптації включає в себе не лише пристосування до даного колективу, але й прилучення до певних видів діяльності.

Процес входження молодого вчителя у сферу професійної діяльності являє собою акт взаємодії деякого комплексу соціальних норм, установок, вимог і умов, що характеризують сферу професійної діяльності з комплексом характеристик, які описують професійні й соціально-психологічні параметри суб'єкта адаптації. Особливістю цього процесу є те, що він включає у себе як прийняття ролей і функцій професійного характеру, так і входження у структуру міжособистісних відношень. Адаптація відбувається тоді, коли професійне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості молодого вчителя, слугує розкриттю його індивідуальності. Професійна діяльність молодого вчителя є за своїм характером комунікативною, для неї характерне встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин. Тому необхідно визнати правомірність наявності соціально-психологічного аспекту в професійній адаптації поряд з соціально-психологічною адаптацією молодою вчителя до колективу вчителів.

У процесі професійного становлення вирішальну роль відіграє як діяльність самого вчителя, так і діяльність педагогічного колективу. Ефективність цього процесу залежить від ступеня взаємодії обох сторін. З одного боку, на професійне становлення учителя впливає рівень його педагогічної спрямованості і його професійна придатність, характерологічні особливості і ступінь активності його входження у структуру міжособистісних взаємовідношень у шкільному колективі. З іншого боку, ефективність професійного старту вчителя залежить від того, як колектив його зустрине, як допоможе адаптуватися до умов шкільного життя, вважає О. Г. Мороз (1983).

Педагогічний колектив, у якому починає діяльність молодий учитель, є для нього безпосереднім об'єктом адаптації – новим середовищем близького оточення. При цьому необхідно враховувати ту обставину, що в своїй основі в колективах вузу і в школах панують однотипні системи ціннісних орієнтацій, зумовлені спільністю соціальних відносин нашого суспільства. Але далеко не однакові виробничі умови, структура, соціально-психологічний клімат, традиції колективів, з яких вийшли і в які входять молоді спеціалісти. Справа в тім, що кожен колектив представляє певну єдність загального й особливого. Загальним є те, що вказує на схожість колективних суспільностей, особливим – те, що відрізняє дані спільності від інших. Наявність спільного в колективах сприяє й полегшує процес адаптації, а наявність особливого в них – це те, що особистість

повинна засвоїти, трансформувати, привести у відповідність для успішного функціонування системи в цілому.

Вплив трудового колективу як адаптуючого середовища на адаптацію молодого спеціаліста – це вплив різнопорядкових чинників, що виступають як внутрішня єдина цілеспрямована система. Основними каналами впливу колективу на особистість є такі: через систему соціальних норм, що склалися, через лідерів (формальних і неформальних) колективу, через мікрогрупи.

Адаптаційний процес молодого вчителя до колективу виступає як суперечливий процес. Справа в тому, що молодий учитель, входячи в нову систему – «школа» як особистість, є носієм певних традицій попередньої системи. У даному випадку він мов би персоніфікує той колектив, з якого він вийшов (студентський). Цей попередній колектив, закінчивши свій шлях, здійснивши мету, яку йому задає суспільство, не зникає без сліду – він продовжує жити в особистостях, у інтересах, в установках, ціннісних орієнтаціях, які сформувалися під його впливом.

Ця обставина є об'єктивною основою для певного зіткнення інтересів, ціннісних орієнтацій, установок особистості з інтересами, ціннісними орієнтаціями нового адаптуючого середовища. Це протиріччя розв'язується відповідним чином у ході адаптації, причому не лише і не стільки за рахунок пристосування індивіда до нового середовища, скільки за рахунок взаємопроникнення інтересів, цінностей, установок обох сторін. Наслідком цієї взаємодії, взаємопроникнення є певна перебудова обох сторін, що неминуче відбувається і складає важливу частину адаптаційного процесу.

Взаємовідносини – складний об'єкт вивчення, його не можна зрозуміти без звернення у світ суб'єктивного, в світ міркувань і думок адаптуючих. Взаємовідносини як форма зв'язку, спілкування індивідів, що взаємодіють у процесі спільного життя і діяльності створюють соціально-психологічну атмосферу (клімат). Це такий соціально-психологічний стан колективу, основою якого є переважаючий настрій, певне задоволення взаємовідносинами по «горизонталі» і по «вертикалі».

Можна вважати, що провідними показниками соціально-психологічного клімату педколективу є рівень спілкування його членів і ступінь задоволеності вчителів характером взаємовідносин у колективі.

Коли мова йде про взаємозв'язок «колектив-особистість», виділяють завдання прослідкувати становлення особистості «новака», його вживання у вже сформований колектив та його вплив на особистість, яка адаптується. Відмітимо, що вплив колективу на особистість на різних етапах не однаковий. Початок трудової діяльності, перший період роботи в трудовому колективі – не період найбільш інтенсивного впливу колективу (групи) на особистість. Всі наступні

етапи в становленні спеціаліста мають характер розвитку одержаних на першому етапі пристосованих механізмів. Інакше кажучи, вплив колективу на особистість яскравіше всього проявляється на «стартовому» етапі трудової діяльності і має вирішальне значення для подальшого формування особистості та її позиції у колективі.

Як ми раніш підкреслювали, процес входження молодого вчителя у шкільний колектив характеризується взаємодією між колективом і молодим спеціалістом. При цьому автори відмічають взаємний вплив колективу на особистість і особистості молодого вчителя на колектив.

Отже, прихід молодого спеціаліста в школу вносить зміни у життєдіяльність педагогічного колективу, так як актуалізує проблеми організації спільної діяльності досвідчених і молодих учителів.

Для молодого вчителя початок самостійної професійної діяльності свідчить про суспільне визнання його громадської і трудової зрілості і дає можливість самоутвердження й самореалізації в професійній і суспільній діяльності.

Молода людина повинна включитися у систему нових для неї зв'язків і відношень з іншими людьми, привласнити новий спосіб життя, прийняти ціннісні орієнтації колективу і визначити в ньому свою позицію. Складність цих завдань визначається не лише їх новизною, але й тим, що потреба самореалізації і самоутвердження набуває ряд нових особливостей (Обуховський К., 1981).

Навіть найперше враження молодого вчителя про трудовий колектив містить у собі істотні для нього оцінкові судження, які створюють образ колективу, а це регулює вибір молодим спеціалістом способу самопроявлення, підходу до розв'язання професійних завдань, ставлення до них.

Важливим для початкуючого вчителя є характер властивих ньому колективові соціально-перцептивних процесів (що вчителі думають про нього і один про одного). З характером відношень колективу до педагогічної діяльності, до дітей, один до одного, до молодих спеціалістів початкуючі вчителі пов'язують рівень своєї працездатності, своє самопочуття у колективі, прагнення до співробітництва.

Участь молодих учителів у всіх формах спільної діяльності й спілкування потребує не лише актуалізації теоретичних знань, а й мобілізації усіх ресурсів особистості, забезпечує реальну можливість самоутвердження й самореалізації в професійній діяльності.

Важливим чинником професійного становлення учителя є творча атмосфера педагогічного колективу, у якому починає свій шлях молодий спеціаліст, його психологічний клімат, характер відношень, які утворюються (і які існували) у колективі.

Учительський колектив – специфічне утворення. Учителі є членами як свого, так і дитячого учнівського колективу. При цьому, виступаючи рівними один з одним у своєму професійному колективі, в середовищі учнів вони є керівниками, які направляють спільну діяльність учнів. Результативність діяльності вчителів має відстрочений характер. Згуртованість колективу також утруднюється деякими особливостями професійної діяльності вчителя. Зокрема, оскільки кожен учитель відповідає, у першу чергу, за свою працю, це створює ілюзію, що «мій успіх залежить лише від мене і ні від кого більше», і тому з'являється переконання в тому, що інші вчителі менше впливають на навчально-виховний процес, ніж я.

Отже, молодий учитель зустрічається на практиці з тим, що в одних випадках педагогічний колектив відрізняється спільністю відношень до важливих виховних проблем, у інших – переважає розбіжність оцінок і міркувань з актуальних питань виховання.

Молодому вчителю, що прийшов до нового колективу, потрібен певний час, протягом якого буде накопичуватися його власний досвід, встановлюватися внутрішній зв'язок із старшими колегами, цей зв'язок впливає не просто з міжособистісного спілкування, а із спільних педагогічних рішень, пошуків, роздумів, подолання загальних труднощів.

Психологічний клімат колективу можна охарактеризувати, враховуючи три його головні сторони: психологічну, соціальну і соціально-психологічну.

Психологічний бік «клімату» розкривається в емоційних, вольових та інтелектуальних станах і властивостях групи (можна вести мову про атмосферу оптимізму, страху, цілеспрямованості чи вольової слабості, творчого пошуку її інтелектуальної активності тощо).

Якщо ж у вказаних психологічних компонентах – в інтелекті, волі й емоціях – фіксувати їх соціальний зміст, абстрагуватись від їхньої психологічної природи, то можна говорити про моральну, ділову, естетичну й інші особливості психологічного клімату.

Соціально-психологічний бік клімату характеризується такими феноменами, як єдність, згода, задоволення, дружба, згуртованість.

Згуртованість – внутрішньо-психологічна єдність педагогів – є складна функція, що включає в себе три взаємопов'язані сторони:

1) міжособистісну інтеграцію-оптимізацію соціально-психологічної структури колективу, формування в ньому атмосфери взаєморозуміння, взаємної поваги, товариства й дружби;

2) функціональну єдність – формування єдиного позитивного відношення колективу до цілей і завдань спільної діяльності, до шляхів і методів їх

досягнення, вироблення єдиних норм і критеріїв оцінки значущих для колективу фактів і подій, вчинків і діянь його членів;

3) організаційну єдність – формування у вчителів установки жити й працювати в своїй школі, почуття прихильності до неї.

На психологічний клімат педагогічного колективу значно впливає його керівник – директор школи, його організаторські й особистісні якості.

Керівник може ефективно впливати на людей лише в тому випадку, якщо він здатний зайняти сприятливу позицію у системі соціально-психологічних відносин у колективі й цілеспрямовано регулювати і стимулювати процеси самоврядування її колективі, спираючись на його досвід і знання, громадську активність і ініціативу.

Безумовно, етап психологічного клімату в колективі, в який приходять молодий учитель, є одним з чинників адаптації, що визначають подальшу долю його як професіонала.

Оптимальним типом пристосування молодого спеціаліста до педколективу є такий, коли він визнає систему ціннісних орієнтацій колективу, який його прийняв, коли і сам колектив визнає його погляди, дає позитивну оцінку його діяльності.

Особистісне середовище педагогічного колективу має формальну й неформальну структури. Формальна структура виражає перш за все виробничі відношення, які складаються між робітниками при виконанні службових обов'язків. Крім формальних, у кожному колективі є неформальні відношення, що виникають між робітниками на основі взаємної симпатії, спільних захоплень, співпадання характерів.

Відмічено, що вплив колективу на процес адаптації молодого вчителя здійснюється через систему міжособистісних і ділових відношень, через можливість колективу задовольнити потреби особистості, в тому числі й потребу у професійному спілкуванні. При наявності в колективі ділової, творчої атмосфери, професійне спілкування дозволяє аналізувати перші невдачі й успіхи.

Рівень розвитку міжособистісних і ділових відносин сприяє розвитку творчого потенціалу особистості вчителя, його професійній майстерності.

### *Література*

1. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности / Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1987, с. 45-60.
2. Мороз О. Г. Профессиональная адаптация начинающего учителя. – К., 1980. – 412 с.
3. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: ТОВ “Лебідь”, 1996. – 176 с.

## **1.10. Some aspects of law education of pupils in conditions of forming of civil society**

### **1.10. Деякі аспекти правового виховання учнівської молоді в умовах становлення громадянського суспільства**

Виховання є однією з найважливіших, основоположних педагогічних категорій, проте ця категорія широко використовується у повсякденному житті. Виховний процес спрямований на формування морально-етичних якостей особистості, залучення її до світових культурних цінностей, розвиток комунікативних здібностей, становлення життєвої позиції, яка буде відповідати вимогам суспільства і соціалізації особи. Виховання, як вузько-педагогічна категорія, це «...процес спеціально організованої взаємодії педагогів і вихованців з реалізації виховних цілей і завдань, що відображають основні вимоги суспільства» [1]. У широкому сенсі виховання визначають, як вплив суспільства на людину.

Зв'язок виховання з суспільним життям обумовлює вплив на особистість культури та історичної спадщини народу, менталітету нації.

У сучасному суспільстві виховання виконує три головні функції: культурно-творчу, гуманістичну, функцію соціальної адаптації. Ці функції цілком відповідають інтеграційним процесам, що відбуваються в світі, бо вони спрямовані на збереження, передання новому поколінню і відтворення культурної спадщини людства, розвиток потенціалу особистості як загальнолюдської цінності.

Національна своєрідність виховання проявляється в різних цінностях, які є основою виховного процесу та результату виховання. Це знаходить відображення в цілях і завданнях виховання, у змісті та організації виховного процесу. Сьогодні відбуваються значні політико-економічні, соціально-культурні зміни, спрямовані на становлення державності, поваги до суспільства та особистості. У цей час важливого значення набувають процеси формування свідомого ставлення громадян до своїх прав та обов'язків, правової культури населення та законодавчого забезпечення державного будівництва за допомогою залучення висококваліфікованих кадрів, та підвищення правової свідомості всіх верств населення. Недостатній розвиток рівня правосвідомості негативно позначається на реалізації законодавства, актів судової влади, поглиблює недовіру до діяльності державних, судових та правоохоронних органів. Нагальною є потреба у правовому навчанні з позиції профілактики та попередження правопорушень серед молоді.



Гадаємо, що досвід педагогічної спільноти України у формування методів, засобів та форм правового виховання буде корисним для закордонних колег.

З боку науково-педагогічної спільноти України є чітке усвідомлення значення правового виховання, пропаганди правових знань та підвищення правової культури серед молодого покоління. «Знання законів полягає не в тому, щоб пам'ятати їх слова, а в тому, щоб розуміти їх зміст» [2], тобто донести, розтлумачити зміст законодавства, пояснити механізм застосування правових норм, їх взаємодію та вплив на суспільні відносини – функція викладача.

Питанням, пов'язаним з правовим вихованням молоді, присвячені дослідження багатьох науковців, які працюють у галузі філософії, правознавства, соціології, психології та педагогіки, зокрема можна відзначити таких науковців як: В. В. Новіков, Н. Кейзеров, Є. Лукашева; Є. Аграновська, М. Горшенєва, І. Іванніков, О. Костенко, Н. Плахотнюк, Д. Проков'єва, О. Скакун, В. Сальніков, В. Тацій, Є. Федика, В. Федорін.

На формування правосвідомості молоді впливає багато чинників, зокрема внутрішні (особливості психофізіологічного розвитку, рівень освітнього розвитку тощо) та зовнішні (соціальне походження, сімейний та дружнє оточення). Значний вплив здійснюється через роботу органів державної влади, діяльність навчальних та виховних закладів. За визначенням О. Денисової, кількість зовнішніх факторів, що впливають на формування правової свідомості, визначається кількістю «суб'єктів-творців» правової свідомості [3, с. 22].

Як зазначає В. В. Новіков: «Освітні заклади є другою за масштабом діяльності групою суб'єктів, які «творять» правову свідомість. Основним етапом формування особистості є навчання в школі, вищому навчальному закладі. Тому якість знань, цінностей, моральних норм, покладених в основу системи освіти, – проблема передусім політична. Формування правової свідомості індивіда повинно відбуватися за допомогою освітньої системи, діяльність якої має бути спрямована на засвоєння людиною позитивних духовних орієнтирів, моральних норм, виховання поваги до права, розвиток її волі» [4, с. 111].

З метою підвищення правової культури молоді в Україні запроваджено обов'язкове правове навчання і виховання на всіх рівнях освіти – від дошкільного закладу до закладів вищої освіти. Основи правових знань здебільшого закладаються у школі на уроках правознавства, головна мета яких сформувати базу правової освіченості людини, навички користування правом та переконання необхідності у підпорядкуванні поведінки особи вимогам юридичних норм.

Правове виховання здійснюється також шляхом проведення різноманітних освітньо-виховних заходів у позаурочний час та шляхом залучення інших

суб'єктів – вищих навчальних закладів, представників державних, правоохоронних та судових органів, громадських організацій.

Залучення представників юридичних вишів до формування правової культури та правосвідомості може здійснюватися традиційними та нетрадиційними формами організації діяльності, шляхом проведення масових, групових, індивідуальних заходів.

Масові форми роботи передбачають залучення широкої аудиторії учнів, групові форми спрямовані на роботу з певною групою учнів, індивідуальні форми передбачають спілкування з окремими учнями (наприклад, підготовка до олімпіади, підготовка наукової роботи на конкурс).

Традиційними формами позакласної роботи є виховні години, інформаційні повідомлення, диспути, відео-лекції тощо. До нетрадиційних можна віднести флешмоби, квести, колажі, мотиватори, брейн-ринг тощо.

Правовиховна діяльність поповнюється новими формами, що відповідають умовам учнівського життя в навчальних закладах, яке постійно змінюється. Безумовно, що вирішувати задачі формування правової свідомості слід шляхом комплексного використання різноманітних форм організації діяльності в позаурочний час.

Розглянемо деякі форми просвітницької правової роботи з учнівською молоддю, що здійснюються на юридичному факультеті Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля (м. Сєвєродонецьк).

Традиційним та вельми ефективним засобом пропобандування правових знань серед учнівської молоді є проведення різноманітних заходів у межах щорічного «Тижня права». Зокрема викладачами юридичного факультету, за сприянням класних керівників, вчителів історії та права проводяться бесіди, зустрічі, лекції, «круглі столи» з учнівською молоддю на теми: «Права та відповідальність неповнолітніх», «Кримінальна відповідальність неповнолітніх», «Адміністративна відповідальність неповнолітніх», «Права та обов'язки дитини», «Права та обов'язки батьків», «Професія «юрист», «Права людини та громадянин», «Європейське співтовариство: український вектор». Школярі та учні коледжів, технікумів запрошуються на відкриті лекції практичних працівників прокуратури, суду, юстиції. Наприклад у 2016 р. були проведені такі заходи: лекція-дискусія з питань пробації, круглий стіл «Правове забезпечення активної життєдіяльності внутрішньо переміщених осіб», зустріч із спеціалістом-поліграфологом, проходили зустрічі з представниками міжнародних організацій: Міжнародного комітету червоного хреста, ООН, ОБСЄ.

Обов'язковим заходом «Тижня права» є науково-практична конференція студентів, аспірантів, яка містить секцію для учнівської молоді. Науково-

практичні конференції на юридичному факультеті проводяться двічі на рік. Учні представляють на них свої доповіді, проекти тощо. З метою стимулювання учнів займатися науковою діяльністю на факультеті запроваджена творчий Internet-конкурс «Правознавці та історики: юні таланти України». На конкурс приймаються роботи у формі доповіді, презентації, малюнка, есе, поетичні твори тощо, присвячені правовій тематиці, роботі юриста.

Роботи конкурсантів розміщуються на сайті факультету, де згодом відкривається online-голосування, участь у якому може взяти будь-яка особа, що відвідає сайт. Переможці визначаються за результатами такого голосування та запрошуються до нагородження на щорічну Всеукраїнську науково-практичну конференцію аспірантів, студентів, молодих науковців «Науковий погляд молоді: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку права в Україні», яка традиційно проводиться у травні з нагоди Дня науки. Internet-конкурс дає можливість молодій людині не тільки проявити себе та отримати незалежну оцінку свого таланту, але й залучити до правових знань необмежену кількість осіб, що відвідали сайт юридичного факультету та ознайомилися з його діяльністю. Учасники мають змогу отримати збірник доповідей, презентувати свою роботу на уроках правознавства та історії.

На юридичному факультеті щорічно проводиться історико-правова гра «Турнір-квест». «Турнір-квест» – це інтелектуально-динамічна гра, яка полягає у проходженні командою вказаного маршруту і передбачає виконання спеціальних завдань за правовою тематикою. Гра передбачає відвідування тематичних приміщень та виконання завдань на їх базі: бібліотеки, криміналістичної лабораторії, юридичної клініки тощо. Діяльність учасників оцінює журі до складу якого входять представники юридичного факультету та середніх навчальних закладів, юристи-практики. Наприкінці відбувається нагородження переможців.

Значну роль у правовому вихованні молоді відіграє робота бібліотеки СНУ В. Даля. Регулярно у бібліотеці відбуваються експозиції правничих та історичних матеріалів, наприклад «Кодекси законів – кодекси життя», організовуються: «круглі столи», літературні бесіди-огляди, години інформації, дні інформації, оформляються книжкові полиці, голосні читання правових документів з обговоренням.

Велику просвітницьку роботу проводить Юридична клініка «Pro bono», яка працює на факультеті. Юридична клініка – це структурний підрозділ юридичного факультету, в межах якого студенти-правники під керівництвом викладачів набувають практичної підготовки шляхом здійснення правової просвіти населення. Студенти, під патронатом керівника клініки та кураторів, надають юридичні консультації своїм клієнтам. Юридичні консультації

супроводжуються підготовкою процесуальних документів, тлумаченням нормативно-правових актів.

Одним з напрямків діяльності Юридичної клініки є залучення учнівської молоді до правової роботи. Зокрема, учасники Юридичної клініки ведуть правопросвітні заняття за програмою «Практичне право» (street law). Такі заняття здебільшого проводяться для шкільної молоді, проте можливим є їх проведення для інших категорій осіб. На заняття широко застосовується метод моделювання – коли студенти-клініцисти детально розбирають реальні або змодельовані юридичні справи з навчальною метою.

Студентами юридичного факультету запроваджено акцію «Твої права», яка проводиться на протязі навчального року серед учнівської молоді, та має на меті з'ясувати рівень правової освіти у школах за допомогою різноманітних методів (опитування, «світове кафе», флешмоби, проектне навчання) та сприяти розумінню учнями своїх прав, обов'язків, підвищити зацікавленість до професії юриста.

Перевага такого каналу розповсюдження правової інформації полягає у тому, що відбувається спілкування на рівні «молодь-молоді», «свій серед своїх», коли співрозмовникам легше налагодити діалог, бо вони спілкуються «молодіжною» мовою, мають більшу ступінь відкритості, довіри один до одного. Учні активніше задають питання, розповідають ситуації у яких опинялися особисто. В свою чергу студенти ретельніше готують матеріали, вивчають юридичну практику, отримують практику публічного виступу, вчаться юридичному красномовству.

При спільній роботі студентів, викладачів та учнів відбувається налагодження зв'язків з загальноосвітніми закладами, що сприяє проведенню спільних освітніх заходів, спрямованих на підвищення правової культури учнів.

Дуже цікавим досвідом ведення просвітницької діяльності є Науково-практичний освітній проект для учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів «ЛАБІРИНТіУМ», який створено за участю працівників Ресурсного центру зі сталого розвитку при СНУ ім. В. Даля. Метою заходу є практична підготовка учнів старших класів, їхня професійна орієнтованість, популяризація сучасних наукових досягнень у молодіжному середовищі. На думку організаторів, «ЛАБІРИНТіУМ» дозволив учасникам з легкістю увійти до світу наукових досліджень, пізнання професій, а згодом, набувши практик власної самореалізації, обрати шлях до власного майбутнього успіху [5]. Проект передбачає організацію й проходження на базі СНУ ім. В. Даля учнями старших класів освітньої виробничої практики загальною тривалістю 30 годин. Учасники мають можливість пройти програму як за очною, так і за дистанційною формою.

У рамках проведення проекту проводяться тренінги з використанням технології ефективного усного мозкового штурму в форматі «світового кафе» [6]. Учасники проекту створюють живу «мережу» обміну думками й розширюють та поглиблюють колективні знання. Такий тренінг надасть змогу учасникам усвідомити важливість мережі вербального обміну та особистих взаємин, навчить новому способу одержання та використання глибоких знань, сприятиме розвитку командних навичок роботи.

До правопросвітницької діяльності активно залучаються громадські організації. Так, під егідою благодійного фонду «Восток-SOS» та Правозахисного центру «Поступ» проведено захід «Кожен має право знати свої права». Проект запропонований вперше і розроблений спільно з Департаментом освіти Луганської обласної державної адміністрації та Громадською організацією «Фундація «Простір», членами якої є викладачі та студенти СНУ ім. В. Даля.

У межах цього проекту, за ініціативи студентів юридичного факультету, впроваджено Всеукраїнський тур мандрівної освітньої виставки «Кожен має право знати свої права». Виставка знайомить відвідувачів з основоположними правами людини. Гіди-студенти виставки пройшли спеціальний семінар, присвячений роботі з експозицією «Кожен має право знати свої права», який підготували викладачі і про те, як інформативно і цікаво розповісти школярам про філософію та історію прав людини, нормативні акти та стандарти, свободи і обмеження. Особливу увагу було приділено правам дитини, закріпленим у Конвенції ООН про права дитини, прийнятій 20 листопада 1989 року.

Експозиція допомогла студентам та школярам скласти уявлення про свої права, зрозуміти способи їх захисту. Експозиція виставки складається з 19 інформаційних стендів, які відповідно поділяються на чотири тематичних блоки: «Еволюція прав людини», «Цінності прав людини», «Права дитини» та «Окремі аспекти захисту прав людини». На стендах можна знайти трактування певних прав і понять, витяги з європейських і українських законодавчих норм і правових документів, яскраві приклади і ілюстрації порушень прав людини, коментарі дітей, громадських активістів та правозахисників тощо.

Викладачі юридичного факультету беруть участь у підготовці учнів до шкільних та всеукраїнських олімпіадах з правознавства та історії та є членами журі, працюють з учнями у секціях «Правознавство», «Історія» Малої академії наук України, що, безумовно, дозволяє підняти просвітницьку діяльність у галузі правознавства на новий якісний рівень.

Опосередковано, підвищенню правової культури, учнів сприяє підвищення кваліфікації вчителів права та історії, у якому беруть активну участь представники вищої школи. Зокрема, викладачі юридичного факультету,

працюють з вчителями на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти, через проведення спільних конференцій, семінарів, курси підвищення кваліфікації учителів з правознавства. Прикладом такої співпраці є проведення Обласного інструктивно-методичного семінару «Сучасні технології навчання у викладанні історії та правознавства» для керівників міських та районних об'єднань учителів історії і правознавства, Обласного інструктивно-методичного семінару для методистів міських та районних методичних кабінетів (центрів) «Сучасні методи й технології національно-патріотичного виховання молодших школярів».

Усі вищезначені напрямки правової роботи є необхідною умовою виховання свідомого молодого покоління у дусі патріотизму, справедливості, правової активності, знанні букви закону та дотримання духу закону. Як зазначав Н. В. Шелгунов: «Молодість з її благородним ентузіазмом, з її неясними прагненнями до чистого, до справедливого, до громадської правді є одна з найбільших сил прогресу» [7, с. 192].

Формування правосвідомості повинно сприяти розвитку громадянської самосвідомості, гуманізації правового мислення, добровільному виконанню правових норм, що ґрунтується на стійкому переконанні і високій правовій культурі. Від підвищення рівня правової культури і правосвідомості громадян залежить ефективність правового регулювання суспільних процесів та розвиток держави як правової.

#### *Література*

1. Сидоров С. В. Теоретическая педагогика: электронное учебно-методическое пособие для бакалавров. (Авторская версия. *Источник:* [Електронний ресурс] / – Режим доступа к ресурсу: <http://si-sv.com/load/1/15-1-0-65>.
2. [Електронний ресурс] / – Режим доступа до ресурсу: <http://www.wisdoms.ru/56.html>.
3. Денисова О. С. Фактори, що впливають на формування правової свідомості / О. С. Денисова // Проблеми правознавства та правоохоронної діяльності: зб. наук. ст. – Донецьк: Донец. ін-т внутр. справ при Донец. нац. ун-ті, 2002. – № 1. – С. 21-25.
4. Новіков В. В. Деякі аспекти правового виховання молоді / В. В. Новіков, Л. А. Гачак-Величко // Наукові записки Львівського університету бізнесу та права. – 2011. – Вип. 7. – С. 109-113.
5. [Електронний ресурс] / – Режим доступа до ресурсу: <http://snu.edu.ua/en/?p=4290>.
6. [Електронний ресурс] / – Режим доступа до ресурсу: <https://www.facebook.com/events/799840733482942/>.
7. Шелгунов Н. В. [Електронний ресурс] / – Режим доступа до ресурсу: <https://ru.wikiquote.org/wiki/>.

## **1.11. Formation of valuable orientations of the future teachers of the higher school**

### **1.11. Формування ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів ВНЗ**

На сьогоднішньому етапі розвитку суспільства значна увага приділяється вихованню моральних якостей та розкриттю творчих можливостей майбутнього викладача ВНЗ. Особливістю сучасної педагогічної вищої школи є те, що магістранти повинні отримати не лише якісні знання та вміння з фаху, а й виробити ціннісні орієнтири, які ґрунтуються на морально-етичних імперативах інноваційного освітнього процесу та сприяють їхньому професійно-творчому розвитку в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Підвищення якості професійної підготовки викладача значною мірою залежить від ступеня оволодіння та засвоєння ціннісних орієнтацій та оволодіння ними, формування професійних цінностей і переконань на аксіологічних засадах. Вказує на те, що проблема формування ціннісних орієнтацій майбутнього викладачів перебуває у центрі уваги багатьох вчених та педагогів.

Значна увага в сучасній психолого-педагогічній літературі приділяється питанням теорії і практики вищої педагогічної освіти. Професіоналізм педагога включає професійно значущі цінності, якості особистості, професійну компетентність, культуру педагогічної діяльності, продуктивність педагогічної праці. Необхідною професійною характеристикою є ціннісні орієнтації особистості. Вони впливають на всі сторони людської психіки: від пізнавальної потреби до мотивації кожного з вчинків індивіда, детермінуючих його поведінку І. Бех [3]. Різні педагогічні аспекти проблеми формування, розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього викладача ВНЗ розглянуто та проаналізовано за різними напрямками: аксіологічним, діяльнісним, особистісним, системним.

Існує багато трактувань феномену ціннісних орієнтацій, класифікацій цінностей та запропонованих шляхів їх формування й розвитку. Відмінності у визначенні понять, пов'язані з обраними авторами методологічними основами. У більшості випадків методологічні підходи виходять з філософського розуміння суспільної сутності індивіда, положення про всебічні зв'язки, взаємозв'язки та обумовлення явищ і процесів навколишнього світу, особистісно-діяльнісного принципу, культурологічного обґрунтування проблеми (С. Архангельский, В. Тугаринов, І. Бех, С. Хмара) [1, 9, 2, 10].

Складність проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій передбачає можливість розглядання її з позицій нових методологічних підходів, які надає нам філософська наука. Традиційні методологічні основи не відображають усієї повноти зазначеної проблеми; більш глибокий аналіз особистості майбутнього викладача може бути даний з позицій діалектичної аксіології.

Аксіологія дозволяє розкрити сутність ціннісного підходу, що розглядає людину як найвищу цінність суспільства та самоціль суспільного розвитку. Для нашого дослідження така методологічна позиція є провідною, оскільки найбільш точно відображає сутність зазначеної проблеми.

Можемо виділити три основні напрями розгляду становлення ціннісних орієнтацій, а саме: філософський – виявлення й характеристика сутності ціннісних орієнтацій через категорію «цінність»; соціологічний – через розгляд системи соціальних зв'язків і залежностей, що визначають процес формування соціальних ціннісних орієнтацій; психолого-педагогічний – через аналіз механізму формування ціннісних орієнтацій і їх вплив на розвиток особистості майбутнього викладача.

Ми з'ясували, що до генези поняття “цінність” зверталось багато філософів сучасності. Саме В. Тугарінов трактував цей феномен у трьох варіантах: [9]

- 1) цінність як значущість, корисність предметів та явищ;
- 2) цінність як ціль, ідеал;
- 3) цінність і як значущість, і як ідеал

На підставі проаналізованої філософської, психологічної, та історико-педагогічної літератури можемо зробити висновок, що ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості особистості, зорієнтована на певні соціальні цінності, яка формується у процесі діяльності людини. Одним із найбільш значущих є дослідження Є. Шиянова [11]. Дослідник розуміє під цінностями педагогічної діяльності особливості, які дозволяють задовольняти матеріальні, духовні й суспільні потреби й служать орієнтирами соціальної та професійної активності майбутнього викладача. У результаті ним запропонована наступна класифікація цінностей педагогічної професії:

Цінності, пов'язані з твердженням у суспільстві, соціальному середовищі: суспільна значущість праці, суспільний престиж.

1. Цінності, пов'язані з задоволенням потреби у спілкуванні (постійна робота з студентами, необхідність відчувати їхню любов і прив'язаність, можливості спілкування з цікавими людьми тощо).

2. Цінності, пов'язані з самовдосконаленням (творчий та різноманітний характер праці, можливість займатися улюбленою справою).

3. Цінності, пов'язані з самовиразом (романтичний та привабливий характер педагогічної діяльності, творчий аспект діяльності викладача

4. Цінності, пов'язані з утилітарно-практичними запитами особистості (велика літня відпустка, ненормований робочий день тощо).

Запропонована Є. Шияновим класифікація професійно-педагогічних цінностей відображає практичне відношення людини до дійсності, особливості задоволення потреб людей у процесі їх трудової та суспільної діяльності.



Отже, ціннісні орієнтації – то є складний науковий феномен, що має свою багаторівневу структуру і зміст. Вони можуть бути самодостатнього й інструментального типів. За змістовним компонентом ціннісні орієнтації поділяються на:

- цінності-цілі
- цінності-засоби
- цінності-відношення
- цінності якості
- цінності-знання

Зазначимо, що видатний науковець С. Хмара у своїх роботах також підкреслює діяльнісний, змістовний аспект ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації трактуються, як важливий компонент у структурі особистості, який визначає увесь комплекс компонентів професійної спрямованості. Отже, за С. Хмарою виділяємо наступні групи ціннісних орієнтацій: [10]

- вищі ціннісні орієнтації (користь для людей, укріплення миру на Землі, єдність слова й діла тощо);

- ціннісні орієнтації, які характеризують сутність педагогічної праці: можливість спілкування з людьми, використання психолого-педагогічних досліджень особистості та колективу у професійній діяльності, аналіз педагогічних ситуацій;

- ціннісні орієнтації, пов'язані з самовиразом у професійній діяльності: відповідність педагогічної діяльності здібностям та нахилам особистості вчителя, здібність творити й бути оригінальним, можливість виховувати та перевиховувати людей тощо;

- ціннісні орієнтації, пов'язані з результатами праці: матеріальний достаток, керівна посада, авторитет серед друзів та знайомих;

- ціннісні орієнтації утилітарно-прагматичного характеру: заробітна платня, нерегламентований робочий день, тривала відпустка тощо.

На основі вибору викладачем тих чи інших груп ціннісних орієнтацій С. Хмара виділяє різні рівні сформованості ціннісних орієнтацій. Високий рівень сформованості відображає чітку ієрархію ціннісних орієнтацій від вищих цінностей до утилітарно-прагматичних. Отже, класифікація ціннісних орієнтацій, запропонована С. Хмарою, базується на філософському розумінні суспільної сутності індивіда, яка реалізується ним у формах свого життя й діяльності .

Вивчаючи під час своєї дослідницької роботи педагогічні та методологічні умови формування ціннісних орієнтацій майбутнього викладача, ми визначили для себе сутність наукового терміну «педагогічні умови», як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування,

які забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності. Зазначили, що педагогічні умови поділяються на психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні, які об'єднали у дві групи – суб'єктивні внутрішньо-особистісні, об'єктивні зовнішні.

Суб'єктивні внутрішньо-особистісні умови (психологічні) передбачають створення атмосфери стимулювання, позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності. До об'єктивних зовнішніх умов відносимо дидактичні, методичні, комунікативні й організаційні умови.

Щодо основних тенденцій до створення гуманізаційного простору у формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів ВНЗ на сучасному етапі розвитку у освітньої системи, можемо виділити такі основні напрямки:

- гуманістична спрямованість;
- творча активність;
- використання компетентнісного та інтегративного методів навчання;
- інформатизація навчально-виховного процесу;
- системний підхід на аксіологічних засадах.
- гуманістична спрямованість;
- творча активність;
- використання компетентнісного та інтегративного методів навчання

Доповнити та конкретизувати основні напрямки розвитку освітньо-виховної системи вищої школи на аксіологічних засадах з метою формування ціннісних орієнтацій майбутніх викладачів ВНЗ можемо наступними методологічними порадами:

- включення в зміст навчальних дисциплін ціннісно-спрямованих дидактичних матеріалів, пов'язаних з педагогічною діяльністю, орієнтованих на розвиток системи професійно значущих цінностей з урахуванням логіки їх інтеріоризації та завдань професійної підготовки майбутніх викладачів;

- залучення магістрантів до модельованих ситуацій ціннісного вибору, акцентування уваги на професійно значущих цінностях й усвідомленні професійного обов'язку;

- створення емоційно насиченого простору взаємодії суб'єктів навчального процесу;

- включення магістрантів в оцінно-рефлексійну діяльність у ситуаціях професійно-морального вибору.

Сучасний стан розвитку України обумовлює необхідність реформування існуючої системи освіти, що, у свою чергу, призводить до необхідності теоретичного осмислення та практичного вдосконалення зокрема й системи професійної підготовки майбутніх викладачів. Державна національна програма

“Освіта” Україна ХХІ століття та Національна доктрина розвитку освіти в Україні наголошують на необхідності гуманізації освіти, що спричиняє виникнення особливих вимог і до професійної освіти, яка покликана виховувати різнобічну, гармонійну особистість із розвиненою ціннісною сферою [6, 8].

Формування особистості професіонала-фахівця, як вищої цінності суспільства потребує нових підходів до удосконалення навчально-виховного процесу вищої школи, розвитку активності, самостійності, відповідальності магістрантів. Особливої актуальності нині набувають питання формування культурних, морально-етичних цінностей майбутнього фахівця педагогічної галузі, його ціннісно-сміслового ставлення до професійно-педагогічної діяльності, як запоруки успішної професійної самореалізації в освітній сфері, та питання вироблення професійно-практичних умінь, набуття необхідних для подальшої фахової діяльності компетентностей. Сучасний викладач ВНЗ є одночасно викладачем, вихователем, науковцем, організатором діяльності і спілкування як із студентами, так і з їхніми батьками та колегами; дослідником педагогічного процесу в умовах реформування вищої школи. Все це вимагає від майбутнього викладача ВНЗ постійного підвищення рівня свого професіоналізму, педагогічної майстерності, творчого пошуку.

Така ситуація передбачає подальший науковий пошук, що пов'язаний із обґрунтуванням можливостей формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі самовиховання, оволодіння основами педагогічної майстерності, у процесі викладання фахових дисциплін та ін.

#### *Література*

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 386 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка у траєкторії виховання особистості // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 9-13.
4. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посіб. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
5. Державна національна програма “Освіта” / “Україна ХХІ століття”. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
6. Маслоу А. Самоактуалізація. (Матеріал підготували А. М. Богущ, О. М. Яцій) // Виховання і культура. – 2001. – № 1. – С. 88-92.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (Проект). – К., 2001. – 16 с.
8. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. – Ленинград: ЛГУ, 1960. – 156 с.
9. Хмара С. В. Особенности формирования профессиональных ценностных ориентаций молодого учителя: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Хабаровск, 1996. – 198 с.
10. Шиянов Е. Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1982.

## 1.12. Psychological features of development of the creative personality

### 1.12. Психологічні особливості розвитку креативності особистості

У процесі оновлення всіх сфер суспільного життя важливим є досягнення таких результатів: розвиток особистості, яка є показником, рівня прогресу кожної країни; сформована особистість, що є основною рушійною силою розвитку країни. Досягнення цих результатів вимагає розробки, розповсюдження та використання освітніх інновацій. Основний аспект на нашу думку є саме креативний, який передбачає формування нового типу мислення й нового ставлення до процесу творчої реалізації особистості.

Творчість означає створення чогось нового, а саме відкриття об'єктивних суспільно важливих цінностей. Саме створення об'єктивної цінності з її характерними властивостями керує творчою думкою, визначає специфіку творчого процесу. Творчість слід розглядати не як специфічне самостійне утворення, яке знаходиться поряд із продуктивною і репродуктивною діяльністю, а як внутрішню істотну властивість діяльності взагалі, що виявляється в її конкретних формах.

Аналіз філософської, психологічної літератури, її осмислення дозволяють запропонувати наступний підхід до визначення творчої особистості. На основі ретельних досліджень психологів правомірно розрізняти поняття “креативна особистість” і “творча особистість”. Під “креативною” розуміють таку особистість, яка має внутрішні передумови (особистісні утворення, специфіка когнітивної сфери, нейрофізіологічні задатки), що забезпечують її творчу активність, тобто не стимульовану ззовні пошукову та перетворюючу діяльність. Таким чином, детермінантою творчої активності особистості виступає її креативність. Але творча активність не завжди є продуктивною. Продуктивну творчу активність називають творчою діяльністю, тобто таким творчим процесом, внаслідок якого виникає нове досягнення, котре може мати як об'єктивну, так і суб'єктивну новизну та оригінальність. На основі цього можна дати визначення творчої особистості як креативної особистості, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних для актуалізації творчого потенціалу людини додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності. Так, наприклад, працелюбність не обов'язково притаманна креативній особистості, але для результативної творчої активності вона має першорядне значення.

Щодо терміну “креативні риси”, який часто вживається дослідниками, то його слід застосовувати лише тоді, коли говориться власне про креативну особистість, тобто про характеристику внутрішніх передумов для творчості [6].

Як і будь-яку позитивну властивість, креативність важливо формувати якомога раніше. Найбільш сприятливим періодом для цього, на думку науковців, вважається молодший шкільний вік, коли спонтанна і, часто, репродуктивна творчість дошкільного віку з'єднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. У цьому віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Моляко, Л. Чорна та ін.).

На сучасному етапі дослідження творчості проводяться в двох головних аспектах – процесуальному та особистісному. У дослідженні проблем творчості останнім часом все виразніше виявляється тенденція до зближення, поєднання процесуального та особистісного аспектів.

Різні аспекти творчого процесу та етапи продуктивного мислення стали предметом дослідження багатьох психологів таких, як Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, П. Якобсон та багато інших [1]. Проблема творчої особистості є складною комплексною, її слід досліджувати далеко за межами виявлення тільки психологічних закономірностей. Її розробка вимагає чіткої диференціації аспектів дослідження особистості та глибокого вивчення теоретичних основ побудови структури особистості. Це і є одним із найактуальніших завдань сучасної психології творчості. Дана точка зору підтримується в загальнопсихологічних дослідженнях, зокрема в роботах В. Давидова [2].

Психологи (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв) розглядають особливості творчої особистості як результат формування психіки людини в певних умовах, а не як спонтанний процес [1].

Деякі дослідники не дають прямого визначення творчої особистості, а розглядають специфічні її риси (інтелектуальні, характерологічні, особливості мотиваційної сфери тощо) і визначають творчу особистість як таку, якій ці якості тією чи іншою мірою притаманні.

Серед сучасних психологів, які займаються проблемою розвитку творчої особистості, слід насамперед назвати В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Сутність концепції полягає у здійсненні такого типу виховання дітей, яке було б органічно пов'язане із систематичним вирішенням різноманітних творчих завдань в умовах естетично збагаченого середовища. Творча діяльність дітей має відповідати їх віковим можливостям, завдяки чому вона сприятиме підвищенню мотивації праці, розвитку інтелекту, максимальному розкриттю здібностей кожної дитини [3]. Сучасний стан дослідження творчості характеризується інтегративними процесами зближення наукових поглядів на природу креативності на основі системного підходу.

Орієнтація сучасної школи на гуманізацію процесу утворення й різнобічного розвитку особистості дитини припускає необхідність гармонічного поєднання власне навчальної діяльності, у межах якої формуються базові знання, уміння й навички, з діяльністю творчою, пов'язаною з розвитком індивідуальних нахилів учнів, їх пізнавальної активності, здатності самостійно виконувати нестандартні завдання тощо.

Наше дослідження полягало у виявленні специфіки прояву творчості у молодших школярів, встановленні особливостей творчого мислення та їх творчого потенціалу школярів. Дослідження було проведено в місті Слов'янськ в ЗОШ № 8 за період I півріччя 2016-2017 навчального року. У дослідженні взяли участь молодші школярі перших-четвертих класів віком від 6 до 10 років. Загальна кількість учнів – 112 дітей.

Так, для вирішення завдань дослідження були підібрані методики, які спрямовані на діагностику особливостей творчого мислення: образно-просторового і образно-символічного, вербального і невербального, а також творчого потенціалу та рівня шкільної мотивації й адаптації з метою оцінки мотиваційного компонента – інтересу до творчої розумової діяльності дітей 6-10 років. При інтерпретації отриманих даних звертали увагу на швидкість, гнучкість й оригінальність отриманих відповідей.

Проведене дослідження піддалося психологічному і статистичному аналізу показників сформованості компонентів творчої діяльності. За методиками дослідження творчого мислення молодшого школяра були виявлені показники одночасно і невербального, і вербального творчого мислення.

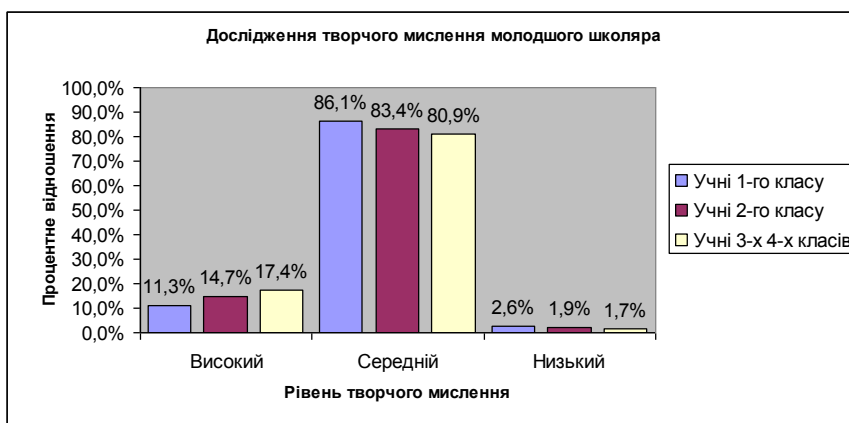


Рис. 1. Рівень творчого мислення

На діаграмі можна побачити, що високий рівень невербального і вербального творчого мислення, а також оцінка здатностей творчої зорової уяви в третьому і четвертому класі відрізняється, але вона не значно вища, ніж у першого класу і тому потребує корекційних заходів. Так, високий рівень невербального і вербального творчого мислення в учнів першого класу становить 11,3%, в учнів другого класу становить 14,7%, в учнів третього, четвертого класів – 17,4%. Низький рівень отримали: 2,6% учні першого класу,

1,9% учні другого класу і 1,7% учні третього і четвертого класів. Найвищі показники виявилися на середньому рівні сформованості творчого мислення молодших школярів, так: учні першого класу отримали 86,1%, учні другого класу – 83,4%, відповідно учні третього і четвертого класів отримали 80,9%.

За методиками дослідження творчого потенціалу молодшого школяра були виявлені показники образної креативності, а також оцінка словесно-образної креативності і рівень творчого потенціалу. Виходячи з узагальнених результатів, були отримані такі дані:

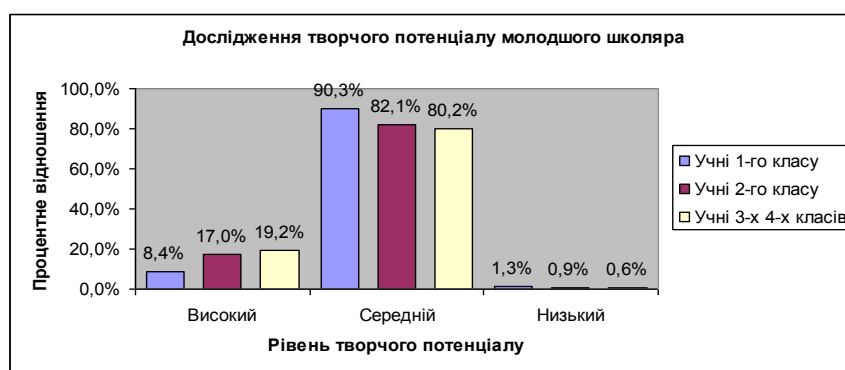


Рис. 2. Рівень творчого потенціалу молодшого школяра

За результатами отриманих даних можемо констатувати, що показники низького рівня досліджуваних усіх груп значно нижчі, ніж високого; дуже великий процент респондентів мають середній рівень творчого потенціалу, а саме: 90,3% у першому класі, 82,1% у другому класі, а в третьому і четвертому класі – 80,2%. Недостатньо розвинений високий рівень творчого потенціалу: 8,4% у першому класі, 17% у другому класі, а в третьому і четвертому класі – 19,2%. Ця категорія досліджуваних потребує корекційних заходів, спрямованих на розвиток і підвищення творчості та творчого потенціалу молодших школярів.

На етапі констатувального експерименту були отримані результати за емпіричним дослідженням сформованості творчого потенціалу молодшого школяра, а саме: високий рівень творчого потенціалу показали: 8,4% у першому класі, 17% у другому класі, у третьому і четвертому класі – 19,2% опитуваних; середній рівень: 90,3% у першому класі, 82,1% у другому класі, у третьому і четвертому класі – 80,2%, який виявився в більшості респондентів; і низький результат було отримано в 1,3% у першому класі, 0,9% у другому класі, у третьому і четвертому класі – 0,6%.

Реалізація творчих здібностей молодшого школяра можлива лише в конкретних видах діяльності, що спирається на певну сукупність суб'єктивних образів об'єктивного світу. Креативність дитини молодшого шкільного віку перебуває під активним впливом свідомої організації навчальної діяльності. Такі форми психічного відображення, як відчуття, сприйняття, уява, є найпростішими видами діяльності, які контролюються свідомістю, вони є також формами вияву творчості.

Максимальне виявлення творчості та креативності особистості виникає в тих ситуаціях, коли дитина намагається використати нетиповий для себе засіб (метод, властивість) вирішення проблеми. Інакше кажучи, творчість – це ефект взаємодії спроб одночасного використання протилежних властивостей особистості (раціональності й ірраціональності, зосередженості й розсіяності уваги, організованості та дезорганізації та ін.).

Розвиток творчих здібностей і творчого потенціалу молодшого школяра – це вироблення в дитини прагнення до прояву власної ініціативи, творчого таланта: прагнення створити щось нове, своє краще, прагнення розширити кругозір, наповнити новим змістом свої пізнання.

Позитивний творчий потенціал являє собою складне, інтегральне поняття, що містить у собі природно-генетичний, соціально-особистісний і логічний компоненти, у сукупності знання, що являють собою уміння, здатності й прагнення особистості перетворити й поліпшити навколишній світ у різних сферах діяльності, тому в тій чи іншій сфері діяльності “творчий потенціал” являє собою “творчі здатності” особистості в конкретному виді діяльності.

Таким чином ми можемо зробити наступні висновки:

1) Розвиток творчості молодшого школяра можливий лише в конкретних видах діяльності, що спирається на певну сукупність суб’єктивних образів об’єктивного світу.

2) Креативність дитини молодшого шкільного віку перебуває під активним впливом свідомої організації навчальної діяльності.

3) Максимальне виявлення творчості та креативності особистості виникає в тих ситуаціях, коли дитина намагається використати нетиповий для себе засіб (метод, властивість) вирішення проблеми. Інакше кажучи, творчість – це ефект взаємодії спроб одночасного використання протилежних властивостей особистості (раціональності й ірраціональності, зосередженості й розсіяності уваги, організованості та дезорганізації та ін.).

### *Література*

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Изд. 2-е. / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1967. – 92 с.
2. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
3. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86-95.
4. Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 176 с.
5. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2-х т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.
6. Яковлева Е. Л. Развитие творческой одаренности детей школьного возраста / Е. Л. Яковлева // Школьный психолог. – 2001. – №№ 9, 10, 11.



## **Part 2. Adaptation of approaches to the training of children to changes in modern society**

### **2.1. Theoretical background and psychological conditions of consciousness development in deprivation of family interaction**

#### **2.1. Теоретичні засади та психологічні умови розвитку самосвідомості особистості в умовах депривації сімейної взаємодії**

Зарубіжні та вітчизняні науковці розглядали проблему розвитку особистості в умовах психічної депривації в контексті розвитку дитини як суб'єкта сумісної діяльності з дорослими. Психологи зазначають, що вирішення вказаних завдань допоможе узагальнити вже напрацьоване в цій галузі і тим самим вирішити проблему успішного управління розвитком самосвідомості школярів, які виховуються в умовах родинної депривації. Це також дозволить не лише зрозуміти механізми й умови формування відхилень у розвитку структурних компонентів самосвідомості молодших школярів у різних умовах виховання, але й сформулювати відповідні рекомендації для вчителів і шкільних психологів.

Е. Еріксон висунув та обґрунтував ідею про те, що в атмосфері любові й безумовного прийняття в дитини закладаються основи для її майбутніх контактів з іншими людьми та для формування позитивного ставлення до самого себе. У протилежному випадку, якщо дитина бачить байдуже ставлення, є дуже велика вірогідність формування негативного самовідношення. Саме в дитинстві, наголосив автор, коли міжособистісні стосунки є вирішальними для формування самосвідомості, і виникає низка обмежень у виборі критеріїв власної значущості. Дослідження Д. Боулбі та інших виділили положення про те, що тип взаємостосунків, який складається між дитиною та батьками чи дорослими, які опікуються, є вирішальним фактором для розвитку самосвідомості. Схвалення значущих інших створює в дитини позитивний образ самої себе, постійні догани, осуд, акцентування на невдачах сприяють появі негативного самовідношення [7].

Здебільшого зарубіжні автори, серед них Н. Валіон, відводять провідну роль соціальному оточенню в розвитку самовідношення дитини. Цей погляд вони обґрунтували, дослідивши особливості особистості дитини в різних умовах виховання. Дослідження вчених показують, якщо у дитини сформувалося почуття залежності, слабкості, власної малоцінності, а оскільки людям властиво переносити на інших почуття, які вони відчувають до самих себе, таким чином

негативне самовідношення тягне за собою й низьку оцінку навколишніх людей [1].

У вітчизняній психології самосвідомість трактується як специфічна форма свідомості, спрямована на усвідомлення самого себе суб'єктом діяльності, на усвідомлення свого місця в системі наявних відношень і яка слугує одним із способів регулювання відношень людини зі світом і з самим собою. Самосвідомість як об'єкт дослідження була розглянута низкою вітчизняних і зарубіжних психологів, які серед джерел самосвідомості виділили власну практичну діяльність людини. Психологи указують, що людина усвідомлює свою самостійність, своє виділення як самостійного суб'єкта з оточення лише через свої відношення з навколишніми людьми і приходять до самосвідомості й пізнання власного «Я» через пізнання інших людей. Отже, автор підкреслював, що самосвідомість людини не первісна даність, а продукт розвитку, і при цьому, вона не має своєї окремої від особистості лінії, але включається як сторона в процес її реального розвитку. У роботах психологів В. В. Століна, І. В. Дубровіної та інших, докладно було вивчено такий параметр самосвідомості, як самовідношення дитини певного періоду. Як вважає автор, воно є ніби лінійною функцією від відношення з боку дорослого, насамперед матері. Автор пише, що неповага до дитини переходить у дефект самовідношення, аж до неприязні до самого себе. Автор твердить, що дитина починає оцінювати себе як хорошу чи погану залежно від внутрішньої позиції, яка є лише формою засвоєння батьківської думки. Відбувається заміна безпосередньої оцінки дорослого на внесену цим дорослим внутрішню систему самооцінок. Значна кількість робіт вітчизняних психологів також підкреслює факт залежності ставлення до себе від особливостей взаємовідношень дитини з матір'ю. В працях учених підкреслюється головна роль в розвитку особистості дитини якості її зв'язків з соціальним середовищем. Особливу значимість ці зв'язки набувають в період дитинства. Саме в цей період емоційні зв'язки з дорослими є тим основним фактором, через який здійснюється вплив соціального оточення на психічний розвиток особистості. Тісні зв'язки дитини з дорослим складаються в ранньому віці в процесі особистісного спілкування [3].

У працях психологів обґрунтовано глобальну значущість емоційно обґрунтованих стосунків дитини з близькими дорослими в ранній період її розвитку. Розвиваючись в оточенні, яке повертає до довіри та любові, з відчуттям того, що її люблять і приймають такою, якою вона є, дитина одержує міцні основи для формування в неї позитивного ставлення до себе і робить можливим її наступну конструктивну взаємодію з іншими людьми. Автори помічають, що дитина, яка не має базового батьківського захисту, перебуває в постійній нервовій напрузі, що негативно позначається на становленні її

самосвідомості. У роботах психологів наведено наукові факти, які вказують на залежність розвитку позитивного самосприйняття дітей від контактів із дорослими. За госпіталізму, викликаного відсутністю турботи й любові близьких дорослих, у дитини формується негативне самосприйняття. В працях учених підкреслюється головна роль в розвитку особистості дитини якості її зв'язків з соціальним середовищем. Саме в цей період емоційні зв'язки з дорослими є тим основним фактором, через який здійснюється вплив соціального оточення на психічний розвиток особистості. Особливу значимість ці зв'язки набувають в період дитинства і складаються в ранньому віці в процесі особистісного спілкування. Психологи зазначають, що в кінці періоду новонародженості, активно проявляється позитивне відношення дитини до дорослого. Між матір'ю і дитиною налагоджується повноцінний емоційний зв'язок. Дитина у ранньому віці здатна активно сприймати і заряджатися емоційним станом матері, що ще більше поглиблює їх взаємовідношення. У дослідженнях психологів виявлено новий аспект взаємозв'язку розвитку особистості та її емоційної сфери з спілкуванням. Фахівці шляхом спостереження за взаємодією матері та дитини виявили, що емоції є головним засобом їх спілкування, а не наслідування. Завдяки зв'язкам з близькими дорослими дитина одержує нову інформацію про внутрішній світ іншої особистості, вчиться розрізняти позитивні і негативні емоції. Таким чином, особистість набуває можливість проникнути в емоційний стан іншої людини, зрозуміти її мотиви і особливості її поведінки, зрозуміти та пережити спільні з нею почуття. Тільки у співставленні себе з іншими, в процесі ідентифікації, людина одержує можливість пізнати саму себе як самостійного суб'єкта. Ідентифікуючись з іншими, дитина виявляє довіру до людей, збагачуючи свій внутрішній світ досягненнями всього людства, але при цьому зберігає тотожність з самою собою.

М. І. Лісіна також дала фундаментальне обґрунтування положенню про те, що відношення з дорослим приводять до створення різноманітних продуктів, серед яких одне з головних місць займає взаємодія дитини з іншими людьми і образ себе. Згідно концепції автора, характер спілкування з дорослими обумовлює особливості розвитку самосвідомості дитини. Автор підкреслює, що взаємовідношення людей носять вибіркового характеру. Вибірковість у відношеннях визначається людиною. Вибірковість взаємовідношення між людьми в значній мірі залежить від комунікативної потреби. Партнер, який дозволяє дитині задовольняти потреби у спілкуванні на досягнутому рівні розвитку, викликає у неї симпатію. Образ самого себе, указує автор, виникає у дитини в ході життєвої практики, досвіду індивідуальної діяльності і досвіду спілкування з батьками. Важливу роль при цьому відіграє функціонування організму, який створює основу для самовідчуття дитини. У якості джерела і

фактора розвитку відношення дитини до себе, автор виділяє предметну діяльність, яка перетворює оточуючий світ і має соціально-історичний характер [3].

А. М. Прихожан і Н. Н. Толстих наголошують на тому, що незадоволена потреба дитини в спілкуванні з дорослим негативно відбивається на повноцінності розвитку, різко збіднюючи досвід її соціального навчання. Зупинимось докладніше на основних досягненнях вітчизняної й зарубіжної теорії формування самосвідомості особистості.

Незважаючи на ретельне вивчення та загалом достатню розробленість зазначеної проблеми в сучасній науці, теоретичні засади та психолого-педагогічні умови формування самосвідомості молодших школярів загальноосвітньої школи-інтернату досі не визначалися предметом конкретних досліджень вітчизняних і зарубіжних психологів. Поза увагою науковців залишилися зокрема важливі питання впливу на становлення структури самосвідомості вихованців інтернатного типу особливостей соціальної ситуації розвитку, специфіки їхнього психічного розвитку та особливостей взаємостосунків із дорослими та однолітками [5].

Аналізуючи психолого-педагогічні умови формування самосвідомості молодших школярів в умовах психічної депривації, психологи виявили, що відсутність повноцінної сім'ї чи порушені родинні стосунки справляють негативний вплив на її розвиток. Більшість дослідників у своїх наукових працях зауважують, що з відчуття власної беззахисності у дітей з'являються відхилення у розвитку самосприйняття, основною причиною яких автори зазначають відсутність справжнього контакту з батьками, дефіцит розуміння, тепла, підтримки й любові.

У доробках С. Ю. Мещерякової, Л. Н. Галігузової, Т. М. Землянухіної та інших науковців обґрунтовано, що в процесі спеціальної організованої діяльності у дітей формується позитивне ставлення до себе, що загалом справляє позитивний вплив на розвиток особистості. Науковці зійшлися на думці про те, що в міру розвитку особистості дитини вплив спілкування на розвиток самосвідомості все більше опосередкований специфікою співробітництва, сформованою під впливом контактів з іншими людьми. При цьому учені підкреслюють, що спілкування з навколишніми людьми вирішальним чином визначає особливості розвитку самосвідомості особистості [ 2 ].

Психологи виокремили цілу низку негативних чинників, що впливають на розвиток самосвідомості школярів, які виховуються поза родиною й перебувають у складних життєвих умовах. Для оптимізації процесу розвитку самосвідомості вихованців закладів інтернатного типу, необхідно уточнити позицію дорослого відносно до таких дітей. Вихователь повинен намагатися

послаблювати вплив залежності, розвивати автономію дитини від дорослого. Для розвитку продуктивного спілкування з дорослими й однолітками корисні тренування, відпрацювання навичок поведінки в різноманітних конкретних ситуаціях, зокрема складних, конфліктних. Це може здійснюватися як у повсякденному житті, так і в процесі спеціально організованих групових занять. Дорослий, який працює в дитячому закладі інтернатного типу, повинен звертати особливу увагу на те, як складаються його емоційні зв'язки з дітьми. Педагогам важливо оптимізувати процес розвитку самосвідомості своїх вихованців, для цього важливо всебічно стимулювати процес рефлексії та самопізнання. Для формування адекватного ставлення дитини до себе, будь-який дорослий, що з ним спілкується, повинен постійно утримувати продуктивні способи взаємодії з вихованцями інтернатних закладів. Потрібний підхід до дитини як до особистості в цілому, який завжди повинен ґрунтуватися на безумовному сприйнятті дитини як унікального створіння. Педагоги та вихователі закладів повинні усвідомлювати, що діти гостро потребують об'єктивних та доброзичливих оцінок своєї діяльності, або окремих дій, рис характеру, досягнень.

Психологи підкреслюють, що материнська любов позитивно впливає на психіку дитини, вона заражається нею, вона наповнює особистість позитивним емоційним зарядом, дякуючи відповідному почуттю любові дитини до матері, вона набуває унікальної можливості, на яку вказують учені, які вказують, що відмовитися від усвідомлення самого себе, забути себе в іншому Я і все-таки, в цьому зникненні і забутті вперше знайти самого себе. Дякуючи позитивному емоційному зв'язку, внутрішній світ дитини з'єднується з внутрішнім світом матері. Деякий час вони знаходяться в єдиній психічній спільності, яка, як підкреслюють учені, служить вихідним пунктом подальшого розвитку свідомості дитини. Психологи вказують, що формування самосвідомості дитини виявляється безпосередньо пов'язаним зі здатністю відноситися до самого себе як до "іншого", а до іншого як до самого себе. Ця здатність розвивається у немовляти в ситуації, коли його "Я" і інша людина утворюють єдину зв'язну структуру, в якій вони взаємно підтримують один одного. За висловами психологів, дитина ще не знаючи свого "Я", більше живе в іншому, ніж в самому собі. Учені також виділили важливість факту спільності дитини з матір'ю. Вона зливається в своїй діяльності безпосередньо з тим, кого вона наслідує. Ці імітаційні дії і з'являються у дитини тільки внаслідок її ідентифікації з матір'ю.

У випадку емоційної депривації, особистісні зв'язки дитини з дорослим набувають своєї специфіки. Дослідження психологів показують, що зміна і наявність великої кількості осіб, що доглядають за немовлям, перешкоджає становленню довготривалих і глибоких емоційних зв'язків дитини. Таким чином,

дитина позбавляється можливості емоційно підключитися до світу дорослої людини. Вона надовго залишається ніби ізольованою емоційно замкнутим в своєму світі, не дивлячись на настирні спроби встановити близький контакт з іншими людьми. Така позиція позбавляє дитину можливості пережити на емоційному рівні почуття єднання з іншою людиною, прилучитися до її внутрішнього світу.

Психологи підкреслюють той факт, що в процесі ідентифікації у сторін, що спілкуються, проходить ніби синхронізація їх внутрішнього світу. Розвиваюча особистість відтворює своєю активністю схему діяльності дорослої людини, тим самим переймає її досвід і в свою чергу розширяє і поглиблює свої зв'язки з неї. У співставленні себе з іншими, у Я індивіда, що розвивається, з'являється можливість для усвідомлення самого себе як самостійного суб'єкта дій. Відсутність можливості повноцінно існувати в єдності з близьким дорослим, посилює негативний вплив на дитину. Психологи фіксують неадекватну поведінку таких дітей по відношенню до дорослих, ріст їх агресивності, споживацьке відношення, тенденції очікування, а то навіть вимагання від оточуючих вирішення своїх проблем. Агресія по відношенню до дорослих демонструє наслідки порушеного процесу ідентифікації з батьками і глибоко фрустровану потребу дитини в інтимно-особистісному спілкуванні з дорослим. Крім того, дослідники вказують на "афективну тупість" вихованців дитячих будинків, їх невміння встановлювати емоційно-обґрунтовані відношення з іншими людьми.

На наш погляд, система допомоги дітям, які виховуються поза родиною, повинна бути переглянута з урахуванням деяких важливих рекомендацій. Для формування позитивного самовідношення дітей, позбавлених родинного піклування, необхідно створити спеціально організовану сумісну діяльність дітей і дорослих, спрямовану на суспільно значущу ціль. Дуже потрібно надавати дітям можливість проявити себе у благодійних акціях та інших корисних справах. Таким чином, можна констатувати факт, що особистість дитини, яка виховується поза родиною, активно соціалізується тільки тоді, коли вона має можливість проявляти активну життєву позицію, коли вона робить внесок у соціум, коли проявляє турботу не лише про себе, але й про інших. Тільки таким чином можна сформулювати адекватне позитивне ставлення дитини до себе і до інших людей.

#### *Література*

1. Валіон Н. Феномен психічної депривації і його роль у розвитку особистості / Н. Валіон // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 124-133.
2. Галигузова Л. Н. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17-25.

3. Дубровина И. В. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи / И. В. Дубровина, М. И. Лисина // Возрастные особенности психического развития детей: сб. науч. тр. / отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. – М., 1982. – С. 3-18.
4. Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек; пер. Г. А. Овсянникова. – Изд. 1-е русск. – Прага: ЧССР, 1984. – 334 с.
5. Прихожан А. М. Развитие личности в условиях психической депривации / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Формирование личности в онтогенезе / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991. – 159 с.
6. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
7. Bowlby J. Maternal care and mental health. Geneva: World Health Organization, 1951.

## **2.2. Information competence formation of preschool children in modern information society**

## **2.2. Формування інформатичної компетенції дошкільників в сучасному інформаційному суспільстві**

Нині сучасний комп'ютер увійшов в усі галузі життєдіяльності людини, став своєрідним показником освіченості в сучасному інформаційному суспільстві. Людина не зможе жити в інформаційному суспільстві майбутнього, не володіючи комп'ютерною грамотністю, тобто умінням управляти комп'ютером, вести з ним інформаційний діалог, використовувати його як засіб у своїй повсякденній побутовій та професійній діяльності.

Дослідження, проведені у зарубіжних країнах, показали, що комп'ютер доступний розумінню дитини приблизно з 5 років. Сучасні діти живуть і розвиваються в глобальному інформаційному просторі. Головною метою дитячих навчальних закладів у цьому суспільстві є найбільш повне розкриття творчого потенціалу, природних здібностей вихованців, створення доброзичливої, творчої атмосфери, де враховувалися б інтереси та бажання дитини, створювалися умови для прояву самостійності, ініціативи, творчості, підготовка дитини до життя в інформаційному суспільстві.

Проблеми навчання і виховання дітей в інформаційному суспільстві, збереження моральних цінностей та гуманістичну складову впровадження інформаційних технологій висвітлюють у своїх працях Г. Грачов, І. Девтеров, В. Зуєва, І. Кадієвська, Г. Лаврентьева, О. Лисеєнко, Т. Малих, Н. Переломова, В. Тернопільська, М. Федорець, А. Шабунова та ін.

Норми, положення та вимоги до рівня інформаційної освіченості дошкільників описує варіативна частина Базового компоненту дошкільної освіти. У ньому виділена освітня лінія «комп'ютерна грамота», реалізація якої передбачає формування *інформатичної компетенції дошкільника*, яка містить

такі основні знання та уміння: обізнаність з комп'ютером, способами керування комп'ютером за допомогою клавіатури, «миші», здатність розуміти і використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри тощо) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у процесі виконання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку; вміння дотримуватись правил безпечної поведінки під час роботи з комп'ютером.

Реалізація освітньої лінії «комп'ютерна грамота» ставить низку завдань перед усіма ланками освіти: запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій у ДНЗ; створення сучасних програмних продуктів навчання і виховання, повне забезпечення ними дошкільних навчальних закладів; професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми в умовах інформаційного суспільства.

Раннє спілкування з комп'ютером, відзначають дослідники, має багато позитивних сторін, воно відкриває дитині світ величезних можливостей. Барвисте оформлення програм, анімація активізують увагу дитини, розвивають асоціативне мислення. Уміло підібрані завдання, що враховують можливості дошкільників, створюють позитивну психологічну атмосферу співробітництва, виробляють позитивні емоції від почуття досягнутого успіху. Комп'ютер стає улюбленою іграшкою, співрозмовником, засобом пізнання навколишнього світу і розвитку дитини.

Використовувати комп'ютер і мережеві технології для навчання і розвитку дітей дошкільного віку можна у таких аспектах:

- як наочність до заняття.
- як основне джерело одержання інформації (відеофрагмент, слайд шоу тощо);
- як навчально-ігрове середовище.

З позиції технічного забезпечення, на заняттях можна використовувати один комп'ютер з проектуванням на плазмовий екран, комп'ютерний клас обладнаний згідно санітарно-ергономічних вимог, інтерактивну дошку SMART Board. Усі технічні пристрої повинні бути підключені до мережі Internet.

Можливості, що надаються мережевими електронними ресурсами, дозволяють одержувати додаткову інформацію, якої немає в друкованому виданні; різноманітний ілюстративний матеріал, як статичний (картинки, фото, пейзажі...), так і динамічний (анімації, відеоматеріали, мультфільми...); ігрові програми навчально-розвивального характеру, які оформлені якісно графічно, з хорошим звуковим супроводом, але з досить простим сюжетом (дотримання морально-естетичних вимог), простим ігровим процесом, управлінням та, що визначається санітарними нормами, недовготривалі.



Дослідження фізіологів, гігієністів та лікарів (Е. Глушкова, Л. Леонова, З. Сазанюк, М. Степанова) показали, що для дітей 5-6 років оптимальна тривалість гри за комп'ютером становить по 10 хвилин не більше двох разів на тиждень. Кращий час для ігор з комп'ютером – ранкові години або друга половина дня після денного сну. Оптимальні дні тижня для занять за комп'ютером – вівторок, середа, четвер, в інші дні стомлюваність дітей вища.

Однак, щоб одержати максимальну користь від комп'ютера в дитячому садку, необхідно спеціальне програмне забезпечення, а саме – навчальні ігрові програми, що дозволять підготувати дошкільника до подальшого навчання в школі. На даний момент створено досить багато подібних програмних продуктів, але при більш детальному ознайомленні з деякими з них можна знайти недоліки, що у сукупності роблять недоцільним їхнє використання для підготовки дітей до школи. Ці недоліки констатував у своєму виступі І. Бех: «... наразі більшість комп'ютерних ігор та програм для дітей створені без підтримки методистів, психологів та педагогів. Тож не враховують особливостей дитячого сприймання та засвоєння інформації» [2, 22]. Він підкреслює, що не слід пропонувати дітям ігри з нереалістичними умовами (персонаж помирає і оживає), надмірною кількістю об'єктів (дошкільник сприймає в середньому до 5 одиниць), агресивними діями.

О. Андрусич пропонує використовувати можливості програмного комплексу «Сходинки до інформатики», розробленого для набуття інформаційної компетенції дітей молодшого шкільного віку. Зокрема, він пропонує використовувати у роботі зі старшими дошкільниками такі програми: «Стрільці по яблуках», «Лісова галявина», «Мильні бульки», «Магазин» тощо [2, 22].

Нині питання добору комп'ютерних ігрових продуктів для розвитку дошкільників залишається відкритим. Необхідно виробити основні критерії, дидактичні вимоги до створення та відбору продуктів, що є важливою практично-методичною умовою їх ефективного застосування.

Деякі загальні дидактичні вимоги до змісту й структури електронних продуктів описуються у праці [1]: науковість змісту і його відповідність діючій програмі; наявність інформації, що стимулює пізнавальний інтерес користувача; дотримання принципу поетапності формування знань, умінь і навичок суб'єкта навчання; індивідуалізація навчання, формування мотиваційного аспекту навчальної діяльності; креативність подачі й пояснення наукової інформації; мобільність і оперативність користування інформацією. Але вони не забезпечують тим комплексом вимог, який має бути висунутий до розробників комп'ютерних продуктів для дітей дошкільного віку.

Перший документально зафіксований досвід застосування комп'ютера в дитячому садочку на теренах Радянського Союзу (1986) пов'язаний з дитсадком № 37 м. Шяуляя (Литва). Тут у підготовчих групах був обладнаний комп'ютерний клас. Діти займалися два рази на тиждень по 10-15 хвилин. Спеціально для дошкільнят були розроблені навчальні програми, спрямовані на закріплення і уточнення знань з математики і навчання грамоти.

За результатами цього досвіду педагоги дійшли висновку, що в порівнянні з традиційними формами навчання дошкільнят комп'ютер має низку переваг:

- представлення інформації на екрані комп'ютера в ігровій формі викликає у дітей величезний інтерес;
- несе в собі образний тип інформації, зрозумілий дошкільнятам;
- анімація, звук, мультиплікація надовго привертає увагу дитини;
- проблемні завдання, заохочення дитини комп'ютером при їх правильному вирішенні є стимулом пізнавальної активності;
- надає можливість індивідуалізації навчання;
- дитина сама регулює темп і кількість розв'язуваних ігрових навчальних завдань;
- дозволяє моделювати такі життєві ситуації, які не можна побачити у повсякденному житті (політ ракети, повінь, несподівані і незвичайні ефекти).

Психологи відзначають, що у ході ігрової діяльності дошкільника, збагаченої комп'ютерними засобами, виникають психічні новоутворення (теоретичне мислення, розвинена уява, здатність до прогнозування результату дії, проектні якості мислення та ін.), які ведуть до різкого підвищення творчих здібностей дітей.

Але поряд із позитивними сторонами виникають і небезпеки, пов'язані з методично неграмотним введенням інформаційно-комунікаційних технологій у роботу з дошкільнятами: перетворення комп'ютера із засобу розвитку дитини на загрозу для її самостійного творчого мислення та сприйняття світу, формування комп'ютерної залежності, виникнення хибної мотивації до занять.

Способом забезпечення психологічного комфорту дитини під час використання комп'ютера є відповідно організоване комп'ютерно-ігрове середовище, спроектоване і сплановане згідно із системою ергономічних вимог. Якщо під час занять на комп'ютері не будуть реалізовані вимоги щодо обладнання приміщення, тривалості роботи за комп'ютером, кількості дітей, це може зашкодити психічному і фізичному здоров'ю дітей. Педагогу важливо враховувати не тільки педагогічний результат, але й якою фізіологічною ціною цей результат дитині дістається. Недопустимо досягати результат надто високою напругою функціональних систем, перевагою, це приведе до зворотного – зниження продуктивності, виникнення відхилення в стані здоров'я [3, 30].

Багато дітей дошкільного віку починають своє перше знайомство з комп'ютером дома – стихійно, неконтрольовано; використовують його в основному як цікаву іграшку, що призводить до негативних наслідків. У співпраці із вихователем батьки неабияку увагу мають приділяти організації роботи дітей за комп'ютером: правильно підготувати робоче місце, контролювати час перебування дитини біля екрану монітора (тривалість неперервної роботи за комп'ютером для дітей дошкільного віку має бути не більше 10 хвилин), розумним чином обмежити його в контенті Інтернету, формувати культуру пошуку інформації. Оскільки, особливості сприйняття інформації у дитячому віці, коли значне місце займає безпосередній інтерес до теми, її емоційне забарвлення, домінування ірраціонального мислення у багатьох випадках не дозволяють дітям реально оцінити безпечність одержаної інформації і самостійно оцінити її вагомість.

Батьки та педагоги мають знати основні загрози інформаційного середовища та методи боротьби з ними; володіти знаннями нормативних, законодавчих, етичних, моральних, правових норм роботи в сфері інформаційних технологій та додержуватися їх принципів на практиці; навчати дітей безпечної роботи з комп'ютером та Інтернетом.

Діти мають уміти розрізняти шкідливу і корисну інформацію; вміти відстоювати свої права в інформаційній сфері; розвивати психічну стійкість до негативних інформаційних впливів та різного роду залежностей (комп'ютерної, мережевої, ігрової та ін.); розвивати критичне мислення, бути спроможним відстоювати свої переконання, зберігати свою мовну, національну ідентичність, перетворювати інформацію у соціально корисну.

Нині світова спільнота приділяє неабияку увагу інформаційній безпеці дітей: розробляються методичні рекомендації для батьків, книги для дітей, програми тощо. Описані нижче продукти допомагатимуть дітям і їхнім батькам безпечній роботі у віртуальному середовищі:

1. *Дитяча книжка Ренді Цукерберг (Randi Zuckerberg) під назвою Dot («Крапка»)*. Головна героїня книги – маленька дівчинка на ім'я Дот, яка дізнається, що ігри на вулиці можуть бути значно цікавіші за ігри на планшеті.

2. *Програма «Онляндія: безпека дітей в Інтернеті»*. Он-ляндія – це казкова країна, де діти почувають себе захищеними. Вони знають, як правильно користуватися перевагами Інтернету. Он-ляндія – це інтерактивний курс з інтернет-безпеки – спільна ініціатива програми Microsoft «Партнерство в навчанні», соціально відповідальних комерційних структур, неурядових організацій, за підтримкою громадського-соціальних діячів.

3. *Електронна версія посібника з онлайн безпеки «Діти в інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі»*, що підготовлений фахівцями "Київстар"

та Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України у рамках соціальної програми "Безпека дітей в Інтернеті" ([http://bezpeka.kyivstar.ua/materials/the\\_benefit\\_for\\_parents/](http://bezpeka.kyivstar.ua/materials/the_benefit_for_parents/)).

4. *"Виховання культури користувача Інтернету. Безпека у всесвітній мережі"*: навчально-методичний посібник / А. Б. Кочарян, Н. І. Гущина. – Київ, 2011. – 100 с. У посібнику містяться загальні методичні рекомендації для вчителів, а також батьків, з формування у дітей компетенцій грамотного та безпечного використання Інтернет-ресурсів.

Отже, створення комплексної безпеки дитини, що досягається при поєднанні нормативних, організаційних, навчально-виховних, програмно-технічних заходів і засобів сприяє забезпеченню інформаційної безпеки дітей, формуванню інформаційної культури; навчає їх працювати з інформацією, адекватному сприйняттю й оцінці інформації, її критичному осмисленню на основі моральних та культурних цінностей.

#### *Література*

1. Волинський В. Дидактичне призначення та характеристики електронних навчальних посібників і підручників / В. Волинський // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 2. – С. 36-38.
2. Комп'ютерно-ігрове середовище у дитсадку: використати можливості, усунути небезпеки // Дошкільне виховання. – 2013. – № 6. – С. 22.
3. Лаврентьєва Г. Пропедевтика навчання основ інформатики у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці / Г. Лаврентьєва // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – Том 35, № 3. – С. 22-35.

### **2.3. Socio-psychological aspects of development of creative abilities in the process of education**

### **2.3. Соціально-психологічні аспекти розвитку творчих здібностей в процесі освіти**

Проблемі творчих здібностей людини і їх розвитку присвячено велику кількість наукових робіт. Серед основних досліджень можна виділити роботи Л. С. Виготського, С. Л. Рубінштейна, А. А. Матюшкина, Т. В. Кудрявцева, Д. Б. Богоявленської, Я. А. Пономарьова, А. А. Мелика-Пашаєва, К. Роджерса, Я. Л. Морено, П. Торренса, Е. Фромма, А. Г. Маслоу та ін.

Однак у вивченні проблеми творчого розвитку все ще залишаються невирішені питання. Зокрема, в роботах різних авторів відсутня єдність поглядів на роль соціуму і соціального знання в становленні творчої особистості, а також

залишається відкритим питання про взаємозв'язок творчого розвитку з іншими лініями розвитку психіки.

Багато дослідників вказують на проблему зниження творчих здібностей дитини після вступу до школи, пов'язуючи цю обставину з тим, що в школі дитина, засвоюючи стандарти своєї культури і поступово підкоряючись жорстким соціальним правилам, перестає експериментувати з символічними системами і втрачає свою спонтанну творчу активність [1; 2]. Тому в якості основного шляху виходу з цієї ситуації, найчастіше, пропонуються способи звільнення внутрішньої творчої активності через зняття зовнішніх соціальних обмежень.

Найбільш яскраво думки про звільнення внутрішнього творчого потенціалу простежуються у представників гуманістичного спрямування психології. Перенісши в область освіти ті ідеї, які були розроблені для психотерапії, вони бачать роль школи і вчителя в вивільненні генетично закладених в людині потенцій [5].

Для того щоб проаналізувати роль соціального Багато досвіду в розвитку творчих здібностей людини, важливо зрозуміти, чи можна розглядати творчість як певну самостійну активність, існуючу окремо від інших видів внутрішньої і зовнішньої діяльності людини і тому має свій унікальний шлях розвитку.

Багато авторів розглядають процес творчості як якусь раптову поява у людини якихось ідей при пасивній волі автора і активності несвідомого в моменти зміненого стану свідомості, званого натхненням, інтуїцією.

Дуже важливим компонентом творчості є також продукт. К. Роджерс говорить про те, що фантазії, навіть будучи абсолютно новими, не можуть бути названі творчими, поки не втіляться в щось реальне, наприклад, поки не будуть виражені словами, записані на папері, передані в творі мистецтва або відображені у винаході [4].

У деяких видах арт-терапії люди, які отримали можливість вільного руху і самовираження в різних матеріальних продуктах (наприклад, в плямах, каракулях і т.п.), як правило, не сприймають їх як певної цінності. Це робить їх діяльність спонтанною, імпульсивною, але не творчою.

У дослідженнях вітчизняних авторів також переконливо продемонстрована роль дошкільної ігрової діяльності в розвитку такої базової основи процесу творчості, як уява. При цьому гра розглядається не як діяльність, в якій виявляються вроджені творчі елементи, вцілілі від соціального тиску, а як діяльність, саме засобами якої формується уяву.

А розуміння гри як діяльності, соціальної за походженням, призводить до висновку про неможливість розвитку творчих здібностей поза соціумом.

Творчість є власне людською формою активності [6], і для неї необхідний соціальний досвід, так як творча особистість повинна бути розвинена в емоційному, когнітивному і мотиваційному планах, інакше її «відкриття» суспільству будуть не потрібні.

Але визнання величезної ролі культурного досвіду в становленні творчої особистості не дозволяє, одночасно з цим, ігнорувати наявність фактів негативного, що обмежує впливу соціуму на творчий потенціал людини. Творчість, за своїм визначенням, маючи спрямованість на продукування нових ідей, являє собою вихід за рамки загальноприйнятого, звичного і нормативного.

Тому практично всі дослідники, які звертаються до проблематики творчих здібностей, визнають, що соціум, задаючи певні норми, алгоритми і стандарти поведінки і думки, перешкоджає тим самим шлях для творчої активності людини. Серед бар'єрів або перешкод творчого процесу, безпосередньо пов'язаних із засвоєнням соціальних знань і норм, виділяють такі, як конформізм, внутрішня цензура, ригідність, і т. ін.

Таким чином, процес освоєння дитиною культурного досвіду несе в собі одночасно і джерело розвитку творчих здібностей, і джерело вибудовування бар'єрів творчості. Формуючи основу творчості – інтереси, мотиви, позитивне ставлення до навколишньої дійсності і т.д., складно уникнути нав'язування стандартів і стереотипів, які будуть обмежувати свободу творчого пошуку.

Тому вчитель, який має на меті творчий розвиток учнів, знайомлячи їх з результатами творчих досягнень людини в науці, культурі та мистецтві, повинен прагнути до того, щоб це соціальне знання не стало для дітей перешкодою в їх власній творчості.

У психологічних дослідженнях основну складність для творчого розвитку в процесі отримання дитиною знань, зазвичай, бачать в тому, що вони задаються ззовні в готовому і статичному вигляді [5].

На думку В. В. Давидова і В. Т. Кудрявцева, культура повинна виступати для дитини не як сукупність суспільно канонізованих і еталонізованих знань, умінь і навичок, а як відкрита багатовимірною системою проблемно-творчих завдань [2].

Тому можливе рішення проблеми розвитку творчих здібностей, полягає в формуванні особливого ставлення до всіх знань, які отримує людина, – як з соціального, так і з особистого досвіду. Специфіка такого ставлення полягає в розумінні того, що будь-яке знання – не абсолютне, що воно розвивається і змінюється. Таке ставлення знімає небезпеку виникнення бар'єрів при вирішенні творчих завдань [3].

При цьому бачити відносність соціального знання – не означає заперечувати його. Креативний людина не порушує норми – вона просто інакше

відноситься до культурного досвіду – більш адекватно, більш точно, ніж інші. Треба також враховувати, що в соціальному досвіді є сфери, в яких не потрібні креативні рішення (наприклад, в області норм моралі і моральності), і сфери, які навпаки, потребують удосконалення та розвитку, тому і процес освоєння цих знань дитиною повинен бути побудований різноманітно.

Такий підхід дозволяє говорити про соціальну прийнятність і будь-яких творчих відкриттів, оскільки вони не претендують на порушення базових законів моралі соціуму, якщо спрямовані на творчий пошук в області науки, мистецтва і т.п., так як, по суті, будуть не пов'язані з моральними нормами соціуму [3].

Саме єдність позитивного сприйняття знання і адекватної критики цього знання можна назвати творчим відношенням, і суспільство має цьому сприяти, не впадаючи в некритично, фанатичну прихильність до соціального досвіду, з одного боку, і в безпричинну озлобленість до нього – з іншого.

Отже, соціальний досвід, який є основою для творчого розвитку людини, повинен отримати таку форму освоєння його дитиною, щоб можливість вільного самостійного пошуку рішень не виявилася закритою.

Основну проблему для творчого розвитку в процесі отримання дитиною знань ми бачимо не в тому, що знання можуть задаватися ззовні в готовому вигляді, а в тому, що разом з вмістом знання передаватиметься вимога визнати це знання як незаперечної істини. Саме цього доповнення до наявного соціального знання важливо уникати в процесі навчання, і тоді культурні і наукові відкриття соціуму можна буде розглядати як необхідна умова для творчого розвитку, але вже не містить в собі джерело обмеження творчої діяльності.

Формувати ставлення до соціального досвіду як до живої і постійно мінливій системі можна різними шляхами. Якщо замість конкретних одиничних чітких відповідей на різні питання дитина буде бачити безліч варіантів відповідей, то це дозволить їй більш об'єктивно пізнавати культурну та природну реальності.

Множинність позицій звільняє від нормативності і стереотипності думки і дії, так як стає зрозуміла відносність будь-якого знання.

Проблематизація в освітньому процесі також може стати способом вирішення проблеми освоєння культурного досвіду без формування в ньому бар'єрів для творчості.

Проблематизація в працях В. В. Давидова і В. Т. Кудрявцева розуміється як механізм надання форми незавершеності, невизначеності тим чи іншим предметам культури, суспільно заданим схемам дій з цими предметами, нормативним моделям побудови людських відносин з приводу них. Тому практичні проблематизації дозволяють дитині осмислити відносність самої

норми з метою її творчого застосування до конкретних життєвих ситуацій - завжди унікальним і неповторним [2].

Ще один важливий аспект, що впливає на формування ставлення до соціального досвіду в процесі виховання і навчання дитини, – оцінка.

Ідеї гуманістичної психології про підтримку і прийнятті будь-якої дії учня [5] дозволяють зняти перепони на шляху творчості, але закривають шлях когнітивного розвитку дитини, важливий для розвитку творчих можливостей людини. Оцінка діяльності дитини в її позитивних і критичних аспектах повинна базуватися на всій широті культурного досвіду і відображати об'єктивний стан речей, орієнтуючи дитини, до чого йому рухатися в залежності від поставлених перед ним завдань.

З огляду на все вищесказане, можна зробити наступні висновки: вільне виховання не може створити всіх необхідних умов для розвитку творчих здібностей, так як саме освоєння соціального досвіду закладає основу становлення творчої особистості; вплив соціального досвіду на творчий розвиток людини суперечливо – соціальний досвід є основою для формування здібностей до творчості і, одночасно з цим, нерідко породжує бар'єри для творчості; для подолання обмежувального впливу соціального досвіду необхідно формувати адекватне ставлення до соціального знання, що відбиває його динамічність, відносність і мінливість.

Таким чином, в якості орієнтирів для організації освітнього процесу, що сприяє творчому становленню людини, можна виділити наступні напрямки: – надання знання у вигляді множинності різних позицій; – проблематизація в освітньому процесі; – адекватна, з точки зору вирішуваних завдань, оцінка діяльності дитини.

#### *Література*

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М., 1991.
2. Давыдов В. В., Кудрявцев В. Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.
3. Красило Т. А. Взаимосвязь уровня креативности человека и его отношения к продуктам творческой деятельности // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 3.
4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
5. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М., 2002.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. – М., 1989.



## **2.4. Features of influence of interpersonal relationships between children and adults in the formation of the individual goal-setting deprivation in family interaction**

### **2.4. Особливості впливу міжособистісних стосунків дітей з дорослими на формування цілепокладання особистості в умовах депривації сімейної взаємодії**

У сучасних наукових дослідженнях психологів значну увагу приділено особливостям розвитку особистості дітей молодшого шкільного віку в умовах депривації сімейної взаємодії. Наукові студії учених присвячені аналізу особливостей розвитку цілепокладання особистості та пізнавальної діяльності вихованців інтернатних закладів. Зокрема, авторами виявлено відмінності між групами дітей із сім'ї та з дитячого будинку, а саме: пізнавальна діяльність сімейних дітей є більш активною, їхні дії відрізняються динамічністю, жвавістю, легкістю, насиченістю протягом усього часу гри; вихованці інтернату в процесі спілкування й гри не виявляють особливої пізнавальної активності й цілеспрямованості, хоча загальновідомо, що остання як компонент цілісної діяльності формується в дітей до кінця третього року життя. В умовах закритих інтернатних установ розвиток дітей відстає через відсутність такого мовленнєвого спілкування, яке сприяло б усвідомленню дитиною власних дій і свого ставлення до навколишнього світу. Отже, низький рівень довільної регуляції у вихованців інтернатних установ зумовлений недостатнім розвитком самосвідомості дітей і рефлексії, а також їхньою нездатністю адекватно ставитися до себе й власних дій.

О. М. Прихожан, зазначає, що у вихованців школи-інтернату не сформовано такі передумови учбової діяльності, як уміння під час виконання завдання орієнтуватися на певний загальний спосіб дії. У них, на відміну від сімейних дітей, домінують класифікаційні форми мислення на тлі низького рівня розвитку наочно-образного мислення. Психологи підкреслюють, що недорозвинення внутрішніх механізмів опосередкування в молодших школярів, які виховуються в установах інтернатного типу, компенсується формуванням захисних утворень різного роду. Так, замість становлення довільності поведінки в школярів формується орієнтація на зовнішній контроль, замість уміння самому вирішувати складні ситуації – тенденція до афективного реагування, звинувачення інших. Відмінності в соціальній ситуації розвитку молодших школярів, які виховуються поза родиною, виступають фактором, що детермінує їх психологічні особливості. Система стосунків вихованців інтернатних закладів з оточенням характеризується суперечливою амбівалентною відсутністю

стабільних міжособистісних зв'язків і прихильностей, браком досвіду співпраці з дорослими й однолітками, що загалом породжує почуття некомпетентності, незахищеності й болісне переживання емоційного неблагополуччя. Ця спотворена система стосунків і взаємодії вихованців інтернатів з навколишнім світом визначає особливості розвитку та становлення сфери мотивації учіння молодших школярів [3, 4].

Сфера потреб та інтересів молодших школярів, вихованців шкіл-інтернатів, також має свою специфіку. У дослідженні відзначено, що найбільша кількість вказівок зумовлена матеріальними потребами школярів. Незначна частина висловлювань стосується прагнення дітей брати участь у суспільному житті. Останнє місце у вихованців інтернатних закладів посідають вказівки, зумовлені духовними потребами. У вихованців інтернатів також, здебільшого, переважають матеріальні інтереси, які виявляються в прагненні до задоволення й розваг, а пізнавальні інтереси слабо розвинені, їх репрезентує неусвідомлена зацікавленість чимось новим.

Аналіз змісту мотиваційних переваг вихованців школи-інтернату дозволяє говорити про те, що вони детермінуються особливостями соціальної ситуації розвитку дитини, яка виховується поза родиною. На відміну від сімейних дітей, найголовнішим для вихованців інтернату є бажання заслужити схвалення дорослого. Як зазначають більшість дослідників, у цьому й виявляється депривація потреби дитини в позитивному емоційному контакті з дорослими. Психологами також зафіксовано формування у вихованців шкіл-інтернатів малочисельних та односторонніх за змістом мотивів, виявлено домінування бажань, переважно пов'язаних із повсякденним побутом, та звужене коло потреб, які зумовлені умовами закритих інтернатних закладів та обмеженістю власного досвіду. Для дітей позбавлених батьківської уваги характерна первинна тривожність, яка значно впливає на розвиток особистості та її здатність до встановлення емоційних зв'язків з іншими людьми. Така сепарація порушує нормальний процес організації почуття тривожності в дитини. Водночас, у дитини, позбавленої заспокійливого спілкування з батьками, активізується стан тривоги, який дезорганізує її поведінку й порушує подальший розвиток. Зазвичай, ці діти виховуються в родинах, де один або обоє батьків мають серйозні проблеми, переживають емоційне неблагополуччя й демонструють в сім'ї девіантну або домінантну поведінку [6].

Переживання дитиною безлічі емоційних конфліктів, міжособистісної ненадійності в родині, відсутність ефективної допомоги близьких дорослих зумовлює виникнення тривожності й пов'язаної з нею переживання дитиною почуття власної залежності, провини й нестабільності. Але ці родини, зазвичай, неповні, малозабезпечені та, переважно, неблагополучні. Дітей виховують у

несприятливих умовах, з негативною моральною атмосферою. Усе це загалом породжує труднощі в засвоєнні дітьми системи цінностей, соціальних норм поведінки, а також формує суперечливу систему самоуявлень. Таким чином, дослідження свідчить, що для багатьох учнів інтернатних закладів характерне негативне емоційне тло життя, яке знижує рівень пізнавальної й розумової активності дитини та негативно впливає на розвиток цілепокладання в учбовій діяльності. Першопричиною виникнення негативних тенденцій у розвитку цілепокладання молодших школярів вважаємо незадовільну якість міжособистісних стосунків дітей та дорослих. Оскільки мета має сильну спонукальну властивість, першорядного значення в проблемі формування особистості набуває питання цілеутворення. При цьому, основними завданнями є формування здатності дитини прийняти та утримати мету, поставлену дорослим, а відтак, розвивати її здатність до самостійної постановки низки проміжних цілей. Сформульована дорослим мета в процесі діяльності повинна ефективно насичуватися позитивними емоціями, що запускає механізм формування нових мотивів особистості шляхом зсуву мотиву на мету [2].

Результати дослідження засвідчили, що емоційна сфера вихованців інтернатів також має низку характерних особливостей. Психіка дитини перевантажена негативними емоціями й почуттям міжособистісної ненадійності та страху, нестабільності й незахищеності. Для вихованців інтернатів притаманні переживання страху й тривоги, зумовлені внутрішніми конфліктами, водночас, значний відсоток респондентів також відчуває тривогу в стосунках з учителями. Негативний емоційний фон життя значно знижує рівень пізнавальної та розумової активності дитини й негативно впливає на розвиток і становлення навчально-пізнавальних мотивів учіння. Спостережено також слабо сформовані уміння прийняття й розуміння цілей, поставлених дорослими. Вихованці інтернатного закладу дуже часто відчували утруднення під час відповіді на питання про цілі своєї діяльності та не могли їх самостійно сформулювати. Діти також не розуміли інструкції до завдання та погано володіли умінням самостійно ставити цілі. Також відзначимо, що відсутність у дітей, вихованців інтернату, чіткого усвідомлення певних проміжних цілей зумовлює нерозуміння шляхів досягнення основної мети. Оскільки в процесі учбової діяльності велике значення має здатність школяра до окреслення й досягнення мети, то питання її визначення є однією з найважливіших складових мотивації учіння [5, 7].

Таким чином, основною метою статті є аналіз теоретичних та методичних підходів, що склалися у психологічній літературі щодо вивчення здатності до цілепокладання у процесі діяльності дітей молодшого шкільного віку у різних умовах виховання. У працях вітчизняних психологів акцентовано на значущості й ролі, яку відіграє процес визначення мети в процесі діяльності. Згідно з

концепцією О. М. Леонтьєва, мета в процесі діяльності, насичуючись позитивними емоціями, сама може перетворитися на мотив, який може виконувати не тільки організуючі, але й мотивувальні функції. Отже, щоб успішно керувати процесом розвитку учбової діяльності, необхідно вивчити змістовні характеристики цілей молодших школярів та особливості розвитку самого процесу визначення мети. Для виявлення індивідуальних відмінностей особливостей цілепокладання молодших школярів, вихованців школи – інтернату, порівняно з учнями загальноосвітньої школи, ми звернулися до методики часової перспективи Ж. Нюттена, модифікованої О. Б. Орловим. Це уможливило аналіз за змістом характеру цілей молодших школярів. Для обробки результатів тесту та для виміру цілепокладання ми використали перелік цілей, до якого входили тільки ті, що найбільш вдало характеризують специфіку цілеспрямованості особистості [1].

У процесі дослідження дітям були запропоновані спеціальні бланки з переліком незакінчених речень які необхідно було завершити. Розроблена методика дала нам змогу конкретизувати які саме цілі є важливими для дітей, що формуються у різних умовах виховання, та зробити висновок про їх характер. Під час дослідження, насамперед, виокремлюють характер цілей, типи та рівні їх розвитку. Були також студійовані характеристики цілеутворення у процесі учіння школярів, виявлено рівень їх усвідомленості і особистісної значущості та було проведено дослідження характеру та спрямованості мети. Наступний етап присвячено дослідженню характеру цілей за змістом вихованців школи – інтернату порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл. Аналіз змісту того, як молодші школярі, вихованці установ інтернатного типу, продовжили речення "Моя мета ... ", свідчить, що за кількістю вказівок на першому ранговому місці перебувають цілі, пов'язані з вибором професії (працювати водієм, бути продавцем, стати бізнесменом, бути директором школи, знайти хорошу роботу). Діти, які позбавлені захисту та допомоги батьків, усвідомлюють, що вони повинні самостійно здобути професію та самі піклуватись про себе. У молодших школярів загальноосвітніх шкіл цілі пов'язані з вибором професії та отриманням подальшої освіти перебувають на четвертому ранговому місці (закінчити школу й стати пожежником, продовжити освіту, отримати освіту та стати лікарем тощо). Це доводить, що частина школярів після закінчення школи вбачає перспективу й пов'язує своє майбутнє з досягненнями в навчальній діяльності. У відсотковому співвідношенні кількість вказівок на мету отримати професію у школярів установ інтернатного типу значно більше ніж у їх однолітків загальноосвітньої школи. Порівняльний аналіз отриманих результатів виявив відмінності, які відповідають статистично значущому рівню (29,1% проти 10,5%;  $\phi=3,15$ ;  $p \leq 0,001$ ).

На другому ранговому місці за кількісною представленістю у вихованців інтернату знаходиться мета добре вчитися та отримувати гарні оцінки. У відсотковому співвідношенні кількість вказівок на зазначену мету учнів загальноосвітньої школи у 1,2 рази більше ніж у вихованців інтернату (34,8% проти 27,9%). Однак визначені відмінності не досягли статистично значущого рівня. У молодших школярів загальноосвітніх шкіл мета добре вчитися посідає перше рангове місце. Проте отримані результати засвідчили наявність як у школярів загальноосвітньої школи, так й у вихованців інтернатного закладу розуміння значущості оцінки навчальної діяльності та прагнення досягти успіху й визнання. У молодших школярів загальноосвітніх шкіл першочерговими є цілі, зумовлені прагненням гарно вчитися, одержувати високі оцінки, якісно виконувати домашнє завдання, добре закінчити школу. Це цілі, які відображають прагнення дитини відповідати вимогам батьків і вчителів, прагнення виправдати надії важливих для них дорослих, розуміння важливості навчання для свого майбутнього. Вихованці інтернатного закладу, зазвичай, не пов'язують своє майбутнє та успіх у подальшому житті з рівнем отриманих в школі знань.

Третє рангове місце посідають цілі, пов'язані із задоволенням суто індивідуальних потреб, як у вихованців інтернатів, так й у молодших школярів загальноосвітніх шкіл (16,3% проти 13,9%). Однак визначені відмінності не досягли статистично значущого рівня. Для вихованців інтернатів характерні такі вислови: "мрію придбати мобільний телефон...", "хочу жити в гарній квартирі...", "мати багато грошей..." тощо. Дослідження свідчать, що задоволення суто індивідуальних потреб є характерним для дітей молодшого шкільного віку, що може бути наслідком ще несформованої духовної складової особистості. Вказівки на досягнення особистісних цілей у молодших школярів загальноосвітніх шкіл марковано такими висловлюваннями: "бути кращою в школі...", "бути першим у класі...", "стати багатим...".

На четвертому ранговому місці за кількісною представленістю знаходяться висловлювання, які репрезентують відсутність мети у вихованців інтернатного закладу, що у 2,2 рази більше ніж у школярів загальноосвітніх шкіл. Порівняльний аналіз отриманих результатів виявив відмінності, які відповідають рівню статистичної тенденції (10,4% проти 4,7%;  $\phi=1,44$ ;  $p\leq 0,1$ ). Відсутність мети за кількісною представленістю висловлювань дітей загальноосвітньої школи знаходиться на сьомому ранговому місці. Оскільки мета є одним з основних стимулів діяльності, то відсутність вказівок на мету, позбавляє дитину перспективи й бажання діяти, бути активним. Також констатуємо доволі значний відсоток респондентів – вихованців інтернатів і молодших школярів загальноосвітніх шкіл, у яких взагалі не визначена мета. Це свідчить про відсутність у більшості вихованців інтернатного закладу здатності планувати та

контролювати свої дії, що пов'язано з незадовільним розвитком когнітивного компонента самосвідомості та рефлексії.

П'яте рангове місце у молодших школярів загальноосвітньої школи-інтернату посідають висловлювання, які репрезентують мету пов'язану із самовдосконаленням, що у 2,1 рази менше ніж у школярів загальноосвітніх шкіл, у яких ця мета знаходиться на другому ранговому місці. Таким чином, визначені відмінності досягли статистично значущого рівня (9,3% проти 19,7%;  $\phi = 1,96$ ;  $p \leq 0,05$ ). Отже, це дозволяє говорити про те, що діти, які навчаються у звичайних школах більшою мірою ніж вихованці інтернату прагнуть стати "розумними, бути хорошими учнями, бути добрими, гарними, красивими" тощо. Ці цілі відображають прагнення молодших школярів загальноосвітніх шкіл стати повноцінними членами суспільства й відповідати його вимогам. У більшості вихованців інтернатного закладу значно знижено прагнення до самовдосконалення, що пов'язано з специфікою соціальної ситуації знедолених дітей, а саме, відсутністю позитивних зразків для ідентифікації, неуспішністю в навчанні та незадовільним розвитком пізнавальної та вольової сфер.

У вихованців інтернатів мета отримання знань, умінь і навичок перебуває на шостому ранговому місці. Цілі "хочу знати історію України...", "хочу навчитися добре малювати..." в цілому засвідчують низький рівень значущості для дитини навчання, самовдосконалення та розвитку своїх здібностей. У молодших школярів загальноосвітніх шкіл мета отримання знань перебуває на п'ятому ранговому місці (4,7% проти 9,3%). Це такі цілі, як: "хочу отримати в школі знання, вміння та навички", "хочу отримати побільше знань", "хочу всьому навчитися", "хочу запам'ятати все, про що розповідають на уроці". Проте визначені відмінності не досягли статистично значущого рівня. Цей факт ілюструє розуміння й прагнення більшості сімейних дітей, на відміну від вихованців інтернатів, які не мають повноцінних стосунків з батьками, до розвитку своїх позитивних якостей, набуття нових знань, умінь і навичок. Учні інтернатного закладу усвідомлюють важливість для життя отримання професії, але не пов'язують це з надбанням нових знань під час навчанням в школі та мають невизначене уявлення про своє майбутнє.

На останньому сьомому ранговому місці у вихованців інтернатів перебувають цілі, що мають соціальне наповнення: "дарувати друзям радість", "допомагати вихователю" тощо. У молодших школярів загальноосвітніх шкіл соціально спрямовані цілі перебувають на шостому ранговому місці. Це такі цілі: "бути корисним людям", "дарувати друзям подарунки" тощо. Отже, кількість вказівок на мету, яка має суспільний зміст, у молодших школярів загальноосвітньої школи у 3 рази більше, ніж у вихованців інтернату (7,1% проти 2,3%;  $\phi = 1,54$ ;  $p \leq 0,1$ ), що відповідає рівню статистичної тенденції. Ці

показники також свідчать про недостатній розвиток соціального інтересу у вихованців інтернатних закладів, що має серйозні наслідки та проблеми в процесі соціалізації дитини та її ставленні до суспільства. Аналіз думок, якими діти закінчили речення, також свідчить, що для учнів загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів притаманні цілі, що, переважно, зумовлені прагненням добре вчитися, вдосконалюватися й надалі отримати професію, проте значна кількість цілей пов'язана безпосередньо із сьогоденням і побутом дітей, з реалізацією індивідуальних інтересів, розв'язанням сімейних та інших життєвих проблем. Здійснений експеримент дозволяє зрозуміти особливості характеру цілей за змістом, сформованих у молодших школярів, вихованців інтернатів, порівняно з учнями загальноосвітніх шкіл. Обидві групи учнів об'єднує спільне прагнення добре вчитися й бути хорошими учнями, що загалом зумовлено позицією школяра. Але, водночас, для обох груп школярів є характерною майже повна відсутність вказівок молодших школярів на цілі, пов'язані із засвоєнням певних знань з предметів, надбання необхідних для цього умінь і навичок. Зокрема, цілі учнів загальноосвітніх шкіл більш конкретні й частіше пов'язані з майбутнім. Водночас, цілі вихованців інтернатів мають більш узагальнений або невизначений характер і найчастіше пов'язані з добробутом дитини. Також, досить часто, цілі вихованців інтернатів є не тільки загальними, а іноді й нереалістичними, навіть фантастичними. Дослідження учених указують на те, що без цілеутворення неможлива реалізація наявних у школяра мотивів учіння. Загальновідомо, що цілі – це очікувані кінцеві й проміжні результати тих дій учня, які ведуть до реалізації його мотивів. Прояв цілей відображається на здатності учня довести роботу до кінця, на прагненні до завершеності навчальних дій та на подоланні перешкод.

Результати проведеного дослідження свідчать про недоліки у розвитку цілепокладання вихованців інтернату. Для багатьох із них притаманна незначна кількість вказівок на цілі, пов'язані із засвоєнням знань, умінь і навичок. Цілі вихованців інтернатних закладів, переважно, мають більш узагальнений або невизначений характер, є менш конкретними, іноді нереалістичними й загалом зумовлені прагненням дитини до добробуту. Порушена здатність школярів окреслювати мету й досягати її нівелює ясне й чітке усвідомлення часткових проміжних цілей, демонструє відсутність усвідомлення продуктивного способу досягнення поставленої мети.

Таким чином, інтеграція різних видів діяльності таких, як учбово-ігрова, учбово-трудова та інших цікавих форм психокорекційної роботи (психотерапевтичні вправи, нетрадиційні уроки, суспільно корисна й творча діяльність), у поєднанні з індивідуальними формами співпраці з дорослими є ефективним засобом розвитку цілепокладання особистості.

### *Література*

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
2. Мильман В. Э. Мотив, цель и предмет учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 129.
3. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
4. Прихожан А. М. Развитие личности в условиях психической депривации / А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых // Формирование личности в онтогенезе / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
5. Славина Л. С. Роль поставленной перед ребенком цели и образованного им самим намерения как мотив деятельности школьника / Л. С. Славина / Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благонадежной. – М.: Педагогика, 1972. – С. 45-80.
6. Сорокина В. В. Негативные переживания детей в начальной школе / В. В. Сорокина // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 43-52.
7. Швалб Ю. М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. – К.: Стило, 1997. – 240 с.

## **2.5. Peculiarities of human adaptation to psychotraumatic situations: theoretical aspect**

### **2.5. Особливості адаптації людини до психотравмуючих ситуацій: теоретичний аспект**

Проблема психологічної адаптації викликає дослідницький інтерес в різних галузях науки. Це обумовлено, в першу чергу, соціально – політичною ситуацією в Україні. Постійна психічна травматизація є неминучим явищем, відносно якого людина знаходить адаптаційні ресурси. Ситуація сучасності є високоадаптогенною, і тому першочерговим стає питання визначення, які механізми особистості дозволяють їй пережити психотравмуючу ситуацію, протистояти агресивному середовищу, захищаючи себе, свою внутрішню свободу та досягти необхідної адаптованості.

У зарубіжній та вітчизняній науці накопичений багатий теоретичний та емпіричний матеріал. Так, філософсько-методологічні питання адаптації людини розглядали Г. О. Балл, О. Б. Георгієвський, Г. В. Ложкін, М. А. Малахов, В. В. Стасюк, Є. Ф. Сулімов, О. Ф. Хміляр та ін. Психологічні аспекти проблеми адаптації досліджували Г. М. Андрєєва, О. Г. Здравомислов, С. Д. Максименко та ін. Проблему пристосування до особливих умов життєдіяльності розглядали Л. І. Аболін, Н. І. Наєнко, В. І. Осьодло, С. І. Яковенко та ін. Результати дослідження адаптаційних процесів під час навчання відображено в працях Л. Г. Єгорова, О. В. Іванової, В. В. Конопльова, Г. П. Медведєва, Б. Г. Рубіна та ін.



Незважаючи на численні теоретичні та емпіричні дослідження, різноманітність і різноплановість підходів до вивчення особливостей, механізмів, способів та прийомів адаптації, існують певні протиріччя та неузгодженість відносно категорій понятійного апарату теорії психологічної адаптації.

Адаптація особистості є однією із центральних проблем сучасної психології та багатьох інших наук, що вивчають людину. У психологічній енциклопедії дано таке визначення поняття: «адаптація (від лат. *adapto* – пристосовую) – пристосування живого організму до динамічних умов зовнішнього і внутрішнього середовища, спрямована на збереження і підтримання гомеостазу».

Адаптацію в широкому розумінні тлумачать як процес пристосування індивідуальних та особистісних якостей до життя і діяльності людини в умовах, що змінюються; процес активної взаємодії особистості й середовища; процес взаємодії особистості із навколишнім середовищем, що приводить залежно від ступеня активності особистості до перетворення середовища відповідно до потреб, цінностей та ідеалів особистості або до переважання залежності особистості від середовища; зміни, що супроводжують на рівні психічної регуляції процес активного пристосування індивіда до нових умов життєдіяльності; процес, що є цілісною реакцією особистості на складні зміни життя і діяльності.

У концепції адаптації запропонованій Ф. Б. Березіним, невід'ємною частиною адаптаційного процесу є стан тривоги, який супроводжує процес пристосування людини до навколишнього середовища. Стан тривоги виникає внаслідок порушення гомеостатичної рівноваги між людиною та середовищем, що зумовлено недостатністю психічних або фізичних ресурсів для її відновлення. Тривожність розуміється як відчуття деякої невизначеної загрозливої ситуації, виникнення якої прогнозується як відчуття тривожного очікування. Саме з виникненням тривоги пов'язують посилення активності людини, зміну характеру поведінки та включення механізмів адаптації. Зниження інтенсивності тривоги оцінюють як показник адекватності певних форм поведінки, ознаку налагодження гармонії з дійсністю [4].

У своїх працях Г. О. Балл адаптацію тісно пов'язує з активністю самої особистості і розглядає її з точки зору співвідношення із поняттям соціалізації [3]. Психологічна адаптація тісно пов'язана із соціальною та обумовлена суспільним характером змін навколишнього середовища, людської свідомості, являючи собою процес, що виникає у відповідь на значну новизну навколишнього середовища та включає мотивацію адаптивної поведінки людини, формування цілі і програми її поведінки.

За М. С. Корольчуком, адаптація людини формується не тільки зі зміною і впливом умов праці і життєдіяльності, тобто зміною морфофункціональної організації, й завдяки перебудові відносин між людьми [6].

Специфічними особливостями адаптації вчені визначають: а) активну участь свідомості; б) вплив трудової діяльності людини на середовище; в) активну зміну людиною результатів своєї соціальної адаптації відповідно до соціальних умов буття. У зв'язку з цим справедливою є ідея Е. С. Маркаряна, який стверджує, що людське суспільство є не просто адаптивною, а адаптивно-адаптованою системою, оскільки людська діяльність має змінну природу.

Адаптацію особистості ряд психологів розглядають на основі ідеї онтогенетичної соціалізації, яку визначають як процес взаємодії індивіда і соціального середовища. Індивід набуває норм соціальної поведінки, установок, рис характеру та інших особливостей, які в цілому мають адаптивне значення. Так, О. Г. Солодухова аналізує поняття адаптації в біологічному, психологічному, соціальному аспектах і виділяє, у підсумку, основні універсальні характеристики адаптації як загального поняття: 1) розуміння її як способу зв'язку певних сторін дійсності, суть якого у відображенні взаємних впливів за допомогою внутрішньої перебудови та зміни зовнішніх реакцій; 2) наявність двох сторін явища адаптації – процесу адаптації та результату цього процесу; 3) активність адаптації; 4) цілеспрямований характер адаптації [11].

О. Г. Солодухова звертає увагу, на ототожнення понять адаптації та соціалізації. Для цього є певні підстави. Автор пише, що і соціалізація, і адаптація, виявляється у певних цілеспрямованих змінах поведінки і свідомості суб'єктів-індивідів, які соціалізуються і адаптуються відповідно до зовнішніх умов. Причому, обидва процеси включають об'єктивну і суб'єктивну сторони. Їх об'єктивна характеристика полягає в тому, що вони породжені певними, незалежними від бажань і волі людей, умовами і розвиваються під їх впливом, а, головне, в тому, що, це процеси формування нового, об'єктивного світу, світу людини. Суб'єктивна сторона цих процесів полягає в тому, що вони обидва пов'язані з певною зміною свідомості, яка є необхідною умовою ефективності адаптації та соціалізації індивідів. Разом з тим, кожна окрема людина включена у систему соціальних відносин, є одночасно (у різних відносинах) і суб'єктом і об'єктом цих процесів, їх причиною і наслідком, оскільки вона є одночасно продуктом середовища та його елементом, його частиною.

Тим не менше, між явищами соціалізації та адаптації є відмінності, які не дозволяють автору, і нам також, підтримати точку зору їх тотожності. Як пише О. Г. Солодухова, соціалізація проявляється, в першу чергу, в освоєнні нових ролей для індивіда: самостійного працівника, батька (матері), громадського діяча та ін. Разом з тим вона означає заняття певної позиції в соціальній структурі

даного суспільства. Адаптація ж має місце тоді, коли придбані раніше зразки поведінки, цінності та уявлення індивіда заважають йому ефективно функціонувати в новому середовищі. Вона може бути пов'язана як з освоєнням нових, так і зі здійсненням придбаних ролей, але в нових умовах. Об'єктивно адаптація проявляється у зміні поведінки, а суб'єктивно у зміні ставлення свідомості до дійсності. Зміст процесів адаптації та соціалізації детерміновано соціально-економічними умовами конкретних товариств. Разом з тим вони причинно обумовлені сукупністю конкретних об'єктивних і суб'єктивних факторів, які безпосередньо впливають на особистість. Але внутрішня детермінація поведінки, пов'язана зі свідомістю особистості, багатством її духовного світу, що об'єктивно виражається у вибірковості, активності поведінки особистості щодо зовнішніх умов значно сильніше виявляється в адаптаційних процесах.

Кожний процес подолання проблемних ситуацій є процесом соціально-психологічної адаптації особистості, у ході якого особистість використовує набуті на попередніх етапах свого розвитку і соціалізації навички та механізми поведінки або відкриває нові способи поведінки і вирішення завдань, нові програми і плани внутрішньопсихічних процесів. Адаптивні механізми особистості з успіхом виконують свої функції, які приводять до її адаптованості в соціальному середовищі [1].

У складних проблемних ситуаціях перебіг адаптивних процесів особистості відбувається за участю не окремих, ізольованих механізмів, а в комплексі. Ці адаптивні комплекси, знову і знову актуалізуючись у подібних соціальних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості, стаючи підструктурами її характеру. Психотравмуючі ситуації характеризуються раптовістю та масивністю емоціогенних впливів на людину, психологічно не підготовленою до них та впливають на емоційний стан та здоров'я людей. Вони зумовлені впливом соціальних, особистісних чи інформаційних чинників та супроводжуються зростанням психічної напруженості, порушенням механізмів адаптації, руйнуванням внутрішнього світу особистості. Проте, психотравмуюча ситуація, виступаючи фактором самопізнання, може супроводжуватись і виявленням прихованих резервів особистості (Л. Анциферова, Т. Кириленко, І. Маноха, Р. Лазарус, В. Татенко, Т. Титаренко та інші). Такі ситуації змушують людину приховувати свої переживання, прикидатися, маскуватись, весь час стримувати почуття страху, тривоги і зовнішні прояви цих почуттів.

Особливості емоційного реагування можуть розглядатися як прояви адаптації пристосування особистості і організму до певних реальних умов або нездатності до них. При будь-якому психотравмуючому впливі перш за все відбувається порушення найбільш складних форм соціально детермінованого і

відносно стабільного стереотипу реагування людини на оточуюче. Тривалі чи стереотипні ситуації визначаються як такі, розв'язання яких відбувається в межах звичних стратегій за допомогою доступних засобів і за достатній час, причому причини ситуації та її наслідки в результаті тих чи інших дій суб'єкта принципово визначаються в межах наявного суб'єктивного досвіду.

В психологічній літературі для позначення різного роду екстремальних ситуацій використовується термін «важкі ситуації», «травматичні ситуації», під якими розуміється будь-якого роду невідповідність між вимогами психосоціального середовища і можливостями людини.

Е. Носенко до травмуючих ситуацій відносить тяжкі та критичні ситуації: ситуації підвищеної відповідальності за успішне завершення виконуваної діяльності – дії в умовах ризику, в ситуації екзамену, аварії на виробництві, при травмуючому психічному впливі – втраті близької людини, образі приниженні; при погрозі больового впливу – очікування операції та ін. [10].

До характеристик психотравмуючої події відносять: ступінь загрози життю; важкість втрат; несподіваність події; ізолюваність під час події від інших людей; ступінь впливу оточуючого середовища; наявність захисту від можливого повторення; моральні конфлікти, пов'язані з подією; пасивна чи активна роль людини залежно від того, була вона жертвою чи активно діючою особою під час події; безпосередні наслідки даної події та ін. [13].

Ю. Александровський, говорячи про психотравмуючий вплив екстремальної обстановки, розглядає його з точки зору концепції індивідуального бар'єру психічної адаптації. Згідно даної концепції, психотравмуючі фактори викликають напруження (перенапруження) активності даного бар'єру. У випадку послаблення активності або цілісності індивідуального бар'єру психічної адаптації відбувається порушення «психічного гомеостазу» і зниження рівня адаптації, що надалі може призвести до психогенних розладів [2].

При аналізі проблеми психологічної регуляції особистості у психотравмуючих ситуаціях виділяють кілька аспектів її вивчення: виявлення нових рис чи типів особистостей, які переживають психотравмуючу ситуацію; впливу психотравмуючих ситуацій на особистісний статус; значення тих чи інших особистісних якостей в адаптаційних процесах; поєднання особистісних властивостей суб'єкта з когнітивними, емоційними, темпераментними особливостями в процесі регуляції поведінки.

Психотравмуючі ситуації, які переживає особистість, критичні моменти зміни її внутрішнього світу, найчастіше пов'язані з напруженими і глибокими переживаннями, які розширюють її емоційний досвід і можуть привести до нового етапу розвитку, або, навпаки, до деградації.

Важливим в понятті «психотравмуюча ситуація» є аналіз сприймання цих факторів. Як відмічає К. Левін, цілісна психологічна ситуація – це зовнішні обставини, побачені крізь призму індивідуальної свідомості. І. Мюррей зазначає, що тиск ситуації на особистість є як об'єктивним, так і таким, що має джерелом інтерпретацію особистістю феноменів, що спостерігаються.

В. Мясищев у концепції відношень особистості запропонував поняття значущої ситуації, підкресливши при цьому чутливість особистості до певних факторів середовища [8]. Схожу позицію займає Т. Титаренко, яка розглядає значущі ситуації в житті людини з точки зору повсякденної травматизації. Повсякденна психологічна травматизація є неминучим явищем, це, в першу чергу, ставлення до несприятливих життєвих обставин, різноманітних стрес-факторів, психотравмуючих факторів [12].

Психотравмуючі обставини – це стресові ситуації в першу чергу. Як відмічає А. Лазарус, в стресовому процесі треба враховувати навантаження як стреси і оцінку, яка дозволяє на рівні свідомості або на рівні фізіологічної системи розрізняти шкідливе і сприятливе. Емоція тут, як відповідь у формі переживання на значення, що формується під час сприймання втрат і надбань особистості у взаємодії між нею і середовищем [7].

Оцінювання опосередковує взаємодію вимог обмежень та ресурсів середовища, з одного боку, та ієрархією цілей, потреб і вірувань особистості, з іншого. Оцінювання інтегрує ці два набори змінних, вказуючи на значимість події для благополуччя особистості. А. Налчаджян зазначає, що у складних проблемних ситуаціях адаптивні процеси протікають за участю комплексу адаптивних механізмів. Вони, актуалізуються та використовуються у подібних соціальних ситуаціях, закріплюються у структурі особистості. Коли людина опиняється в проблемній соціальній ситуації і перед нею виникає необхідність адаптації, в сфері її свідомості виникає певний ситуативний «образ Я». Він призначений саме для адаптації до конкретної життєвої ситуації. В подальшому цей образ може зберігатися на підсвідомому рівні і відтворюватися лише у подібних проблемних ситуаціях [9].

Кожному етапу людського життя властиві специфічні стресогенні ситуації (початок навчання в школі, спеціалізованому навчальному закладі, служба в армії, вступ в шлюб, вихід на пенсію тощо). Серед різновидів стресу як психотравмуючих обставин виділяють: загрозу, тобто вплив, який неминуче відбудуватиметься; втрату – вплив, який вже відбувся; виклик – вплив складних вимог, які неможливо подолати використовуючи ресурси опанування.

Встановлено, що при стресі найбільш часто зустрічаються прояви такої відповіді – стани злості, образи, агресії, страху, тривожності тощо. При всьому багатті цих станів, саме тривожність є «першим ешеленом» реакцій ЦНС на

стресор, біологічний сенс яких полягає в мобілізації резервів організму для уникнення загрози.

Більш стійкі негативні переживання, ніж стрес, викликають психотравмуючі обставини перешкоди, бар'єру на шляху до досягнення мети, пов'язані з фрустрацією. Т. Кириленко розглядає психотравмуючу ситуацію як таку, що з різним рівнем ймовірності може приводити до порушення усталеного особистістю світу, її емоційного простору та пов'язана з пануванням негативних переживань [5]. Поруч з проблемністю науковою та практичною, вона виділяє проблемність особистісну. Оскільки це пов'язано з конкретною долею особистості, її індивідуальними відмінностями та особливостями її конкретного досвіду в переживаннях.

Слід відмітити, що психотравмуюча ситуація більш вивчена і більш широко представлена в психологічній літературі з точки зору медичної психології та психіатрії, як ситуація, яка спричиняє психічні розлади, тобто з точки зору її найбільшого негативного прояву. Ми дотримуємося погляду Т. Кириленко на психотравмуючу ситуацію як таку подію, що з різним рівнем ймовірності може приводити до порушення усталеного світу особистості, до його руйнування. Таке визначення передбачає аналіз як властивостей особистості, так і характеристик ситуацій, оціночне ставлення до яких проявляється в емоційних переживаннях, зумовлених індивідуально-особистісними особливостями людини, що перебуває в травмуючих ситуаціях.

#### *Література*

1. Абульханова-Славская К. А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования // Психологический журнал. 1994. – № 4. – С. 39-55.
2. Александровский Ю. А. Психические расстройства в общей медицинской практике и их лечение / Ю. А. Александровский. – М.: ГЕОТАРМЕД, 2004. – 240 с.
3. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности [текст] / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-99.
4. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
5. Кириленко Т. С. Пошук гармонії: емоційні переживання та стани особистості (вчинково-орієнтований підхід): [монографія] / Т. Кириленко. – К: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2004. – 100 с.
6. Корольчук М. С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності // Вісник. Збірник наук. статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки. 2002. – Вип. II. – С. 191-211.
7. Лазарус Р. Теория стресса и психофизические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс. – М., 1970. – С. 178-209.
8. Мясищев В. Н. Психология отношений: под ред. А. А. Бодалева / В. Н. Мясищев. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2003. – 400 с.
9. Налчяджан А. А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы, стратегии) / А. А. Налчяджан. – Ереван: Изд-во АН Арм. ССР 1988. – 236 с.

10. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномену, основні функції / Е. Л. Носенко, Н. В. Коврига. – К.: Вища шк., 2003. – 126 с.
11. Солодухова О. Г. Становлення особистості вчителя у процесі професійної адаптації. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 1996. – 176 с.
12. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах та за межами буденності: [монографія]. / Т. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.
13. Теппервайн К. Как противостоят превратностям судьбы. – СПб., 1996. – 247 с.

## **2.6. Contribution of E. Sobotovich to the development of special education for children with mental and physical disabilities**

### **2.6. Внесок Є. Соботович у розвиток спеціальної освіти для дітей з психофізичними вадами**

Спеціальна освіта дітей з вадами психофізичного розвитку в Україні має давню історію. Україна, як і багато інших держав світу, пройшла довгий шлях від громадської опіки цих дітей до створення приватних виховних закладів.

Створення спеціальних закладів для дітей з психофізичними вадами зумовлювало необхідність розроблення теоретичних і методичних аспектів їх розвитку, виховання та навчання. Тривалий час ці питання вирішував безпосередньо заклад, у якому перебували такі діти.

Чинна в Україні на початку ХХ століття мережа спеціальних закладів для різних категорій дітей була недостатньою та не задовольняла навіть мінімальних потреб у їх вихованні [1].

Питання про створення державної системи громадської допомоги дітям із вадами психофізичного розвитку, їхнього навчання, виховання й лікування у спеціальних закладах, глибоке і всебічне вивчення цієї категорії дітей порушували О. Володимирський, І. Сікорський, О. Щербина, І. Соколянський, П. Мельников та ін. Але досить довго не були почуті чиновниками з Міністерства освіти УРСР [1].

Лише на початку 60-х років ХХ століття почалося розширення мережі спеціальних шкіл, організацій дошкільного виховання, створення диференційованої мережі спеціальних закладів для дітей із різними порушеннями розвитку, активізувалося поліпшення якості навчально-виховної роботи. До чинних трьох типів спеціальних шкіл (для глухих, сліпих і розумово відсталих) додалися заклади для слабозорих, слабочуючих, для дітей із важкими порушеннями мовлення та опорно-рухового апарату. Окрім цього, у школах для слабочуючих дітей і дітей із важкими порушеннями мовлення почали діяти два відділення, кожне з яких мало певну специфіку навчання. Значно зросла мережа логопедичних пунктів (у 1961 році їх налічувалося 56, а в 1968-1969 навчальному році – 253) [1; 2].

У 70-80-х роках ХХ століття відбулися суттєві зміни у структурі спеціальної школи, змісті навчання й виховання учнів, навчально-методичному та нормативному забезпеченні їхньої діяльності [1]. Спеціальні школи перейшли на нові навчальні плани і програми, що забезпечували тісніший зв'язок школи з життям. Для вдосконалення змісту та методів навчання і виховання учнів різних типів спеціальних шкіл проводили експериментальні дослідження, спрямовані на вивчення закономірностей, особливостей психофізичного розвитку всіх категорій дітей.

Монографічні дослідження І. Моргуліса «Теоретичні основи корекційно-виховного процесу в молодших класах школи сліпих», Є. Соботович «Психолого-педагогічні основи корекції порушень формування граматичної будови мови у дітей», В. Синьова «Корекція інтелектуальних порушень в учнів допоміжної школи» підтвердили, що найбільших корекційно-компенсаторних успіхів у роботі спеціальних шкіл можна досягти за умов: ранньої діагностики порушень у розвитку дітей; урахування типологічних, вікових та індивідуальних особливостей; орієнтування на збереження особистості; системного характеру компенсаторно-корекційних впливів на різні сфери психофізичного розвитку дитини; створення педагогічних умов для постійного нарощування успіхів дитини в різних галузях її діяльності (ігрової, навчальної, трудової, громадської тощо) [1; 4].

Як свідчать архівні та документальні матеріали, у 1976 році Є. Соботович разом зі своїми колегами М. Савченко та Л. Смирновою розробили програму з логопедії для студентів дефектологічних факультетів педагогічних інститутів. За цією програмою працювали фахівці, які викладали дисципліну «Логопедія».

Аналіз наказу № 11 від 25 січня 1979 року «Про стан і заходи по дальшому поліпшенню логопедичної допомоги дітям в Українській РСР» засвідчує, що Євгенія Федорівна разом із працівниками кафедр дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького протягом 1980-1985 років забезпечувала розроблення актуальних питань логопедичної роботи в допоміжних школах та шкільних логопедичних пунктах [4]. Тоді ж почалося активне виготовлення навчальної та методичної дефектологічної літератури, були розглянуті спеціальні навчальні заклади для дітей з порушеннями психофізичного розвитку та умови, у яких навчалися діти, було уточнено кваліфікації з підготовки спеціальних кадрів на дефектологічних факультетах педагогічних інститутів [3; 4].

Починаючи з 1981-1982 навчального року, факультет дефектології КДПІ імені О. М. Горького готував педагогічні кадри на денній формі навчання з таких кваліфікацій: «Учитель і логопед допоміжної школи», «Олігофренопедагог дошкільних закладів», «Учитель початкових класів, мови та літератури шкіл глухих і слабочуючих», «Сурдопедагог дошкільних закладів», «Учитель



професійно-трудового навчання і методист з виховної роботи» та «Учитель глухих і слабочуючих». На заочній формі навчання готували кадри з таких кваліфікацій, як «Учитель допоміжної школи», «Учитель школи глухих і слабочуючих». Окрім того, на заочній формі навчання працювали трирічні курси з підготовки студентів-заочників, які не мали вищої дефектологічної освіти, але працювали в спеціальних закладах з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [4].

На початку 1990-1991 навчального року Є. Соботович розробила програму спецкурсу, за якою можна було проводити логопедичні заходи в спеціальних дошкільних установах. У ній подані основи, на яких базувалась вся робота фахівця. У кінці 90-х років ХХ ст. важливим дослідницьким центром України з проблем вивчення, діагностики, корекції та запобігання порушенням мовленнєвого розвитку дітей стала лабораторія логопедії, завідувачем якої призначили доктора педагогічних наук, професора Є. Соботович. Із перших днів заснування наукові співробітники лабораторії працювали над удосконаленням змісту спеціальної освіти дітей з вадами мовленнєвого розвитку. Науковці лабораторії під керівництвом Євгенії Федорівни, брали участь у розробленні Державних стандартів спеціальної освіти дітей з тяжкими порушеннями мовлення та з вадами опорно-рухового апарату.

Усі напрацювання лабораторії логопедії застосовують у практиці корекційно-виховної роботи. Окрім того, у роботі лабораторії важливе місце відводили післядипломній освіті логопедів. Саме тому науковці співпрацювали з методичним об'єднанням охорони здоров'я м. Києва, з клубами «Логос» та «Дефектолог» при Київському міському Будинку вчителя, виступали на методоб'єднаннях різних районів м. Києва та співпрацювали з обласними інститутами післядипломної освіти в різних містах України [4].

У 90-ті роки, попри скрутне економічне становище, в Україні відбувається розвиток системи підготовки спеціальних кадрів шляхом відкриття нових спеціальностей та нових форм навчання, а вчені-дефектологи створюють українську спеціальну літературу, що дає можливість студентам здобувати освіту національною мовою і вивчати дослідження в галузі дефектології вітчизняних учених. Засновуються багатопрофільні центри, що дають вихованцями якісну дошкільну, загальну середню, професійно-технічну та вищу освіти. На їх базах проводилися різні види практик, пов'язані з професійною підготовкою дефектологічних і, зокрема, логопедичних та соціально-педагогічних працівників, відбувалося підвищення кваліфікації дефектологічних та соціально-педагогічних кадрів.

Найвагомішими напрацюваннями для розвитку спеціальної освіти для дітей з психофізичними вадами були «Концепція загальномовленнєвої підготовки

аномальних дітей до шкільного навчання» та «Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку», розробником яких була Є. Соботович [6; 7].

У 1997 році Є. Соботович розробила «Концепцію загальномовленнєвої підготовки аномальних дітей до шкільного навчання», у якій виокремила основні завдання дошкільних закладів: розвиток розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація), що сприяє формуванню узагальнювальної функції мовлення; формування мовленнєвої діяльності в межах практичного оволодіння як передумови, що забезпечує засвоєння теоретичних знань про мову; підготовка дітей до опанування писемного мовлення [6; 7].

У цьому доробку вчена зазначає, що в системі підготовки дітей до шкільного навчання розвиток мовлення посідає одне з чільних місць. Спираючись на численні дослідження К. Беккер, Е. Дранкіна, Р. Левіної, І. Прищепової, І. Садовнікової, Л. Спірової, В. Тарасун, М. Шевченко, А. Ястребової та ін., дослідниця наголошує, що навіть нерізно виражені відхилення в мовленнєвому розвитку дитини спричиняють труднощі в засвоєнні навчальних програм з предметів мовного циклу, а більш виражені відхилення призводять до виникнення стійких дисграфій та дислексій. Порушення мовленнєвого розвитку мають і більші наслідки. Недостатнє засвоєння мовних засобів (особливо семантичних одиниць на різних рівнях організації мови) та мовних навичок (особливо граматичних) обмежують можливості спонтанного розвитку мовленнєвої системи, зокрема самостійне засвоєння значень нових слів, із потоком яких дитина стикається у навчальній літературі з усіх шкільних предметів [6; 7; 12].

Це веде до недостатнього розуміння усного і особливо писемного мовлення, що, зрештою, ускладнює процес оволодіння шкільними знаннями. Можна стверджувати, що Євгенія Федорівна, окреслюючи зміст та об'єм словесних значень та понять, визначає формування системи словесних зв'язків та відношень у свідомості носія мови.

Є. Соботович наголошує, що добір мовного змісту та методів навчання (вихідного обсягу фонетичних, лексичних та граматичних практичних «знань») мають базуватися на уявленнях, що не відповідають сучасному рівню знань про мову, мовлення, мовленнєву діяльність та її формування в процесі онтогенезу.

Тому дослідниця вважає та обґрунтовує, що розробка проблеми лінгвістичних основ підготовки дітей до шкільного навчання пов'язана з вирішенням 4-х основних положень: визначенням основних напрямків лінгвістичної підготовки; обґрунтуванням принципів добору змісту лінгвістичного навчання; конкретизацією цього змісту, тобто встановленням

вихідного обсягу та якості фонетичних, лексичних і граматичних практичних знань, що забезпечують успішне спілкування та навчання в школі; знаходженням ефективних шляхів їх формування [11].

Обґрунтування цих положень дає можливість ученій окреслити напрями лінгвістичної підготовки та її основні напрямки, а саме:

Формування в дитини в межах практичного оволодіння мовленнєвою діяльністю: а) такого рівня володіння мовою, який забезпечив би можливість засвоєння шкільних знань у цілому і став би основою для формування абстрактного мовленнєвого мислення; б) передумов, що забезпечують засвоєння теоретичних знань про мову; в) підготовку дітей до оволодіння експресивним та імпресивним писемним мовленням.

Зміст лінгвістичного навчання, спрямованого на вирішення названих завдань, буде дещо перехрещуватись, але значною мірою доповнюватиме один одного [11].

У розробленні лінгвістичних основ навчання мові в дошкільному віці Є. Соботович спирається значною мірою на визначення практичних знань, якими оволодіває дитина (утворення синтаксичних та морфологічних структур) та способів їх набуття на практичному рівні оволодіння мовленнєвою діяльністю. Визначення названих знань та механізмів їх засвоєння може сприяти знаходженню таких шляхів формування мовлення дитини, які сприятимуть перетворенню мовленнєвої системи дитини в гнучку систему, здатну до саморозвитку. Є. Соботович стверджує, що психолінгвістичний структурний аналіз дає змогу визначити зміст лінгвістичної компетенції в цілому та окремих її складових ланок. Аналіз мови як знакової системи уможлиблює наближення до визначення змісту лінгвістичної компетенції.

Таким чином, володіння мовою на практичному рівні передбачає оволодіння її носієм такими мовними значеннями: фізичним компонентом мовних знаків, тобто суттєвими ознаками матеріального тіла знаків – їх звуковою оболонкою; значенням мовних знаків, які формуються як узагальнені уявлення про реально наявні предмети навколишнього світу; правилами знакового позначення; закономірностями поєднання та організації мовних знаків як правилами побудови морфологічних та синтаксичних структур у процесі їх використання [11].

Аналіз порушень мовленнєвого розвитку дитини дав змогу Євгенії Федорівні по-новому визначити рівень лінгвістичної готовності дитини до шкільного навчання і зміст цього навчання. Дослідження І. Соботович показало, що при спеціально організованій довільній діяльності з мовним матеріалом дитина до 6-7 років оволодіває складною сукупністю операцій з граматичними елементами мови, що приводить, врешті, до встановлення зв'язків між деякими

граматичними ознаками слова і мовними способами їх вираження та їх подальшого переносу на інші випадки позначення подібних ознак, тобто до функціонального використання граматичних елементів.

Є. Соботович, аналізуючи корекційні та загальні програми навчання та виховання в дитячому садку для дітей з порушеннями мовлення, вказує, що навчання спрямоване в основному на формування сенсомоторних та практичних передумов письма та на підготовку дітей до засвоєння фонетичного принципу орфографії.

Аналіз цієї структури дає можливість говорити про необхідність формування в дітей фонематичного та морфологічного аналізу слова. Засвоєння названих дій є складним питанням. Про це свідчать численні фонетичні помилки в письмі учнів навіть з незначними відхиленнями у мовленнєвому розвитку [11].

Таким чином, Є. Соботович у загальних рисах визначила та описала принципи підходу до визначення відповідного змісту й методів лінгвістичної підготовки дітей до шкільного навчання. Але дослідниця відзначає, що кожен з напрямів підготовки потребує практичної реалізації та обґрунтування системи аналітичних, конструктивних і комунікативних вправ, що забезпечують усі аспекти засвоєння виділеного мовного матеріалу.

Наступне вивчення проблеми розвитку системи логопедичної допомоги дітям в Україні дає змогу окреслити нові напрями корекційно-розвивального і корекційно-превентивного навчання дітей з порушеннями мовлення (В. Тарасун, Є. Соботович та ін.).

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України «Про розробку державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, його програмового і навчально-методичного забезпечення», Інститут дефектології АПН України у 2000 році провів наукову сесію з проблеми «Основні засади стандартизації спеціальної освіти». У ній з питання щодо структури закладів спеціальної освіти й термінів навчання кожної категорії дітей взяли участь декани дефектологічних факультетів України, завідувачі кафедр, відділи початкової, дошкільної і спеціальної освіти Міністерства освіти і науки України та Науково-методичного центру середньої освіти [4]. Одним із учасників проведення цього заходу була Євгенія Федорівна.

Завдяки розробленій у 2002 році «Концепції стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку», Є. Соботович визначила принципи проектування змісту навчання, мінімальний обсяг знань, умінь і навичок стосовно загальноосвітніх та корекційно-компенсаторних галузей навчання. Учена визначила зміст корекційного навчання, зокрема для дітей із ЗНМ, схарактеризувала дефект, різні варіанти та орієнтовні напрями корекційного навчання [6; 7]. Аналізуючи Концепцію стандарту спеціальної

освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку, можна відзначити, що в ній визначені основні завдання, які передбачають корекцію провідного розладу, розвиток усіх сторін мовлення та підготовку дітей до навчання у школі. Ці завдання розроблені для спеціальних дитячих садків і логопедичних груп при масових дитячих закладах. Євгенія Федорівна вважає, що особливої значущості набувають питання використання нових підходів до корекції і попередження ЗНМ з урахуванням новітніх наукових даних про психолінгвістичну структуру мовленнєвої діяльності, її психологічні механізми, нормативні показники мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку [5; 6; 7].

У 2004 році Є. Соботович разом зі своїм учнем, на той час завідувачем лабораторії логопедії Інституту дефектологія АПН України, В. Тищенком розробляють «Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту» [10]. У цьому програмно-методичному комплексі висвітлено питання змісту та методики корекційно-попереджувального та розвивального навчання з розвитку мовлення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями розумового розвитку.

Результати наукових досліджень Є. Соботович упроваджено в практику роботи спеціальних дошкільних закладів та шкіл України, Росії, Білорусі. Під її керівництвом розроблено низку нових навчальних курсів, програм, методичних рекомендацій із дисциплін логопедичного циклу. Діяльність вченої була спрямована на становлення та розвиток системи спеціальної освіти для дітей із порушеннями мовлення в Україні.

### *Література*

1. Бондар В. І. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток (до десятиріччя Інституту спеціальної педагогіки АПН України) [Текст] / В. І. Бондар, В. В. Золотоверх // Дефектологія. – 2004. – № 1. – С. 2-10.
2. Бондар В. І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці: метод. посібник / В. І. Бондар. – К.: Наш час, 2005. – 176 с.
3. Киевский государственный педагогический институт имени О. М. Горького / Исторический очерк. – К.: Рад. школа, 1981. – С. 45.
4. Потапенко О. М. Теорія і практика підготовки логопедичних кадрів в Україні (друга половина ХХ століття): дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Оксана Миколаївна Потапенко. – К., 2010. – 206 с.
5. Соботович Е. Ф. Изучение и коррекция обучения и воспитания детей с нарушениями слуха и речи / Е. Ф. Соботович – К.: КДПІ, 1989. – 85 с.
6. Соботович Е. Ф. Концепція загальномовленнєвої підготовки аномальних дітей до шкільного навчання / Е. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1997. – № 1. – С. 2-5.
7. Соботович Е. Ф. Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку / Е. Ф. Соботович // Дефектологія. – 2002. – № 1. – С. 2-7.
8. Соботович Е. Ф. Методические рекомендации по преодолению первичных нарушений речевого развития у учащихся подготовительного и первого класса школ для детей с тяжелыми нарушениями речи / Е. Ф. Соботович – К. : РУМК, 1989.– 44 с.

9. Соботович Е. Ф. Методические рекомендации по развитию речи у учащихся младших классов вспомогательной школы / Е. Ф. Соботович / Упр. интернат. и вспомогат. учеб.-метод. учреждений, охраны прав детей. – К. : РУМК, 1989. – 58 с.
10. Соботович Е. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту / Е. Ф. Соботович, В. В. Тищенко – К.: Актуальна освіта, 2004. – 144 с.
11. Соботович Е. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дитини (формування лексичної сторони мовлення) / Е. Ф. Соботович // Дефектологія. – 1999. – № 1. – С. 11-13.
12. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизартрія. Ринопалія: Навчальний посібник / за ред. М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – К.: КНТ, 2008. – 380 с.

## **2.7. Musical-didactic game as a part of musical education, upbringing and development of modern preschool children**

### **2.7. Музично-дидактична гра як складова музичного виховання, навчання та розвитку сучасних дітей дошкільного віку**

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується не завжди позитивними умовами для формування цілісної особистості дитини. Розповсюдження масової культури низького гатунку через радіо, телебачення та інтернет вносять негативні корективи у сферу духовного становлення дитини дошкільного віку. У зв'язку з цим набувають важливого значення пріоритетні завдання дошкільних програм розвитку творчого й особистісного потенціалу сучасної дитини, серед яких: розвиток емоційно-естетичного сприймання та ціннісного ставлення до навколишнього світу; формування цілісної картини світу за допомогою включення дитини у різні види діяльності (ігрову, рухову, музичну, пошуково-дослідницьку, пізнавальну та ін.); формування її уявлень про різні види мистецтва та їх характерні особливості; розвиток творчих здібностей і збагачення індивідуального художньо-естетичного досвіду кожної окремої дитини тощо.

Узагальнивши досвід попередніх дослідників (Л. Виготського, С. Карпенчука, Е. Печерської, В. Сухомлинського, Д. Б. Ельконіна та ін.) можна зазначити, що:

- гра – це особливий вид діяльності, в якому важливим є не тільки результат, а сам процес, де поєднується інтелектуальне напруження з незвичайною емоційною атмосферою, яка нерідко посилюється перевтіленням в ту чи іншу роль;

- головна риса гри – двоплановий характер діяльності вихованців (реальний і уявний чи умовний);

- гра поліфункціональна за своєю природою: вона і навчає, і розвиває і виховує [2, 24].

В музичному розвитку дітей дошкільного віку важливу роль відіграють ігрові методи виховання та розвитку. В рамках навчально-виховного процесу використання гри – явище не нове. У грі створюються соціальний і предметний зміст діяльності, адекватні умови формування особистості, моделювання системи відносин між вихованцями та вихователями.

Музично-дидактична гра – одна з головних дієвих та перевірених форм ефективного музичного виховання, навчання та розвитку дітей у дошкільних навчальних закладах. Деякі теоретики та практики підкреслюють, що *музично-дидактична гра є засобом і методом виховання та музичного розвитку дітей дошкільного віку*. Вона сприяє вихованню у дітей доброзичливості, чемності, етикету; формує музичні здібності дітей дошкільного віку; допомагає дитині в цікавій для неї формі почути, відрізнити, порівняти певні особливості музики.

Існує думка, що *музично-дидактична гра переслідує більше навчальну функцію* і створюється переважно з метою розумового розвитку дитини, в доступній формі допомагає їй розібратися в співвідношенні звуків за висотою, розвинути в неї чуття ритму, тембровий динамічний слух, спонукає до самостійної діяльності із застосуванням знань отриманих на музичних заняттях.

Однак, сучасний зміст музичного навчально-виховного процесу поєднує між собою розвиток, навчання та виховання в єдине ціле, які є передумовами активної музично-творчої діяльності дитини, що сприяють гармонійному всебічному формуванню особистості. В наш час музично-дидактична гра широко використовується музичними керівниками в сучасних ДНЗ як засіб формування базових музичних здібностей дітей.

Саме для того, щоб прищепити малюкам інтерес та любов до музики і треба в доступній та зрозумілій формі використовувати музично-дидактичні ігри. Своєрідність музично-дидактичної гри як ігрової діяльності полягає в тому, що взаємини музичного керівника з дітьми і дітей між собою носять саме ігровий характер. Музичний керівник є організатором та учасником гри. Діти часто виконують ту чи іншу роль, яка визначена змістом гри, що обумовлює їх наступні ігрові дії.

Для музично-дидактичних ігор необхідно створити картотеку – наочні картки з картону або паперу, їх можна купити або виготовити як самому, так і разом з дітьми. Кожній грі будуть відповідати ті чи інші зображення героїв казок або музичних інструментів.

Існує багато класифікацій музично-дидактичних ігор: на розвиток музичних здібностей за Н. Ветлугіною; розвиток музичного сприйняття за Л. Комісаровою тощо. Однак, головною метою всього цього «різнобарв'я»

класифікацій ігор є формування та розвиток трьох основних музичних здібностей: чуття ладу, ритму та музично-слухових уявлень.

Музично-дидактичні ігри повинні бути прості, доступні та цікаві. Тільки в такому випадку вони стають своєрідним збудником бажання дітей слухати музику, проспівувати її та танцювати під неї. Музично-дидактичні ігри проводяться на музичному занятті (частіше в другій його половині) як окремий вид діяльності.

В залежності від активності дітей та педагогічних завдань, розрізняють кілька видів музичних ігор: *спокійні, рухливі та хороводні*. Спокійні ігри спрямовані на розвиток музичного сприймання дітей та на формування їх музично-слухових уявлень. Діти спокійно прослуховують музичні твори та з місця порівнюють різні за жанром твори, визначають їх характер, розрізняють засоби музичної виразності (висоту звуків, тембр, динаміку). Рухливі ігри побудовані по принципу рухової активності, динамічності та швидкості дітей; малюкам потрібно реагувати на музичні рухи певними діями. Ігри хороводного типу підходять для великої кількості учасників, змагаються один або два кола хороводу. Наприклад, діти першого кола повинні відгадати звучання мелодії низького регістру, а малюки другого кола – високого.

Структурними складовими музично-дидактичної гри є: *музично-дидактичне завдання, ігровий задум, ігровий початок, ігрові дії, правила гри та підведення підсумків*.

Музично-дидактичне завдання визначається виходячи з програмних вимог музичного заняття. Тобто, якщо музичне заняття спрямоване на розвиток у дітей здатності до уважного слухання музичного твору, розуміння його настрою й образного змісту, то тематика та зміст музично-дидактичної гри мають відповідати даному музично-дидактичному завданню заняття.

Ігровий задум – наступний обов'язковий структурний елемент музично-дидактичної гри. Дидактичне завдання у грі навмисно маскується та постає перед дітьми у вигляді ігрового задуму (завдання), а саме того, що цікаве дітям відповідного віку. Наприклад, дітям старшого дошкільного віку подобається більш ретельно вивчати видобування звуків на музичних інструментах і тому зміст музично-дидактичних ігор має бути спрямований на формування практично-виконавських вмінь дітей. Ігровий задум часто виражений у самій назві гри і становить її початок. Він викликає жвавий інтерес дітей, збуджує їх активність, бажання грати.

На створення ігрової атмосфери суттєво впливає ігровий початок. Атмосфера гри виникає при розподілі на команди, виборі ведучого та визначенні права першого ходу. Ігровим шляхом можна вибрати ведучого та капітанів, це може бути гарне виконання розспівки або дитячої пісеньки.



Музично-ігрові дії виходять із ігрового задуму та є засобом його реалізації. Під час виконання ігрових дій діти захоплюються та легко засвоюють навчально-виховний зміст закладений у грі. Кожна музично-дидактична гра має правила, які обумовлені змістом гри, ігровим задумом, і разом з тим виконують велику роль – визначають характер та спосіб дій, організують і спрямовують поведінку дітей у грі. Правила музично-дидактичної гри підпорядковують процес виконання та оцінювання ігрових дій. Засвоєння та дотримання дітьми правил гри сприяє формуванню у них самоконтролю, самостійності, взаємодовіри та допомоги один одному в ігровому процесі.

Підведення підсумків гри може відбуватися у вигляді підрахунку балів або у відзначенні тих дітей, які найбільш правильно виконали музично-дидактичне завдання. Бажано відмітити досягнення кожної дитини, підкреслити успіхи та виявити делікатність у формулюванні оціночних суджень. Результат музично-дидактичної гри виражається у вирішенні завдань, доручень, відгадуванні загадок, вирішуванні простих кросвордів і в тому задоволенні, яке доставляє гра її учасникам. Відсутність хоча б однієї структурної складової музично-дидактичної гри робить її проведення неефективним та недоцільним.

Гра не замінює повністю традиційні форми та методи навчання й виховання дітей в сучасних ДНЗ; вона раціонально їх доповнює, дозволяє ефективно досягти поставленої мети та завдань всього навчально-виховного процесу. В той же час гра підвищує зацікавленість дітей до музичних занять, стимулює пізнавальну активність, що дозволяє дітям отримувати і засвоювати базову інформацію з музичного мистецтва, сприяє набуванню навичок приймання природних рішень в різноманітних творчих ситуаціях.

Можна також стверджувати, що музично-дидактична гра за умов активізації її виховної функції є ефективним засобом виховання дружніх стосунків дітей у колективі та формування гуманістично спрямованої особистості дошкільняти.

### *Література*

1. Маркіна К. Ю. Дидактичні ігри як засіб національного виховання молодших школярів у хореографічній діяльності / К. Ю. Маркіна // Науковий часопис: зб. наук. пр. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010 р. – Вип. 9 (14). – С. 65-68.
2. Печерська Е., Полтавцева Т. Музичні ігри – осередок виховання дружніх стосунків у колективі / Елла Печерська, Тетяна Полтавцева // Методика і практика. – К.: Початкова школа. 1997 р. – С. 24-27.
3. Щодо організації роботи з музичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах: лист МОН № 1/9-454 від 02.09.2016 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/52246/>.

## **2.8. Psychological features of emotional regulation of teenagers' educational and cognitive activity**

### **2.8. Особливості прояву емоційного самоконтролю у працівників соціально-освітньої сфери**

Професійна успішність сучасної людини та її загальна життєва продуктивність багато в чому залежать від уміння підпорядковувати свій внутрішній стан потребам життя. Працівники соціальної та освітньої сфери працюючи в системі «людина-людина» залучені до підвищеної моральної відповідальності за здоров'я і життя окремих людей, груп населення і суспільства в цілому. Це вимагає від них вміння адаптивно реагувати на обставини, самостійно підвищувати свою функціональну активність і впевненість, регулювати свої емоційні стани. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги може привести до зниження рівня емоційного самоконтролю.

Проблема емоційного самоконтролю розглядається в психологію під різними аспектами. Так, самоконтроль ототожнюється із саморегуляцією і визначається як вміння регулювати власну поведінку, керувати нею (Ф. С. Бабічев, Л. Ф. Бурлачук, Н. І. Кувшинов); самоконтроль як вміння оцінювати власні дії, знаходити та виправляти помилки (Т. І. Гавакова, Б. П. Єсипович, В. С. Іванова, А. В. Петровський, І. Н. Марголін) та ін.

На думку Г. С. Нікіфорова, самоконтроль поведінки людини розглядається в контексті проблем самоврядування й саморегуляції поведінки та виступає механізмом функціонування свідомості й самосвідомості [3]. Л. Ф. Бурлачук самоконтроль визначає як свідому регуляцію людиною своєї поведінки та діяльності для забезпечення відповідності їх результатів установленій меті, вимогам, нормам, правилам [1].

У процесі життєдіяльності людини домінує емоційний самоконтроль, переважає в різноманітних видах діяльності. Реалізація емоційного самоконтролю залежить від змістовності і спонукальної сили мотивів трудової діяльності, особливо в екстремальних умовах, коли порушення цієї функції може спричинити суттєве погіршення професійної надійності.

Одним з провідних механізмів забезпечення надійності суб'єкта діяльності, що відображає ступінь його професійної придатності, є емоційний самоконтроль за своїми діями з управління і регулювання трудового процесу, а також за результатами діяльності.

Самоконтроль життєвої ситуації опосередкований характеристиками самої життєвої ситуації і характеристиками особистості, яка взаємодіє з цією

ситуацією. Образи реальної й бажаної ситуації забезпечують самоконтроль життєвої ситуації. Ці образи суб'єктивні, в силу своєрідності мотиваційних і пізнавальних процесів індивіда. Мова йде про індивідуальну своєрідність інтерпретації ситуації (образ контрольованої складової в процесі самоконтролю) і суб'єктивності мети взаємодії людини з життєвою ситуацією (образ складової, що контролюється).

Крім того, слід зазначити динамічність (зміни, що пов'язані із саморухом активності) і неоднорідність (структурованість різними психічними утвореннями) змісту образів самоконтролю. Джерелом активної взаємодії людини з життєвою ситуацією виступає невідповідність реального образу ситуації (контрольованого образу) бажаному положенню речей (образу, що контролюється). Переживання невідповідності цих образів активізує людину. Її активність може бути переважно спрямована або на трансформацію контрольованого образу (рівень саморегуляції), або на трансформацію еталона (рівень самоврядування).

Самоконтроль виступає як функція компенсації ймовірних помилок, порушень в діяльності і здійснюється шляхом перевірки суб'єктом своїх дій, їх дублювання, посилення значущості гностичних рухів, поглибленої оцінки очікуваного результату та використання цієї оцінки за механізмом зворотного зв'язку для корекції конкретних керуючих впливів.

Науковий інтерес до проблем емоційного самоконтролю людини починається з інтересу управління та регулювання людиною. Серед задач психологічної науки є дослідження системи управління. Процес управління передбачає наявність об'єкта управління та керуючої системи, а їх сукупність відображає, в цілому, систему управління.

Всі властиві людині психічні явища схильні функції самоконтролю або використовуються в цьому процесі. У ряді досліджень показано, як здійснюється ця функція при сприйнятті інформації, формування психічних образів, вирішенні продуктивних завдань, організації уваги і т.д. Важливо відзначити, що функція самоконтролю піддається цілеспрямованому розвитку в процесі професіоналізації особистості. У виробничій діяльності форми самоконтролю досить різноманітні і залежать від етапу технологічного прогресу, від характеру виконуваних дій, від модальності використовуваних каналів сприйняття і т.д. [5].

Поняття емоційного самоконтролю було використане у дослідженні Л. М. Деркач. Вона зазначила, що емоціогенна ситуація суттєво впливає на результативність діяльності, а емоційний стан регулює хід течії психічних та органічних процесів у будь-якій емоціогенній ситуації. Л. М. Деркач визначає емоційний самоконтроль як сукупність образів, що пов'язані з конкретною

ситуацією діяльності, які викликали сильне емоційне переживання учня, що виявилось в стані емоційного дискомфорту [2].

У психологічному словнику поняття самоконтролю визначається як усвідомлення та оцінка суб'єктом особистих дій психічних процесів та станів. Прояв та розвиток самоконтролю зумовлюється вимогами суспільства до поведінки людини. Формування довільної саморегуляції надає людині можливість усвідомлювати та контролювати ситуацію. Самоконтроль передбачає існування еталону та можливості отримання інформації про дії та стани, що контролюються. Вольова регуляція базується на самоконтролі людини, як складової частини саморегуляції, одночасно, самоконтроль може бути об'єктом вольової регуляції, наприклад, у стані стресу [4].

Для дослідження емоційного самоконтролю у працівників соціально-освітньої сфери нами використаний опитувальник з виявлення соціального самоконтролю (Г. С. Нікіфоров, В. К. Васильєв, С. В. Фірсов). Схильність до самоконтролю складається з трьох складових, а саме: емоційний самоконтроль, самоконтроль в діяльності, соціальний самоконтроль. Дослідження схильності до самоконтролю в емоційній сфері у соціальних працівників показало, що у соціальних працівників виражений середній рівень емоційного самоконтролю і складає 72% досліджуваних. Зовсім не виявлений низький рівень, а високий рівень, відповідно, становить 28%. Тобто більшість соціальних працівників схильні контролювати власні емоційні стани та свої поведінкові прояви як у діяльності, так і в співпраці.

Для порівняння показників емоційного самоконтролю у працівників соціально-освітньої сфери ми провели дослідження емоційного самоконтролю у працівників освітньої сфери. Так, у представників освітньої сфери більш представлений середній рівень прояву емоційного самоконтролю, що складає 48% досліджуваних педагогів. Низький рівень виявлений у 16% педагогів та, відповідно у 36% встановлений високий рівень прояву емоційного самоконтролю.

Для порівняння емоційного самоконтролю у представників освітньої і соціальної сфери можна зробити висновок, що соціальні працівники більш здатні до емоційного самоконтролю ніж педагоги загальноосвітніх шкіл.

Для більш детального дослідження самоконтролю у працівників соціально-освітньої сфери проаналізуємо додаткові шкали схильності до самоконтролю. Так, у соціальних працівників показник схильності до самоконтролю в діяльності представлений наступним чином: низький рівень відсутній, а вираженими є високий рівень у 52% досліджуваних та середній рівень виявлений у 48% соціальних працівників. У представників освітньої сфери (педагогів) показник схильності до самоконтролю у діяльності знаходиться на

середньому рівні і складає 44% досліджуваних, високий рівень виявлений у 40% педагогів, а низький рівень складає 16% від всієї кількості досліджуваних педагогів.

Отже, працівники освітньої сфери більш схильні до самоконтролю в процесі реалізації різних видів діяльності, який включає в себе наступні етапи: прогнозування, планування, контроль за виконанням і оцінку результатів, ніж працівники соціальної сфери.

Схильність до соціального самоконтролю у працівників соціальної сфери знаходиться на високому рівні, і складає 72% досліджуваних, середній рівень виявлений у 28% соціальних працівників, низький рівень не представлений. У представників освітньої сфери схильність до самоконтролю знаходиться на високому рівні і складає 48% досліджуваних, середній рівень встановлено у 28% працівників, а низький рівень, відповідно, виявлений у 24% педагогів. Отже, представників соціальної сфери можна оцінити, як більш схильних до самоконтролю власної поведінки, в тому числі і комунікативної, в процесі міжособистісної та міжгрупової взаємодії, ніж представників освітньої сфери.

Для характеристики емпатії, як складової емоційного самоконтролю у працівників соціально-освітньої сфери було використано методику здатність до емпатії І. М. Юсупова. Емпатія сприяє збалансованості міжособистісних відносин, робить поведінку людини соціально обумовленою. Розвинена у людини емпатія – ключовий фактор успіху в тих видах діяльності, які вимагають співчуття у світі партнера по спілкуванню і насамперед у навчанні та вихованні. Тому емпатія розглядається як професійно важлива якість педагога.

В результаті дослідження рівня емпатії у соціальних працівників нами було встановлено, що переважання дуже високого та високого рівня емпатії зафіксовано у 52% і 44% досліджуваних, середній рівень виявлено тільки у 4% досліджуваних соціальних працівників. Такі високі показники здатності до емпатії у соціальних працівників пов'язані з особливостями їх професійної діяльності. Тобто у них розвинене співпереживання, у спілкуванні вони тонко реагують на настрій співрозмовника. Їм важко від того, що оточуючі використовують їх, обрушуючи на них свій емоційний стан. Погано почувають себе в присутності «важких» людей. Нерідко люди охоче довіряють їм свої таємниці. Такі соціальні працівники відчувають комплекс провини, побоюючись заподіяти людям клопоти, не тільки словом, але навіть поглядом бояться зачепити їх. Часто відчувають занепокоєння за рідних і близьких, що не покидає їх. У той же час самі дуже ранимі, можуть страждати при вигляді покаліченого, навидь тварини, або не шукають собі місця від випадкового холодного привітання своїх відвідувачів. Вразливість часом довго не дає їм заснути. Будучи в засмучених почуттях, соціальні працівники потребують емоційної підтримки.

Для характеристики здатності до емпатії працівників освіти ми порівняли отримані результати здатності до емпатії з результатами соціальних працівників. Так, встановлено, що у працівників освітньої сфери виражений середній рівень емпатії, що складає 56% досліджуваних, а педагогів з високим рівнем налічується 44%. Це пояснює, що педагоги чутливі до потреб і проблем оточуючих, великодушні, схильні багато чого прощати. З невідомим інтересом ставляться до людей.

Працівники освітньої сфери емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову. Діти тягнуться до них. Навколишні цінують їх за душевність. Вони намагаються не допускати конфлікти і знаходять компромісні рішення. Добре переносять критику на свою адресу. В оцінці подій більше довіряють своїм почуттям і інтуїції, ніж аналітичним висновкам. Віддають перевагу працювати з людьми в колективі, ніж поодиноку. Постійно мають потребу у соціальному схваленні своїх дій. При всіх перерахованих якостях вони не завжди акуратні в точній і кропіткій роботі. Не варто особливих зусиль, щоб вивести їх із рівноваги.

В результаті дослідження тривожності за допомогою методики дослідження тривожності (Ч. Д. Спілбергера, в адаптації Ю. Л. Ханіна) у працівників соціально-освітньої сфери були отримані дані за такими шкалами, як: реактивна і особистісна тривожність. У 72% працівників освітньої сфери виражений середній рівень ситуативної тривожності, у 28% досліджуваних високий рівень тривожності, низький рівень не виявлений зовсім. При тривожності педагоги відчують неспокій, але можуть контролювати свої негативні переживання, адекватно оцінюють ситуацію та регулюють свою поведінку. Такі ж відсотки встановлені за показником особистісної тривожності.

Отже, тривожність у працівників системи «людина-людина» – досить поширене явище. Значні відхилення від рівня помірної тривожності можуть означати, що у працівників соціально-освітньої сфери з'являється тривожність у ситуаціях оцінки їх компетенції. В цьому випадку потрібно переглянути значимість даної ситуації і знайти для себе обґрунтування, що зменшує її суб'єктивну значимість. Крім того, слід перенести свою увагу і зосереджуватися на осмисленні діяльності. Одним з напрямків у складанні рекомендації для даного випадку може стати пошук вправ саморегуляції, створення психологічної підтримки для формування почуття впевненості в успіху.

На відміну від високої тривожності, низький рівень навпаки, вимагає уваги до мотивів діяльності і підвищеного почуття відповідальності. У рідкісних випадках тривожність у показниках може приховувати за собою захисний психологічний механізм витіснення реальної тривожності або мета досліджуваного може бути у вигляді «показати себе в кращому світі».

В результаті діагностики самооцінки психічних станів у працівників соціально-освітньої сфери нами використана методика діагностики психічних станів (за Г. Айзенком). Досліджувались наступні психічні стани: тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність.

Дослідження психічних станів показало, що у працівників соціальної сфери більш виражений низький рівень тривожності у 64% досліджуваних, середній рівень складає 32% працівників, а високий рівень виявлений у 4% досліджуваних. Тоді, як у працівників освітньої сфери більш вираженим є середній рівень тривожності, що складає 72% досліджуваних, низький рівень виражений у 24% педагогів, а високий рівень становить 4%.

Отримані данні свідчать про те, що у працівників соціальної сфери стан тривоги проявляється в найменшій інтенсивності, відповідає відчуттю внутрішньої напруги, настороженості, дискомфорту. Він не несе в собі ознак загрози, даний рівень тривоги має найбільш адаптивне значення. А у працівників освітньої сфери стан тривоги проявляється у переживанні невизначеної загрози, у почутті неясної небезпеки, яке може перерости у страх.

У працівників соціальної сфери спостерігається низький рівень фрустрації у 64% досліджуваних, відповідно, у 32% педагогів виявлений середній рівень та у 4% працівників високий рівень фрустрації.

За шкалою агресивність у 68% досліджуваних соціальних працівників виявлений низький рівень, середній рівень у 24%, а низький рівень фрустрації у 8% працівників. За шкалою ригідність у 64% досліджуваних соціальних працівників виявлений низький рівень, у 28% працівників середній рівень, низький рівень ригідності виявлено у 8% досліджуваних.

Для порівняння показників емоційного самоконтролю та його складових у працівників соціально-освітньої сфери використовували t-критерій Ст'юдента.

Встановлені за t-критерієм Ст'юдента розбіжності між показниками шкали схильність до самоконтролю в емоційній сфері при високих та низьких рівнях емоційних складових досліджуваних та досягають рівня значущості розбіжності за такими показниками, як: схильність до самоконтролю в діяльності ( $t=2,13$ ;  $p<0,05$ ), схильність до соціального самоконтролю ( $t=3,29$ ;  $p<0,001$ ), здатність до емпатії ( $t=5,390$   $p<00001$ ), агресивність ( $t=7,68$ ;  $p<0,05$ ).

Отже, можна припустити, що працівники соціальної сфери більш схильні до емоційного самоконтролю у професійній діяльності, ніж працівники освітньої сфери. У соціальних працівників більш виражена складова емоційного самоконтролю, ніж у працівників освітньої сфери, така як здатність до емпатії. Ми можемо охарактеризувати соціальних працівників як здатних до самоконтролю власних емоційних станів та їх поведінкових проявів, як у

діяльності, так і в співпраці. У них болісно розвинене співпереживання, їм більше довіряють оточуючи, більш ніж педагогам.

Високий рівень емоційного самоконтролю у працівників соціальної сфери пов'язаний із тим, що в них дуже високий рівень емпатії, що характеризує їх, як чутливих до потреб і проблем оточуючих, великодушних, схильні багато чого прощати. Вони з непідробним інтересом ставляться до людей, емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакти і знаходять спільну мову.

Тоді, як у працівників освітньої сфери рівень емпатії менш виражений, а рівень агресивності значно більший, ніж у працівників соціальної сфери. Тому ми робимо припущення, що саме високий рівень агресивності, та не виражений рівень емпатії у працівників освітньої сфери має вплив на рівень прояву у них емоційного самоконтролю.

Таким чином, емоційний самоконтроль, як здатність виявляти, ідентифікувати та, за необхідністю, коригувати власні емоційні прояви, може стати засобом стабілізації емоційного життя працівників соціально-освітньої сфери. Це допоможе працівникам адаптуватися до складних життєвих ситуацій і несприятливих умов діяльності.

Результати дослідження емоційного самоконтролю у працівників соціально-освітньої сфери показали, що схильність до самоконтролю в емоційній сфері виражена на середньому рівні. Тобто більшість соціальних працівників схильні контролювати власні емоційні стани та свої поведінкові прояви. А працівники освітньої сфери більш схильні до самоконтролю в процесі реалізації різних видів діяльності. Здатність педагога до емпатії, низький рівень соціальної та особистісної тривожності, агресивності, ригідності, фрустрації, схильність до емоційного, соціального та самоконтролю у діяльності забезпечують механізм здійснення емоційного самоконтролю.

Розвиток вмінь самоконтролю емоцій засобами психологічного тренінгу можуть забезпечити актуалізацію цього процесу та сприятиме формуванню високого рівня емоційного самоконтролю життєдіяльності працівників соціально-освітньої сфери.

### *Література*

1. Бурлачук Л. Ф. Психотерапия: учебник для вузов / Л. Ф. Бурлачук, О. С. Кочарян, М. Є. Жидко. – СПб.: Питер Пресс, 2007. – 480 с.
2. Деркач Л. Трансформація подорожі міфологічного героя у структурі наративної моделі роману «Місто» / Л. Деркач // Слово і час. – 2007. – № 4. – С. 12-18.
3. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г. С. Никифоров. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 192 с.
4. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.
5. Справочник практического психолога. Психодиагностика / Под общ. ред. С. Т. Посоховой. – М.: АСТ; СПб.: Сова, 2006. – 671 с.



## **Part 3. Social aspects of change of society and changes in education**

### **3.1. Autovision of desirable personal qualities of a teacher of the 21st century engaged in penitentiary educational practice**

### **3.1. Autowizja życzeniowych cech osobowych nauczyciela XXI wieku zaangażowanego w penitencjarną praktyką edukacyjną**

W kontekście ze znanym powiedzeniem / przysłowiem: *kto z kim przystaje takim się staje* w procesie kształcenia i resocjalizacji skazańców w szkołach przywięziennych decydujące posłannictwo pełni nauczyciel. Toteż, mając na uwadze tę mądrość narodu jemu zostały zadedykowane trzy części empirycznie udokumentowanego opracowania zawierającego sportretowanego nauczyciela w autoopisie oraz w rekonstrukcji swych uczniów. Tabelarycznie i graficznie zilustrowane wyniki stanowią w literaturze światowej pierwszą i epokową, bo doświadczalno-laboratoryjną wiedzę. Tym bardziej, iż zostały wykonane w szkołach przywięziennych zorganizowanych przy zakładach karnych rozsianych na terenie Polski, Niemiec i Czech, w których przecież obowiązuje powszechna zasada *tajne przez poufne* szczelnie blokująca nawet badania naukowe.

Zgodnie z wieloletnią tradycją preferencyjne powinności nauczyciela szkoły przywięziennej zasadniczo dotyczą próby przebudowy patologicznych struktur cech osobowości uczniów pozbawionych wolności, czyli istoty człowieczeństwa w kierunkach społecznie aprobowanych. Skonkretyzowane finalnie dotyczą skazanych, którzy w swych kognitywnych wyzwaniach usiłują tak zmieniać swe poglądy, postawy i przekonania, aby po odbyciu zasłużonej kary byli w stanie w sposób wolny i odpowiedzialny dokonywać prospołecznych wyborów (por. Borowski i in. 2001, Machel 2003, Bednarski 2009). W konsekwencji, przeto, nadrzędnym celem strategicznym nauczycieli zatrudnionych w tego typu szkołach nie może być wyłączenie kształcenie specjalistów w danym zawodzie, ale przede wszystkim troska o wyzwolenie u nich potrzeby definitywnego zwrotu z dewiacyjnego szlaku na uspołeczniony z jednoczesnym pragnieniem gotowości bezinteresownej pomocy swym towarzyszom znajdujących się w podobnych dylematach etyczno-moralnych. Toteż, konotacyjnie interpretując, praca resocjalizującego nauczyciela wymaga specjalistycznego powołania użytego w kontekście zamiłowania do jej sumiennego wykonywania. A tym samym, winna preferować zmotywowaną transformację struktury cech osobowości uwięzionego ucznia jako istotnego elementu wielopoziomowego procesu resocjalizacyjnego w celu przystosowania do życia w społeczeństwie. Wymaga to poznania i umiejętności zastosowania odpowiednich

zabiegów w kierunku ukształtowania w sobie i akceptacji systemu aksjonormatywnego, którego wcześniej nie miał okazji poznać, przyswoić i logistycznie zastosować w codziennym życiu. A tym samym spowodowanie autorezygnacji z przyswojonych do tej pory reguł zachowania i działania stających w sprzeczności z powyższym systemem. W przekładzie na język psychologiczno-pedagogiczny priorytetem nauczyciela winno być uwzględnianie wrodzonych i nabytych / wyuczonych zdolności / talentów współtworzących dopasowany zbiór elementów konstytuujących pożądaną umiejętność ze szczególnym podkreśleniem całkowitego poświęcania się dla dobra swych uczniów intuicyjnie dryfujących po swych maniakałnych szlakach.

W szczegółach, chodzi tu o status moralny nauczyciela stopniowo uzyskiwany w bez-interesownym dawaniu osobowego wsparcia i troski wyrażającej się w poczuciu obopólnego rozeznania, towarzyszenia, zaufania i wzajemnego pomagania. A takie mentalnie zasymilowane poczynania wymagają od niego stałego punktu oparcia etycznego w zdobywaniu autorytetu w społeczności penitencjarnej, jasnej tożsamości, widocznego postępowanie moralnego, żywej pasji wychowawczej, wypracowania pogłębionej zdolności szybkiego rozeznawania problemu oraz konstruktywnej przynależności do grona pedagogicznego. A same spotkania z uczniem powinny mieć charakter wywiadówki bądź/i nie wizerunkowej narady po to, by swego ucznia poznać, zrozumieć i pokochać. Choć nie zawsze takie kontakty przebiegają bezkonfliktowo czy nawet zbytnio pokojowo nie dając gwarancji sukcesu, to jednak zaleca się ich praktykowanie, ponieważ odsłaniają ucznia w różnych kontekstach węzłowo przeżywanych problemów (Migdał 2008, Bogunia 2009, Bębas 2010, Drachal 2013, Góra int.).

Dynamicznie zachodzące przemiany społeczno-gospodarcze wraz z spektakularnie postępującym procesem globalizacji i dokonującymi się innowacjami w zakresie monitorowania zagrożeń bezpieczeństwa w pewnej mierze od ludzi nauki wymuszają energiczne podejmowanie inicjatyw zwielokrotnionych eksploracji również w zakresie uzyskiwanych efektów resocjalizacji w zakresie dydaktyczno-pedagogicznym (Bulenda i in., 2003, Jasiński in. 2009).

Reperkusją tegoż może być ustawodawstwo szkół przywieziennych, które stało się polem ciągłych modyfikacji determinowanych potrzebą podążania za zmieniającą się rzeczywistością przestępczą wraz z aspiracjami zwiększania potencjału taktycznej minimalizacji kryminalnych zachowań.

Przechodząc do podstaw prawnych resortu edukacji Rzeczypospolitej Polskiej, a konkretnie do *Ustawy o systemie oświaty* (Dz. U. z 2004 roku, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.) oraz *Karty Nauczyciela* (Dz. U z 2006 roku, nr 97, poz. 674 z późn. zm.), w których jasno stwierdzono, iż wszyscy nauczyciele winni dążyć do wszechstronnego (*wielokierunkowego*) rozwoju ucznia, jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej. Z

kolei, w przywołanych regulacjach prawnych kształcenie na poziomie szkolnym dotyczy harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie edukowania umiejętności i wychowywania ucznia, jako podmiotu wszelkich jego działań. Za najważniejszy jednak odcinek dydaktyczno-wychowawczy z zastosowaniem prawnie dozwolonych metod resocjalizujących propaguje się konkretne działania zmierzające do wywarcia prospołecznych zmian w zachowaniach uwięzionych uczniów, a tym samym do świadomego i celowego wykreowania nowego jego wizerunku w przestrzeni szkoły przywiesziennej. Ich zaś optymalizacja wymaga od nauczyciela właściwej konkretyzacji oraz funkcjonalnej organizacji i sprawnego kierowania pracą uczniów poprzez transmisję ukierunkowanej wiedzy i zawodowego doświadczenia w kierunku rozwoju u nich specyficznych sił twórczych i określonych zdolności ukierunkowanych na kognitywną biegłość i aktywność w życiu osobistym i zbiorowym. Z tego też powodu zgodnie z §2 Rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 13 lutego 2004 r. w zakładach karnych (...) prowadzi się nauczanie skazanych, ponieważ wielu skazanych nie posiada nawet wykształcenia podstawowego, co zamyka im drogę do zdobycie w przyszłości odpowiedniego zawodu. A głównie on występuje wśród młodych skazanych oraz recydywistów. Ponadto, zdobycie adekwatnego wykształcenia daje duże szanse na społeczną readaptację i wyraźne zmniejszenia dolegliwości kary.

Bazując na przywołanych przepisach prawnych niemal powszechnie twierdzi się też, iż praca edukacyjno-resocjalizacyjna w warunkach izolacji penitencjarnej przynależy do najbardziej specyficznych i arcytrudnych, bo wymagających od zatrudnionego nauczyciela nie tylko ukształtowanych postaw moralno-etycznych, lecz przede wszystkim aprobowanej przez uczniów wymarzonej struktury cech osobowości. Tym bardziej, iż uwięzieni uczniowie są ludźmi dorosłymi zróżnicowanymi wiekowo, dlatego nie wszystkich nauczycieli potrafią zaakceptować i autoryzować. A każdy z nich chciałby być najlepszym w pedagogicznym zespole i budować piękno wewnętrzne, które stanowi prawdziwą oznakę wartości człowieczeństwa ukierunkowanej na dążenie do wszechstronnego rozwoju swych uczniów. A dokonuje się ten proces poprzez ukształtowanie takiej struktury cech osobowości, by sami dokonali zdecydowanej eliminacji dotychczas preferowanej motywacji ponownego wejścia w konflikt z prawem. Jak już wcześniej podkreślono, ten wielopłaszczyznowy i niezwykle skomplikowany proces samodoskonalenia powinien toczyć się we wzajemnym i podmiotowym oddziaływaniu na siebie nauczyciela i pozbawionego wolności ucznia, z których każda ze stron miałaby świadomość swej równorzędnej tożsamości. Ponadto, taki obustronny parytet empatycznych relacji winien dotyczyć reguł wspólnych atrybutów i to bez względu na stanowiące między nimi różnice społeczne. Poleca on również stosowanie łącznie z zasadą sprawiedliwości uwzględniającej zasmakowanie ludzkiej godności u

uwięzionych uczniów, którzy przekroczyli próg szkoły przywięziennej. Taka bowiem nauczycielska gotowość dążenia do osobowej dojrzałości wynika z faktu, iż dla ucznia stanowi coś w rodzaju przystani, w której może znaleźć wsparcie i uzyskać odpowiedź na nurtujące go problemy w myśl szeroko upowszechnionej łacińskiej sentencji starożytnego filozofa (Seneki ur. ok. 4 p.n.e. i zm. 65 n.e.) *verba docent, exempla trahunt* (słowa uczą, przykłady pociągają), którą przez wieki wiązano z umiejętnościami zawodowymi nauczyciela i jego nieposzlakowanej odpowiedzialności moralno-etycznej. A nieco dokładniej, ze względu na istotę zadań emanujących ciepło i mające istotne znaczenie, jakie zostały powierzone nauczycielowi resocjalizacyjnemu. Do nich przede wszystkim na najwyższym poziomie zalicza się wierność ideałom sprawiedliwości, prostolinijności i miłosierdzia, bezwarunkowe wsparcie, serdeczność emanującą ciepło i wiele innych mających istotne znaczenie. Bowiem, przywołane cechy wypływają z faktu, iż właśnie on musi wychowywać i kształcić uwięzioną osobę, która doświadczyła braki czy niedostatki w swym życiu, dlatego jest to bardzo trudne wyzwanie, które wymaga osobistego zaangażowania od każdego nauczyciela zatrudnionego w szkole przywięziennej. Toteż, stojący obok nich prawnie powinien być zobowiązany do personalnego (osobowego) ich traktowania i to we wszystkich rodzajach i typach interakcji. Aby jednak sprostać tym społecznym wymogom w dyskursie pedagogicznym intuicyjnie do najczęściej przydatnych wymienia się następujące: empatyczne usposobienie, pogodę ducha, wyrozumiałość, syntoniczność z otoczeniem, profesjonalne przekazywanie wiadomości szkolnych, życzliwość i dyskretność w postawie otwartości na ucznia, które sumarycznie w nomenklaturze naukowej są określane *taktem pedagogicznym*. Tym bardziej, iż zwolennicy tego dyskursu zakładają, że niezależnie od wieku rozwój każdego ucznia dynamizuje rozwiązywanie dylematów między tendencją do obopólnej pracy a spontanicznym oporem, potrzebą zmiany zachowania/usposobienia a szukaniem własnej mocy sprawczej, a także między dążeniem do aprobaty społecznej a potrzebą własnej oryginalności, która w konsekwencji zmierza do ponownego konfliktu z prawem. Oczywiście, przedstawiona synteza panoramy edukacyjnej ma ze swej istoty charakter uogólniający, dlatego kosztem indywidualnych przedsięwzięć edukacyjnych stanowią one wyraz poszukiwań i innowacji pedagogicznych, przekraczających liczne ograniczenia z jakimi spotyka się nauczyciel w tejże szkole. Niezależnie jednak od ich zasadności, w procesie resocjalizacji odgrywają pierwszoplanową rolę w kształtowaniu postaw i zachowań moralno-etycznych a zwłaszcza poprzez wprowadzanie zrozumiałych i spójnych zasad w podejmowanych decyzjach. Oprócz wymienionych, poleca się też promowanie pryncypiów sprawiedliwego i uczciwego postępowania, konstytutywnego wytyczania standardów prospołecznej relacyjności w procesie zarządzania wartościami etycznymi oraz ich skuteczne egzekwowanie łącznie z prawem wymierzania kar dostosowanych do osoby i sytuacji.

Na bazie reformatorskich trendów dydaktyczno-pedagogicznych zmierzających ku unowocześnienia szkół przywieziennych pojawiło się wiele kluczowych znaków zapytania, a między innymi: *jak wygląda psychologiczny autoportret<sup>39</sup> współczesnego nauczyciela zatrudnionego w dzisiejszej szkole przywieziennej w zmodyfikowaniu uwięzionych jego uczniów?* Jakakolwiek jednak skonstruowana odpowiedź na nie musi być oparta o sondażowe badanie społeczne i to adresowane zarówno do nauczycieli zatrudnionych w tychże typach szkół, jak i do uczących się w niej skazanych. I dopiero odwołując się do uzyskanych rezultatów empirycznych w formie chociażby opracowań statystycznych można by poznać ich wzajemne problemy i sportretować wyzwania przed którymi stoi dziś nauczyciel. A więc temat bazowy i bardzo aktualny, choć sama metodyka sondażowa budzi wiele niepokojów związanych z nasuwającymi się wątpliwościami chociażby typu stwierdzenie: *to jest przecież socjologizowanie problemów psychologiczno-pedagogicznych*. I tu nieco uspokajając metodologów informuję, iż opracowano dla potrzeb własnych nie ścisłą ankietę socjologiczną, tylko ankietopodobną próbę ogólnego zorientowania się w sytuacji szkoły przywieziennej nazwaną *arkuszem informacyjnym* i docelowo stawiając duży pytajnik: *czy warto coś zmieniać zarówno w dotychczasowej resocjalizacji, jak i w samym programie przygotowującym nauczycieli do tychże zadań i obowiązków wysoko skorelowanych z osobliwą pracą dydaktyczno-wychowawczą?*

Z tego też tytułu, próba odpowiedzi na nie stała się bezpośrednią inspiracją do podjęcia poniższych eksploracji z rozszerzeniem na państwa ościenne – Niemiec i Czech, w których również poprzez balotowanie w doborze losowym wyłoniono szkoły przywiezienne zorganizowane na ich terenach. Taki ich dobór miał swe uzasadnienie tożsamościowe, ponieważ przywołani Polacy, Niemcy i Czesi przede wszystkim różnią się między sobą poczuciem tożsamości osobowej nierzadko potwierdzanej postawami i zachowaniami charakterystycznymi dla tychże narodów. I tak, Polak w mentalności innych krajów europejskich najczęściej jest określany jako: pracowity, kreatywny, gościnnie, religijny, ale nieco samowolny, a ze względu na nadużywanie alkoholu oraz innych środków psychotropowych – zacołany. Niemiec uchodzi za osobę zdyscyplinowaną przy ambiwalentnym światopoglądzie, toteż w autostereotypie określa się przede wszystkim schludnym, nowoczesnym i odpowiedzialnym, a także człowiekiem światła, bo aspirującym do miana europejskiego mocarza o wysokiej kulturze technicznej i pogardzie bliźniego innej narodowości określanym terminem *podczłowieka*. Potrafi zastosować wiele pomysłów, które w sposób przemyślany wyzyskuje tanie i nieprzebrane zasoby ludzkiego ciała, umysłu i charakteru. Z kolei, w ujęciu historycznym Czech z powodu długiej komunistycznej niewoli, początkowo

---

<sup>39</sup> *Autoportret psychologiczny*, to nic innego, jak własna lista wypunktowanych cech charakteryzujących daną osobę, a więc odróżniająca ją od innych ludzi, dlatego nosi w sobie coś z etykiety, werdyktu czy zimnej diagnozy wykorzystywanych w klasyfikacji typologicznej, bądź też specyficznym podłożem tego, co buduje portret psychologiczny.

cechował się płytkością, jałowością i oschłością z powodu pozbawionych głębi sił twórczych, ale dziś coraz bardziej staje się reprezentantem nowoczesnego świata, a dokładniej jego twórcą, produktem i narzędziem. Toteż, przy uwzględnieniu narodowych cech osobowościowych badaczom nasunęło się jeszcze jedno pytanie w brzmieniu: *czy skonstruowane psychologiczne autoportrety nauczycieli trzech narodowości, a więc: Polaków, Niemców i Czechów w rekonstrukcji ich uczniów są tożsame?* Próba ich weryfikacji stała się treścią kolejnych wyzwań, z którymi badacze spróbowali się zmierzyć (Wysocka 2008, Widelak 2011, Kalisz 2015, Pecyna 2015).

W dalszej penetracji podjętej dociekaniach ze względu na szeroką gamę spojrzeń *vis-à-vis* (twarzą w twarz) odsłaniających społeczne zachowania ludzi kryjących się w więziennej subkulturze stało się dla badaczy<sup>40</sup> zbyt dużym wyzwaniem, dlatego zostało ono zawężone do bazy osobistych doświadczeń wynikających ze wzajemnych wpływów nauczycieli i uczących się więźniów. Oni też, celem wywarcia zamierzonego wrażenia w przestrzeni szkolnej odgrywają wzajemne role, przy czym głównymi bohaterami są nauczyciele w których ręce dana społeczność skazanych złożyła całą przyszłość przygotowującą do podjęcia całkowicie na innych zasadach publicznego życia, bo już w warunkach wolnościowych.

W kontekście uzyskanego bardzo dużego ładunku racjonalnych, rzeczowych i przydatnych do praktycznego zastosowania racjonalnej informacji jej całość została podzielona na trzy części, przy czym pierwsza – teoretyczna ma charakter wprowadzający w zasadność podjętej eksploracji sondażowej, zaś aposterioryczne tworzą kolejne dwie stanowiące uogólniony bilans z uzyskanych sondaży diagnostycznych. Głównie, prezentują skonstruowane autoportrety nauczycieli zatrudnionych w zakładach karnych na terenie trzech państw: Polski, Niemiec i Czech uzupełnione oceną ich uwięzionych uczniów. Zostały one ubogacone nieparametrycznymi testami statystycznymi w podziale na analizy jakościowe i ilościowe uwzględniające płeć, poziom wykształcenia i narodowość zobrazowanych tabelarycznie i graficznie w postaci rycin z załączoną interpretacją psychopedagogiczną.

Niejako docierając do bardziej szczegółowych poszukiwań tajników wzajemnej współpracy w dalszej penetracji psychologiczno-pedagogicznej podjęto próbę określenia emocjonalnego klimatu pracy nauczyciela w szkole przywieziennej poszerzonego wzajemnymi oddziaływaniami interakcyjnymi, a więc pomiędzy kadrą nauczającą a uczącymi się skazanymi. Z kolei, z perspektywy uczącego się więźnia – zidentyfikowano ich oceny dotyczące autoportretu nauczyciela jawiącego się na zajęciach dydaktycznych i w procesie resocjalizacji.

---

<sup>40</sup> Zaprogramowane sondaże przeprowadzono w zespole, przy czym odpowiedzialność za ich organizację i kompetentne wykonanie przejął już nieżyjący dr Dariusz Widelak (odszedł nagle 22 lipca 2011 roku), zaś stroną merytoryczną łącznie z przetworzeniem danych na język werbalny – autorka mniejszego trzyczęściowego artykułu.

Na bazie utworzonych autoportretów nauczycieli i ich modyfikacji w życzeniowym odbiorze pozbawionych wolności uczniów również pojawiły się innowacyjne znaki zapytania, a między innymi: *czy osobiste lub/i interakcyjne zniewolenia charakterystyczne dla szkoły przywięziennnej mogą zrekompensować cechy osobowe nauczyciela?* W poszukiwaniu i tej tajemnej odpowiedzi, bo kryjącej w sobie odwieczne i zarazem wielowątkowe kwestie interpersonalnej komunikacji wywodzącej się z przestrzeni izolacji więziennej wykorzystano niemal dogmatyczną prawdę, iż *każde zetknięcie się z drugim człowiekiem, tworzy określony styl i rodzaj psychoterapii.* Z tego też tytułu, zinterpretowano psychologiczne autoportrety nauczycieli w zestawieniu z portretami tych samych nauczycieli, ale w konstrukcji ich uczniów stały się bezpośrednią inspiracją do rozszerzenia analiz porównawczych, które dostarczyły bardziej poszerzoną i pogłębioną wiedzę dotyczącą genezy miernych skutków obecnej resocjalizacji obrazującej choćby samo zachowanie uczniów, które przecież determinuje etos szkolny. Nic więc dziwnego, iż pomimo w polskiej tradycji praca nauczyciela uważana była za swego rodzaju posłannictwo, dziś czasy się zmieniły, dlatego nierzadko osobę nauczyciela ocenia ambiwalentnie, bo z jednej strony zbyt idealizuje ten szlachetny przecież zawód i dlatego wysoko koreluje się z powołaniem, z drugiej zaś – upokarza i poniża kreśląc przy tym negatywną jego wizję poprzez intencjonalne ośmieszanie, krytykowanie a nawet upominanie. Potwierdza to krążące wśród społeczeństwa polskie powiedzenie użyte w formie przekleństwa: *obyś cudze dzieci uczył*, które świadczy o jego świadomości, że praca nauczyciela przynależy do niezwykle trudnych, a tym bardziej z osobami niedostosowanymi i wiekowo zróżnicowanymi, jakimi charakteryzują się klasy szkół przywięziennych.

Mając na uwadze powyższe, prawdopodobnie zapowiedziany trzyczęściowy tekst zakończy ogólne podsumowanie dokonane w nurcie psychologicznej refleksji nad fenomenem resocjalizacji ludzkiej osoby pozbawionej istoty swego człowieczeństwa, czyli wolności. A jego przydatność osobowego traktowania zawiera fakt, iż nie przestał być człowiekiem choć brzemieniem w swych dewiacyjnych skutkach. Toteż, nauczyciel z zasady wchodzi w przes-trzeń międzyludzką w sposób szczególny i to determinowaną izolacją fizyczną i totalnym cierpieniem, a więc sytuacjami granicznymi, które ze swej istoty są dylematami etyczno-moralnymi kryjącymi w sobie najróżnorodniejsze patologie osobowościowe i co gorsza u większości skazanych warunkowanych genetycznie. Pomimo jednak tychże odchyłeń od normy nauczyciela obowiązuje respektowanie bycia niedyrektywnym, czyli zdecydowanie skłonny analizować zachowania swych uwięzionych uczniów podmiotowo, które w praktyce często wydają się być bardziej idealne niż rzeczywiste. A samo cykliczne publikowanie zapowiedzianej kwerendy monitoringowej wydaje się, że powinna zainteresować znaczące grono ludzi preferujących nauki humanistyczne z podkreśleniem studentów wydziałów pedagogicznych wszystkich

kierunków kształcenia a zwłaszcza wybierających specjalność nazwaną skrótem RiPS (*resocjalizacji i profilaktyki społecznej*) oraz dyrektorów i nauczycieli już zatrudnionych w szkołach przywieziennych. Ci ostatni, ze względu na ambicje zawodowe i wymogi społeczne obligatoryjnie najbardziej powinni odczuwać potrzebę braku zakresu tej wiedzy, bo praca nauczyciela w szkołach przywieziennych z niedostosowanymi społecznie i jednocześnie pozbawionymi prawa decydowania o sobie (wolności) i odpowiedzialności, docelowo winna jemu przynosić osobistą satysfakcję. Tymczasem, obarczona tak wieloma poważnymi wadami a zwłaszcza merytoryczno-organizacyjnymi stanowi rzeczywisty sygnał fundamentalnej potrzeby dokonania wielopoziomowych przemian, a ich zasadność będzie dokumentowana w kolejnych częściach niniejszego opracowania.

### **Piśmiennictwo uzupełniające**

1. Bednarski A. (2009): Proces resocjalizacji i readaptacji w obliczu komunikacji interpersonalnej wśród osadzonych przebywających w jednostkach penitencjarnych, w: Fidelus A. W (red.): W stronę readaptacji społecznej, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, 113-129.
2. Bębas S. (2010): Współczesne oblicze resocjalizacji penitencjarnej. Radom: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Handlowej.
3. Bogunia L. (2009): Edukacja skazanych w szkołach przywieziennych, pozawieziennych i w formach pozaszkolnych w latach 2000-2007, *Nowa Kodyfikacja Prawa Karnego*, 2009, 24, 201-212.
4. Borowski R., Wysocki D (2001): Instytucje wychowania resocjalizującego, Płock: Wydawnictwo Nauk. „Novum”.
5. Bulenda T., Musidłowski R. (red., 2003), System penitencjarny i postpenitencjarny w Polsce, Warszawa: Wydawnictwo ISP,
6. Migdał J. (2008): Resocjalizacja skazanych – utopia czy perspektywiczne wyzwanie, *Przegląd Więziennictwa Polskiego*, 39, 61, 103-115.
7. Drachal H. (2013): Resocjalizować czy wychowywać? *Głos Nauczycielski*. 23, 5.
8. Góra P.: Edukacja osób pozbawionych wolności jako istotny element procesu resocjalizacji, [www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.3.7.\\_](http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.3.7._)
9. Jasiński Z., Widelak D. (red. 2009): Polska resocjalizacja i więziennictwo: konteksty, praktyki, studia, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
10. Kalisz T. (red.): Nowa kodyfikacja prawa karnego, Wrocław: Wydawnictwo, Uniwersytetu Wrocławskiego 2015.
11. Machel H. (2003): Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna, Gdańsk: Wydawnictwo „Arche”.
12. Pecyna B. M (2015): Uwięziony uczeń wart uwagi: nauczycieli resocjalizujących portret własny w rekonstrukcji ich uczniów, Opole: Wydawnictwa Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji.
13. Widelak D. (2011): Nauczyciel i uczeń w wybranych systemach penitencjarnych Europy Środkowej Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
14. Wysocka E. (2008): Diagnoza w resocjalizacji: obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



### **3.2. Importance of musico-kinetic communication in education of pupils with hyperkinetic disorder<sup>41</sup>**

*Legislative support for children with ADHD at school.* According to International Classification of Diseases – 10th revision (further as ICD – 10r), hyperkinetic disorder is a group of disorders which is characterized by inability to carry on with activity which requires cognitive participation, effort to move between activities without their completion, and insufficiently regulated and excessive activity. It includes subtype with attention and activity disorder, subtype of hyperkinetic disorder of behavior, subtype of unspecified hyperkinetic disorder and subtype of another hyperkinetic disorder. When researching literary sources we come across qualifiers which describe hyperkinetic disorder as simple form of brain dysfunction, impulsive disorder of behavior, school adaptability disorder, specific behavioral disorder, syndrome of lack of attention with hyperactivity. Heterogeneity of definition can be a source of indistinct starting point for pedagogic and specialized-pedagogical intervention in educational process. Collection of laws about education and training (school law) and about edition and supplementation of some of the laws subsequently amended (further as Act no. 245/2008 Coll) describes hyperkinetic disorder as disorder of activity and attention. Paragraph 2, letter “n” of this law defines a pupil with disorder of activity and attention together with pupil with developmental disorder of learning as pupil with developmental disorders. This definition is further processed in subsequent documents. In 2009 authors Levčíková, Kapucianová, Labudová, Martišková and Némethová evolved educational program for pupils with activity and attention disorders (ISCED 1, ISCED 2) who are educated at school next to medical-educational sanatorium, in a special class for pupils with activity and attention disorder, or who are individually incorporated into a class within mainstream education. Diagnostic criteria of hyperkinetic disorders (ICD – 10r), criteria of attention disorder with hyperactivity syndrome (ADHD) stated in 5th edition of Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (further as DSM – 5) determine basic symptoms. These are attention disorder, hyperactivity, impulsivity.

In educational process, this type of pupil can demonstrate disturbing behavior of various intensity and seriousness. Attention disorder is demonstrated when pupil interrupts or discontinues educational activity, he mentally moves on from one activity to the next, he works superficially, he doesn't perceive teacher's instructions. He often fails at activities which require endurance and patience. In cognitive area he is unable to direct his attention towards essential information. Because of inattentiveness, he makes many mistakes. He is easily distracted from activity by any incentive. Overall

---

<sup>41</sup> The paper is supported KEGA 035PU-4/2014 Improving the quality of the undergraduate training of special education teachers in the context of innovative trends in theory and practice (2014-2016).

process of remembering, information inculcation, its retention in memory and later recollection is disrupted. Disorders of attention, as well as memory are interrelated with inability to react to instructions on time, or to remember them. His activities are organized chaotically. Hyperactivity is demonstrated by excessive movement activity, which is usually inaccurate, purposeless. He stands up from his seat, walks around a classroom, moves from one activity to the next. He is not able to sit still for very long, he wiggles about or he dangles on a chair, kicks about. He constantly handles something in his hands. He finds it difficult to stay calm. Increased activity, however, doesn't lead to ability to cope with greater amount of tasks. Displays of hyperactivity are noticeable in situations which require high level of behavioral self-control. Hyperactivity causes lower level of tiredness in a pupil. In some pupils, on the other hand, fatigue can be demonstrated by even higher activity, increased mobility, excitement, even irritation. Despite all that, nervous system is overloaded. Pupil is usually impulsive. He often talks excessively, interrupts others, answers unfinished questions. He is scatter-brained, often it seems that he doesn't listen to what's being said while communicating. It is even difficult for him to focus on a content of speech of others, especially when it is very long or ambiguous.

Basic symptoms can be accompanied by further complications. Movements are not enough coordinated, they are inaccurate, especially coordination of movement of upper and lower limbs. In the area of fine motor skills pupil tends to have difficulties with tying laces, buttoning up, eating with cutlery and others. He usually experiences problems during physical, artistic or vocational education, where he needs to conduct motor coordination. His writing tends to be untidy, disorderly. If motor skills of articulatory organs are impaired, so called articulate ineptitude is generated. Pupil then has problems in pronunciation of heavier phonemes and words. In connection with disorders of perception, thinking, memory and attention other specific developmental learning disorders such as dyslexia, dysorthography, and dysgraphia can be simultaneously developed. The pupil may have also reduced frustration tolerance. Stimuli which don't interfere with other pupils and don't disturb them can bring the pupil with hyperkinetic disorder to affective explosion. His reaction can be oversensitive, he tends to have difficulties with empathy, putting himself into feelings of other children. With his behavior he often hurts others and yet he doesn't know how he caused it. He cannot determine what kind of behavior others expect from him. He finds it hard to receive various commands and prohibitions. Inability to auto-regulate own behavior is one of the signs of majority of pupils with hyperkinetic disorder. The pupil is often unable to guard his reactions on actual stimuli and to control these manifestations. He behaves inappropriately, often acts impulsively, he is not able to properly assess possible consequences of his behavior. That's why they are at greater

risk of accidents. (Munden, Arcelus 2002; Jucovičová 2004; Drtlíková 2007; Hučíková, Hučík 2011; Košalová, Žolnová 2014, Chovanová at al. 2015).

Compilation of strategies for educational work of teachers and professional employees of a school is based on requirements for competencies of the pupil, individual special educational needs of pupil with hyperkinetic disorder. Aims of education and training set out in Paragraph 4 of the Act no. 245/2008 Coll can be transformed into competencies which should be gained by each pupil in the course of education, and later in life developed for the benefit of subjective well-being in lived through quality personal life. These are also competencies in the area of communication skills, social and citizenship skills, development, and personality cultivating.

Strategies which are suitable to be applied in educational environment is to find for the pupil such a place to sit, in order that his attention was distracted the least by disturbing stimuluses during learning process. Research (Maloy, Peterson 2014) has pointed out that the music intervention can be effective intervening strategy to improve attention. Specifically, music intervention on a minimum to medium frequency was effective in a research group, it especially resulted in increased performance in mathematical problems' solving. Using motion games during class had a positive influence on impulsivity and self-discipline of the pupils. Research of Chovanová at al. (2015) into the application of motion games in the educational process has pointed towards moderation of inattention of pupils with hyperkinetic disorder.

Teachers are recommended to sit the pupil at a desk in the front row. Instructions should be repeated several times and peacefully. In order to calm down it is important to have fixed schedule. If it is not possible to adhere to the schedule, it is appropriate to prepare the pupil for the change, clearly and in detail explain what he should expect. Pupil should be addressed clearly, consistently, without raised voice.

As the pupil with hyperkinetic disorder has often difficulties to create and maintain social relationships, at school he can attend optional subject *Therapeutic and corrective exercises*. He learns to identify and analyze personal and social problems, propose their solutions, practice their solutions, control and regulate his behavior, assume responsibility. At the same time he learns to control impulsiveness, develop attention, experience and reinforce positive social relationships. Main aim of optional subject called *Physical Education* is to look after and protect one's health, acquire the basics of a healthy lifestyle, develop movement skills. Creative activities are aimed at development of rhythmic skills and abilities, rhythms alternations, expression of music via movement. In accordance with music pupil learns to control impulsive behavior, trains attention, and coordinates movements of gross and fine motor skills.

From birth, movement is for humans the very first mean of communication. Through the movement man recognizes and explores the world, he collects

information about the position in which he is situated, develops self-awareness of his own body, and learns to coordinate his eyes and body together. His body is also the first tool for expressing – posture and gestures have meaningful role much earlier before he starts to speak fluently.

Movement is a basic need and a human manifestation. It is linked to the process of integration into society, to communication, learning process, to manifestation of one's mental state. It is also linked to the rhythm, speech, coordination, motor skills, to existential necessity. Physical activity and various physical exercises are a prerequisite for healthy physical, mental and social development of every individual. Active movement strongly develops psychomotor development of the pupil, it develops his physical fitness, balance, coordination of movements and orientation capabilities.

As the pupil with hyperkinetic disorder is characterized by extreme physical activity, it is possible to find a positive contribution in his excessive physical energy, and thus develop and cultivate his mobility in the right direction. It is important that the pupil experiences the joy of movement, that he finds pleasure and delight in the movement, that his physical activities are safe and that they provide him with physical, psychological and social support and satisfaction at the same time. Unnecessary, uncoordinated and improper movement habits increase psychological stress, wears the pace and rhythm out of activities, reduces operational efficiency.

By using physical activities pupil obtains very strong as well as emotional experience and expertise. The quality of these experiences and expertise directly affects the quality of the formation of his personality. Physical activity helps to improve performance and enhance his endurance. These physical activities are one of the options how aforementioned unwanted symptoms of the pupils with hyperkinetic disorder can be eliminated. Through them the pupil has the opportunity to experience positive emotions, which contribute not only to health improvement, but also to improvement of relationships with other people, classmates, and wider social environment.

*Implementation trends in music-educational communication.* One of the options, how to improve resistibility of pupils against stressful situations, how to manage them easier, how to inhibit physical and mental tension, how to improve their self-control and self-discipline, how to effectively use excessive mobility and at the same time mitigate and sensitively suppress disturbing signs of hyperactivity is to use the music and musico-kinetic activities in educational environment. In practice it means use of musico-kinetic activities in interaction with vocal, instrumental, musical and dramatic as well as receptive activities during musical classes or extra-curricular interest activities.

Music disposes of variety of options and functions, which create the foundation of a positive influence of psychological, somatic and sensual functions in the

activation of social-communicative process, in stimulating and harmonization in the area of emotional development, in motor-perceptual dyscoordination of movements. Sounding music can properly motivate, encourage and ensure improvement of not only movement efficiency, but also of the overall level of movement abilities. Music in movement activities evokes an atmosphere, invokes imaginings, and develops contact and cooperation in a group.

Learning musico-educational process consists off following musico-kinetic activities:

- musico-kinetic games with singing,
- musico-dramatic physical manifestations,
- physical expression of musical-expressive means (rhythm, dynamics, tempo, melody),
- motional improvisation,
- movements in space (walking, hopping, skipping, running, galloping, one-step, two-step), movements on the spot (suspension, jumping, squat, twist, play on the body),
- orientation in space (to the right, to the left, up, down, sliding steps, in circle, in crowd, in rows, spin individually, in group, in pairs).

There are various methods which can be used to acquire movement skills, and which can be variously combined based on needs. With pupils in early school years there are two basic methods which are used when acquiring musico-kinetic skills:

- imitation method – imitation of movement resources and activities,
- method of spontaneous movement reaction.

After the method of movement imitation, when pupil mimics the movement shown by a teacher, gradually it is noticeable that there is certain movement automation and development of musculoskeletal expression from an aesthetic site. It leads to a development of movement memory, coordination and thus movement becomes natural. Basic movement mean of musical kinetic expression is walking. Walking takes place without conscious control, it is automatic. It has its natural rhythm, which is controlled by reflex. During musico-kinetic activities we strive for upright posture, elastic tread, correct rhythm and tempo (Derevjaníková 2011).

The level of musico-kinetic activities depends on the movement and musical dispositions of the pupil with hyperkinetic disorder. Teacher should avoid situations which could compromise his self-esteem, evoke a sense of failure or inferiority.

Knowledge of physiological dispositions, didactic principles, while respecting individual abilities of pupils in the musical education of the pupil with hyperkinetic disorder forms the fundamental basis for the implementation of musico-kinetic activities. Repetition of individual musical activities with clearly defined rules (pupil with hyperactivity needs them badly) facilitates setting out a regular rhythm, which

can be easily transferred and reflected into school as well as home environment. Rhythmic component of music affects motor centers. Distinctive rhythmic music expressed through rich variety of rhythmic musical instruments – rhythm sticks, drum, tambourine, pandeiro, wooden block, cymbals, triangle, little bell, castanet, timpani, acts as a “valve” for the accumulated energy, tension, anger that the pupil in this way can release in the form of musico-kinetic compensation. Strong rhythmic impulses can on one hand energize, mobilize the pupil and on the other hand moderate dynamics, regular tempo brings relaxation, escape from dramatic and conflict situations. This contact with live music becomes an important element in communication and socialization, where pupil is experiencing sound as well as picture of a musical instrument, allowing him to develop his musical experiencing, self-expression and even the musical and aesthetic experience itself.

Spontaneous movement in the rhythm of music and dance is considered to be an effective method and means of regulating manifestations of hyperactivity. It is an expressive testimony of feelings and ideas through movement expression during sounding music. The emphasis is on nature of movement, improvisation, and self-expression. Pupil with hyperactivity can indicate individual emotions through specific physical manifestations – face mimics, handshake. During movement activities he is very impulsive, often accompanied by emotional outbursts. He can move with his arms raised with a tendency to “fly”, what indicates “*lack of contact with the ground*” (Čížková 2005, s. 46).

The aim of working with movement and dance is not just some kind of reflection of feelings, but it is to promote the perception of what is going on with a body during expressive movement. Pupil can express his movement activities in a variety of jumps and leaps. Selection and intensity of leaps may reflect mood, an idea or a desire to be “*up in the clouds*”, what is related to the feeling of “*dissatisfaction during contact with the ground*” (Payneová 1999, s. 38-39). As reported by Payneová (1999, s. 39) “*work on verbal and nonverbal level enables you to turn feelings onto physical movement through imagination*”. Rhythmic essence of movement and dance often empowers the pupil with hyperactivity to induce certain kind of order.

Through musico-kinetic activities in educational environment teacher develops creativity of the pupil by engaging his whole body into music experience and enables his movement and musical self-expression. Mátejová (1991) considers movement in terms of focusing on the way of movement relaxation into music with merging of the physical and musical rhythm. It is a sensitive perception of musical rhythm experienced during movement and also the ability to comply with the beat of the music and completely merge with it. Rhythm should be regular, significant and suggestive, realized at a slow pace.

It is important that the teacher involves the pupil with hyperkinetic disorder into the musico-educational process thoroughly, responsibly, purposefully and thus, takes every opportunity to mobilize and engage him into direct execution of live music. Dynamic character of musico-educational process optimizes his cognitive as well as mental processes.

Results of this study show that the acoustic frequencies of the music and movement into this music have positive effect on cognitive performance and emotional survival of the pupil with hyperkinetic disorder in the educational process. By using onomatopoeia in movement expression induced emotions become a valuable musical experience, an event, specific situation, a memory, an experience. Common experience enhances social contact and communication with adults as well as with peers in the class society.

### References

1. American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing (2013).
2. ČÍŽKOVÁ, K. 2005. *Tanečně-pohybová terapie*. Praha: Triton, 2005. ISBN 80-7254- 547-7.
3. DEREVJANIKOVÁ, A. 2011. *Metodika hudobnej výchovy v predprimárnej edukácii*. Prešov: Súzvuk, 2011. 158 s. ISBN 978-80-89188-32-1.
4. DRTLÍKOVÁ, I. 2007. *Hyperkinetická porucha. ADHD*. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-7263-19-5.
5. HUČÍKOVÁ, A. HUČÍK, J. 2011. *Deti, trochu iné v školskej edukácii*. Liptovský Ján: Prohu, 2011. ISBN 978-89535-01-9.
6. CHOVANOVÁ, E., MAJHEROVÁ, M., RUŠBARSKÁ, I. 2015. *Physical activities as a treatment for hyperkinetic disorders in prepubertal children*. Ludenscheid Germany: RAM – Verlag, 2015. ISBN 978-3-942303-34-7.
7. JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., ZÖRKLEROVÁ, R. 2004. *Metódy práce s deťmi s LMD*. Praha: D+H, 2004.
8. KOŠALOVÁ, K., ŽOLNOVÁ, J. 2014. Uplatnenie muzikoterapeutického programu pri zmiernení symptómov ADHD/ADD v podmienkach edukácie. In Prídavková, Klimovič (eds) *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove* [elektronický zdroj]: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou organizovanej Pedagogickou fakultou PU pri príležitosti 65. výročia založenia Pedagogickej fakulty v Prešove, Prešov 22.-23. október 2014. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2014, s. 580-588. ISBN: 978-80-555-1237-2.
9. LEVČÍKOVÁ, M. a kol. *Rámcový obsah vzdelávania voliteľného predmetu Terapeutické a korektívne cvičenia pre primárne a nižšie sekundárne vzdelávanie ISCED1, ISCED2, pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
10. LEVČÍKOVÁ, M. a kol. *Rámcový obsah vzdelávania voliteľného predmetu Pohybová výchova pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti ISCED1, ISCED2, pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav.
11. LEVČÍKOVÁ, M., KAPUCIANOVÁ, E., LABUDOVÁ, M., MARTIŠKOVÁ, V., NÉMETHOVÁ, R. 2009. *Vzdelávací program pre žiakov s poruchou aktivity a pozornosti*. Bratislava: Schválilo Ministerstvo školstva Slovenskej republiky pod číslom CD-2008-18550/39582-1:914 dňa 26. mája 2009.

12. MÁTEJOVÁ, Z. 1991. *Základy teórie a praxe muzikoterapie*. Bratislava: PdFUK Bratislava, 1991. ISBN 80-223-0401-8.
13. Megan Maloy and Rachel Peterson. A Meta-Analysis of the Effectiveness of Music Interventions for Children and Adolescents With Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder. In *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain* 2014, Vol. 24, No. 4, pp. 328-339, United States, ISSN 0275-3987.
14. MUNDEN, A., ARCELUS, J. 2002. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X.
15. PAYNEOVÁ, H. 1999. *Kreativní pohyb a tanec ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-213-0.
16. SWIERKOSZOVÁ, J. 2006. *Specifické poruchy chování diagnostika-reedukace*. Ostrava: PF OU, 2006. ISBN 80-7368-238-9.
17. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

### **3.3. Analysis of theoretical approaches to work of prevention of maladjustment of pupils in different social institutions**

### **3.3. Аналіз теоретичних підходів до роботи з профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях**

Чисельні реформи суспільного розвитку, призвели до поширення різноманітних кризових явищ, що зумовили появу великої кількості осіб, які є непристосованими до сучасних реалій життя. Особливої уваги потребує поширення цієї тенденції на дитячу та молодіжну аудиторію, що спричинило появу дітей, які за ознаками власної поведінки та особливостями соціалізації не мають можливостей у пристосуванні до умов закладів системи освіти та інших соціальних інституцій суспільства.

Аналіз наукової літератури з проблеми профілактики дезадаптації учнів показав, що в Україні та за кордоном накопичено чималий досвід у зазначеному напрямі. Дослідженими є такі аспекти проблеми: сутність та особливості профілактичної роботи з дезадаптованими учнями в Україні (О. Безпалько, І. Зверева, В. Оржеховська, М. Малькова, Ж. Петрочко, О. Пилипенко, Н. Пихтіна, Т. Федорченко, С. Харченко та ін.); специфіка різних видів соціальної допомоги з профілактики дезадаптації учнів за кордоном (Л. Бениш, І. Братусь, Р. Гілберт, У. Дейнет, Е. Мазліш, Е. Матцнер, О. Павлішак, Н. Пихтіна, О. Селіванова, М. Трипхаус, А. Фабер, Н. Щуркова та ін.); профілактика девіантної поведінки неповнолітніх (Ю. Василькова, Н. Максимова, Г. Федоришин та ін.); соціально-педагогічні засади профілактики насильства в сім'ї (Л. Міщик, Л. Повалій, В. Постовий та ін.). Але попри великої кількості ґрунтовних досліджень проблема визначення підходів до роботи з



профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях потребує наукового розгляду, що і зумовило необхідність її вивчення.

Роль соціальних інституцій у процесі соціалізації дітей та молоді є однією з визначальних. Аналіз соціологічної літератури з цієї проблеми засвідчив, що Л. Климанська та В. Савка до базових соціальних інституцій відносять такі інституції культури та соціалізації, що покликані гарантувати спадковість та збагачення культурного досвіду і передачу їх новим членам спільноти: сім'ю, освіту, науку, релігію, – які також створюють відповідні соціальні організації (сімейну групу, спеціалізовані дослідницькі та навчальні заклади, церкву тощо) [3, с. 11]. Отже, в контексті нашого дослідження, будемо розглядати поняття «соціальні інституції» у двох значеннях: як сукупність соціальних зав'язків та соціальних норм поведінки у межах певного соціального інституту (сім'я, школа, культура, релігія) з метою недопущення перетворення учня на жертву процесу соціалізації та як певні соціальні організації (загальноосвітні навчальні заклади, спеціалізовані заклади системи внутрішніх справ, охорони здоров'я, праці та соціальної політики та ін.), що забезпечують виховання та соціалізацію учнів.

З метою виявлення специфічних підходів до роботи, що використовують фахівці соціальної сфери з профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях розглянемо практику надання соціально-педагогічної та соціальної допомоги у кожному з вищезазначених осередків окремо. Сім'я є найважливішим осередком, що здійснює соціалізаційний вплив на дитину з моменту її народження, тому важливою є підготовка майбутніх фахівців до здійснення профілактичної роботи з сім'єю з метою запобігання появи умов, що сприятимуть дезадаптації дітей, які розвиваються під впливом її середовища. Аналіз досліджень А. Барило, З. Білоусової, Т. Голованової, Л. Міщик, Л. Повалій, В. Постового дозволяє стверджувати, що важливим напрямом соціально-педагогічної діяльності є превенція насильства у сім'ї. Дослідники визначають «попередження насильства у сім'ї» як «систему соціальних і спеціальних заходів по усуненню причин та умов, що сприяють скоєнню насильства у родині (профілактика), заходів із припинення насильства, яке готується або яке уже розпочалось (припинення), притягнення до відповідальності осіб, які винні у скоєнні насильства у родині, а також їх наступна реабілітація» [5, с. 30]. Як стверджують З. Білоусова, Т. Голованова, Л. Міщик «методологія та методика превенції насильства відносно формування гуманістичних особистісних рис лежать у межах формування позитивних (гуманістичний світогляд, духовність, соціальна аутентичність, моральна саморегуляція, честь, гідність) та негативних (формування усвідомлення відповідальності та наслідків насильницьких дій, формування негативних

почуттів відносно явища насильства, його емоційне несприйняття) механізмів саморегуляції соціальної поведінки» [5, с. 34]. Вважаємо необхідним озброєння майбутніх фахівців соціальної сфери знаннями та вміннями стосовно здійснення превентивної роботи у сімейному середовищі, як важливому компоненті їх загальної професійної підготовки, що дозволяє викоринити головні причини, які можуть сприяти перетворенню дітей на жертви процесу соціалізації.

А. Барило, Л. Повалій, В. Постовий виокремлюють такі підходи, які можна застосовувати з метою профілактики насильства у сім'ї [11, с. 51-52]: інформаційний; силовий; ненасильницький; діяльнісний; християнський; політико-економічний; викриття насильства і ненависті; виважений. Серед ефективних форм та методів профілактичної роботи автори виділяють такі [20, с. 58-59]: робота з засобами масової інформації; видання просвітницьких матеріалів; проведення громадських акцій, спеціалізованих семінарів, тренінгів, круглих столів, конференцій; зміцнення негативного сприйняття насильства в інститутах влади. Також автори засвідчили, що ця робота буде ефективною завдяки використанню «коаліційного підходу» [11, с. 59]. Ознайомлення майбутніх фахівців з вищезазначеними підходами, формами та методами у процесі вивчення дисциплін професійного циклу дозволить підвищити їхню професійну компетентність у зазначеному напрямі.

Н. Куб'як розроблено програму профілактичних, розвиваючих і корекційних тренінгових занять для молодших школярів із дистантних сімей [12]. Цікавим нам видається використання етнокультурного підходу у процесі занять («Розумію – майже умію»; «Мораль чиста – краще всякого намиста»; «Бережи одяг знову, а честь з молоду» та ін.). Використання засобів народного фольклору у процесі виховання молодших школярів, на нашу думку, підвищує їх виховну дію на молодших школярів, бо впливає на рівні наочно-образного мислення, даючи дитині водночас і привід для роздумів і зразок соціально сприятливої поведінки, тому, є, на нашу думку, ефективним засобом профілактики їхньої дезадаптації.

О. Бурим наголошує на тому, що «освітній простір є педагогічно організованою формою буття особистості, що соціалізується» [2, с. 38]. Автор пропонує як «школу ефективної організації соціалізуючого простору «школу соціального досвіду», що активно використовує сумісну творчу діяльність дітей у таких формах, які сприяють їхньому співробітництву» [2, с. 39]. Цілком поділяємо ідеї автора та використовуємо їх під час реалізації волонтерських ініціатив, що організують майбутні соціальні педагоги у школах та виховних соціальних інституціях для дітей-сиріт з метою профілактичної соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток творчого потенціалу вихованців та формування у них навичок здорового способу життя.

В. Афанасьєва аналізує можливості різних профілактичних програм, розроблених вітчизняними та зарубіжними вченими та на їх основі пропонує здійснювати профілактичну діяльність з учнями з використанням різних моделей: «соціальної компетентності»; «ситуаційної моделі». Для покращення ситуації у школі автор пропонує використовувати технологію «Соціального навчання» [1, с. 60], що передбачає проведення занять з учнями у формі коміксів та коротких історій, учні самі добирають матеріал для заняття, проводять бесіди з батьками та вчителями, беруть участь у рольових іграх. За даними досліджень О. Пилипенка превентивна освіта має бути адаптована до специфічності певної субкультури, стилю життя, статі та віку учнів [7]. Дослідник стверджує, що практичне виявлення такого підходу у соціальній роботі представлено моделлю освіти «рівний-рівному». Оволодіння студентами особливостями діяльності за вищезначеними моделями дасть можливості у повній мірі підготувати їх до виконання практичних завдань з проблем профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях в умовах соціальної громади на високому рівні.

Аналіз закордонного досвіду здійснення превентивної діяльності, спрямованої на забезпечення зниження дії негативних чинників в освітньому середовищі показав, що у Німеччині накопичено чимало результативних практичних наробок [6]. Так, У. Дейнет, соціальний педагог та фахівець у справах молоді стверджує, що час загальних концепцій роботи з молоддю цілого району або міста пройшов, зараз потрібною є диференціація у розробці пропозицій для різних цільових груп «концептуальна диференціація» [6, с. 41], що поєднує різні можливості та максимально охоплює усі групи інтересів молоді. Автор пропонує створювати в школах соціальні проекти співпраці викладачів, соціальних педагогів і працівників з метою створення спільного поля діяльності в умовах соціально-просторової концепції, а також залучати до школи соціальних працівників на педраду, спільно визначати завдання та формувати виховний простір [6, с. 7-9]. Поділяємо слушні ідеї автора та використовуємо їх під час організації виробничої практики майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників у загальноосвітніх навчальних закладах та соціальних службах, коли студенти мають розробити та реалізувати партнерські заходи спільної діяльності фахівців школи та працівників різних соціальних інституцій м. Харкова з метою профілактики хибних звичок та формування здорового способу життя учнів.

Е. Матцнер (фахівець Регіонального координаційного центру у питаннях іноземців та роботи з молоддю та школи (РКІ) з Ерфурта) наголошує, що РКІ працюють у шкільному середовищі та приділяють увагу проблемам ксенофобії та інтеграції, а «шкільні соціальні педагоги та працівники – це фахівці, що надають школі додаткові послуги з метою змін структури сучасної школи» [6,

с. 13]. Враховуючи сучасні кризові явища та глобалізаційні процеси у сучасному суспільстві, які призвели до появи великої кількості вразливих категорій населення, у середовищі загальноосвітніх навчальних закладі з'явилася велика кількість проблем, які є наслідками дії вищезначених чинників. Наявність фахівців соціальної сфери у шкільному середовищі дозволяє вирішити соціальні проблеми, які виникають та запобігти появі дезадаптації учнів. Фахівці соціальної сфери у Берліні пропонують у якості зв'язку між школою та роботою з молоддю створювати шкільні клуби, що працюють за такими напрямками: спорт, культура, художня самодіяльність, а також, в окремих клубах, ще й здоров'язбережувальна робота [6, с. 14]. Так, М. Трипхаус, вчителька з художнього виховання, є одним з засновників недержавної організації допомоги молоді спілка «Фокус», метою якої є: консультації підлітків у проблемних ситуаціях; сприяння розвитку творчості, ініціативи молоді у молодіжній кав'ярні «Оле», що працює під час перерв та після обіду у шкільному центрі, яким керують вчитель з художньої праці та соціальний педагог. Вони допомагають у розв'язанні складних життєвих ситуацій школярам (проблеми у спілкуванні з однолітками, родинні сварки, особисті проблеми тощо), а також проводять різноманітні конкурси, акції, заходи. Отже, використання досвіду соціальної роботи у молодіжній кав'ярні в організації дозвіллевої діяльності у шкільному середовищі дозволяє створити сприятливі умови для розширення соціалізуючого простору, що сприяє зниженню дії негативних чинників через поширення виховуючого впливу на молодіжну аудиторію співробітників соціальної сфери.

Молодіжний центр у Кельнському районі «Ніппес» – це установа, що: об'єднує допомогу тим, хто відстає у навчанні; надає консультації, веде проектну роботу й мовні курси для дітей та підлітків з сімей мігрантів; веде співробітництво з місцевою школою та будує свою роботу не на підході компенсації дефіцитів, а на доповнюючому підході, який зосереджує увагу на розвитку здібностей підлітків, на їхніх вміннях та добровільності участі молоді у роботі центру [6, с. 23]. У роботі молодіжного центру використовують нестандартні методи, що дозволяють обговорювати з дітьми та підлітками їхній шкільний досвід [6, с. 23-24]. Для дітей молодшого віку – «строкатий ларьок» (до нього дитина може покласти будь-який власний предмет, що є свідченням певного навчального процесу, який перетворився на «процес життя», а пізніше розповісти власну історію, що пов'язана з ним). В Україні останнім часом завдяки організації антитерористичної операції на сході країни з'явилася велика кількість внутрішньо переміщених осіб, що призвело до дезадаптації дітей та молоді з сімей переселенців, тому використання досвіду молодіжного центру у Кельнському районі «Ніппес» сприятиме в визначенні змісту та методів

організації соціально-профілактичної допомоги дітям та молоді з сімей переселенців.

«Мобіле» – це пересувний мобільний проект надання допомоги дітям та підліткам у звичному для них середовищі та елемент Байнрейтської Асоціації допомоги молоді при школі ім. Жана Пауля, фахівці якого працюють з дотриманням «нестигматизуючого підходу до дітей, яким властиві «порушення» та «дефіцити» і, які потребують особливого сприяння та допомоги» [6, с. 32]. Соціальні працівники використовують такі напрями діяльності [6, с 34-37]: консультативна робота та піклування для школярів, їхніх батьків та вчителів; соціальні заняття спрямовані на формування та розвиток соціальних навичок, здібностей та компетенцій; вільний рух, імпровізація, моделювання для ознайомлення з новими формами виявлення та можливостями спілкування; мовні ігри для дітей іммігрантів; творчий танок; заняття з розслаблення; заняття для батьків; контакти із іншими партнерами. Використання досвіду Байнрейтської асоціації допомоги молоді у роботі шкільних соціальних педагогів та соціальних працівників соціальних служб для сім'ї дітей та молоді сприятиме створенню соціалізуючого виховного простору та забезпечить здійснення соціально-профілактичної діяльності з дітьми з особливими потребами на рівнях особистості, сім'ї та громади.

Одним з важливих напрямів професійної діяльності фахівців соціальної сфери, що працюють з вразливими дитячими та молодіжними контингентами є робота з дітьми-сиротами та дітьми, які позбавлені батьківського піклування. Н. Красновою розроблено систему соціально-педагогічної профілактичної роботи в сирітських закладах, метою якої є попередження порушень у соціальній адаптації випускників та створення умов для їхнього повноцінного особистісного розвитку через впровадження таких форм та методів роботи [4, с. 46]: консультації з іншими спеціалістами, спільна робота з випускником та його оточенням над створенням «нової соціальної мережі», оптимізація взаємин з оточенням, соціально-правове просвітництво, профілактика шкідливих звичок, профілактика міжособистісних конфліктів. Вітчизняними дослідниками розроблено методичні матеріали для спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, що надають адаптаційні послуги дітям, які навчаються в інтернатних закладах та школах соціальної реабілітації у підготовці їх до самостійного життя за трьома навчальними модулями: 1) «Професія як основа життєвого шляху» 2) «Сімейні цінності» 3) «Як зробити дозвілля цікавим та змістовним» [10]. Вважаємо необхідним використання пропонованих матеріалів у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з профілактики дезадаптацій учнів у спеціалізованих закладах системи освіти та виховання.

Т. Шульгою, В. Слотом та Х. Спаніярдом запропоновано систему роботи з дітьми та підлітками у закладах соціально-педагогічної підтримки дитинства на основі узагальненого досвіду Нідерландів та Росії [13]. Автори доводять необхідність у здійсненні профілактичної роботи з дітьми, батьками та сімєю в цілому. Цікавою є модель «соціальної компетенції» (навчання новим навичкам, що дозволяють краще вирішувати вікові завдання), яку автори реалізують у різних умовах. Цілком поділяємо ідеї авторів та вважаємо необхідним ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери з моделлю компетенції, як основою у їх підготовці до профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях системи соціальної підтримки дитинства.

Аналіз наукової літератури з проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з профілактики адикцій у учнів показав, що Н. Пихтіною та Р. Новгородським визначено три підходи у профілактиці вживання наркотичних речовин [8, с. 171]: 1) прямий предметний підхід (вивчення під час уроків та позаурочної діяльності різноманітних концепцій щодо проблеми); 2) альтернативний (включення учнів до інтелектуальної, соціокультурної та розважальної діяльності, що здатна замінити наркотичні речовини); 3) прямий селективний (вплив на учня, що зловживає наркотичними речовинами збоку вчителів, спеціалістів, лідерів молодіжного руху тощо). Ознайомлення педагогів навчальних закладів та фахівців соціальної сфери з особливостями вищезначених підходів забезпечить підвищення рівня їхньої методичної підготовки до здійснення профілактичної діяльності та сприятиме підвищенню соціально-виховних профілактичних антинаркотичних можливостей різних суб'єктів в освітньому середовищі.

О. Селіванова, В. Фалько зазначають, що «основною метою соціальної роботи з дітьми є оптимізація механізмів соціального функціонування індивіда або соціальної групи, що передбачає: самостійність дитини, її готовність контролювати власне життя, та більш ефективно розв'язувати проблеми, що виникають, створення умов в яких вона може у максимальній мірі проявити власні можливості» [9, с. 59]. Автори зазначають, що взаємодія соціального педагога з дітьми «групи ризику» має будуватися з урахуванням їхніх психологічних особливостей, причин дезадаптації, ґрунтуватися на повазі до дитини, її повному прийнятті, включенні її у систему нових відносин на основі колективної, суспільно корисної діяльності [9, с. 62]. Врахування вищезазначених ідей буде корисним під час здійснення спеціальної профілактики (вторинної та третинної) з дітьми "групи ризику" у спеціалізованих закладах системи соціальної підтримки.

Аналіз наукових досліджень та практики надання соціально-педагогічної та соціальної допомоги показав, що для підвищення ефективності роботи з

профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях фахівці соціальної сфери мають використовувати такі підходи: коаліційний (здіяння потенціалу різних відомств, установ та організацій); концептуальної диференціації (поєднання різних можливостей та максимальне охоплення усіх груп інтересів дітей та учнівської молоді через створення в соціальних інституціях соціальних проектів співпраці викладачів, соціальних педагогів і працівників); нестигматизуючий (використання різних моделей: «соціальної компетентності»; «ситуаційної моделі», що дозволяють розвивати особистісний потенціал дітей, яким властиві «порушення» та «дефіцити»); доповнюючий (зосередження уваги на розвитку здібностей, вмінь учнів та добровільності участі у роботі соціальних інституцій); враховуючий специфічності певної субкультури, стилю життя, статі та віку учнів (використання моделі освіти «рівний-рівному»); етнокультурний (застосування етнокультурних засобів у процесі соціального навчання та виховання учнів). Використання майбутніми фахівцями соціальної сфери вищезазначених підходів і моделей у профілактичній діяльності з учнями у різних соціальних інституціях сприятиме підвищенню результативності їхньої роботи та зростанню рівня їхньої професійної компетентності у зазначеному напрямі. Перспективним напрямом подальших досліджень є розробка моделей професійної діяльності фахівців соціальної сфери з профілактики дезадаптації учнів у різних соціальних інституціях.

#### *Література*

1. Афанасьєва В. В. Педагогічна профілактика агресивної поведінки підлітків в умовах загальноосвітньої школи // Соціальна педагогіка: теорія та практика – № 2. – 2010. – С. 55-62.
2. Бурим О. В. Образовательное пространство как фактор социализации школьника // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – № 3. – 2006. – С. 38-40.
3. Климанська Л. Д. Соціологія: навчально-методичний посібник для студентів всіх напрямків / Л. Д. Климанська, В. Є. Савка; (частина 2) [електронний ресурс] [http://studbook.com.ua/book\\_sociologiya-navchalno-metodichnij-posibnik-dlya-studentiv-vsih-napryamkiv-chastina-2\\_746/](http://studbook.com.ua/book_sociologiya-navchalno-metodichnij-posibnik-dlya-studentiv-vsih-napryamkiv-chastina-2_746/).
4. Краснова Н. П. Деякі аспекти діяльності соціального педагога в сирітських закладах // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – № 3. – 2011. – С. 41-48.
5. Міщик Л. І., Голованова Т. П., Білоусова З. Г. Сучасні технології в роботі з сім'єю із проблем насильства: досвід, перспективи. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 104 с.
6. Образование и наука (Bildung und wissenschaft). – № 1. – 2000. – 44 с.
7. Пилипенко О. Соціально-педагогічні технології превентивної роботи з дітьми групи ризику // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету; Серія: педагогіка. – № 9. – 2000. – С. 42-46.
8. Пихтіна Н. П., Новгородський Р. Г. Профілактика та соціально-педагогічна робота з дітьми девіантної поведінки: Навчально-методичний посібник. – Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2007. – 239 с.

9. Селиванова О. А., Фалько В. В. Взаимодействие социального педагога с детьми «группы риска» // Педагогика. – № 6. – 2006. – С. 58-62.
10. Соціальна адаптація дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб з їх числа: Посібник до тренінгового курсу з підготовки спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у трьох частинах. – Частина друга. – Держсоцслужба, 2008. – 212 с.
11. Соціально-педагогічні засади профілактики насильства в сім'ї: науково-методичний посібник / авт. кол.: Повалій Л. В., Постовий В. Г., Барило А. В. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
12. Тренінг попередження педагогічної занедбаності молодших школярів з дистантних сімей: Навчально-методичний посібник. Укл.: Куб'як Н. І. – Чернівці: Рута, 2008. – 124 с.
13. Шульга Т. И., Слот В., Спаниард Х. Методика работы с детьми «группы риска». – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 104 с.

### **3.4. Peculiarities of the influence of parental bringing up strategies on the development of personal qualities of teens**

### **3.4. Особливості впливу стратегій батьківського виховання на розвиток особистісних якостей підлітка**

Сучасна реальність характеризується змінами усталених способів життєдіяльності, суспільних норм та ідеологічних конструкцій, що їх визначають. У суспільних науках формуються і розвиваються напрямки, які мають на меті осмислити й визначити ці зміни, знайти ресурси, можливості й межі перебудови усталених суспільних взаємин, означити їх перспективу. Оновлення й реформування національних груп та світової спільноти передбачає дотримання гуманістичних і демократичних принципів соціального життя, зосередження уваги на особистості, її становищі та статусі, на її значенні в забезпеченні подальшого стійкого розвитку людства. Одним із головних питань у даному процесі виступає аналіз та вивчення факторів, що сприяють особистісному розвитку підростаючого покоління, формуванню його адаптаційного потенціалу. Важливим, на наш погляд, є розв'язання даного питання у системі знань, що містить соціостатевий складник, тобто у межах гендерних досліджень, що зосереджені на вивченні цінностей та життєвих орієнтацій чоловіка й жінки, пов'язаних із оновленням світового простору та соціостатевої культури, а також із розширенням їх індивідуального життєвого простору самовираження та поглибленням інтересу до творення майбутнього.

Наша стаття присвячена проблемі впливу родини на розвиток особистості та її адаптаційних можливостей у межах гендерного підходу. Значення сім'ї у формуванні особистості важко переоцінити: саме в ній закладаються основи



формування особистості, і саме вона виступає першоосновою духовного, економічного та соціального розвитку суспільства. Сьогодні сім'я переживає серйозні труднощі, що значною мірою зумовлено кризовими явищами, притаманними сучасному українському суспільству. Це негативно позначається на внутрішньосімейній атмосфері, знижує дієвість виховної функції сім'ї, вносить не завжди педагогічно виправдані зміни в її зміст, призводить до того, що сімейне виховання стає об'єктом критики з боку держави, яка вимагає підвищення відповідальності батьків за виховання дітей [6, с. 52].

Вивченням питання впливу сімейного виховання на розвиток особистості дитини займалися багато вітчизняних і зарубіжних учених. Серед вітчизняних психологів: А. Я. Варга, В. І. Гарбузов, А. Б. Добровіч, А. І. Захаров, С. В. Ковальов, Т. М. Мішина. Зарубіжний психолог Г. Крайг запропонувала класифікацію стилів батьківського виховання, виділених на підставі співвідношення двох параметрів: батьківського контролю і теплоти [3]. Д. Куперсміт, Д. Спіро розглядали у своєму дослідженні вплив сім'ї на формування у дитини позитивного самоприйняття – фундаменту розвитку особи [цит. за 2, с. 25].

На сучасному стані сім'ї позначилося зруйнування колишньої тоталітарної системи моральних та поведінкових цінностей без достатньої її зміни визаною в цивілізованому світі ієрархією загальнолюдських ідеалів і гуманних норм поведінки. Цей чинник значною мірою зумовив явище розриву поколінь: молодь, заперечуючи норми й догми батьків, а особливо дідів, відмовляється від їхнього досвіду. Усе це призводить до масової деформації сімей, відчуження їхніх членів. На тлі відмови від єдиної системи впливу на дітей у межах колишніх ідеологізованих канонів виявляється недостатність системи позитивного виховання молодих поколінь у плані особистісного саморозвитку, формування вольових механізмів, духовної культури, вироблення ціннісних орієнтацій, утвердження поведінкових норм, навичок конструктивного спілкування, відповідальної, соціально зумовленої, нормативної поведінки.

Проблема вивчення впливу стилю батьківського виховання на особистість дитини актуальна тим, що визначення стосунків у різних типах родин допоможе в розробці рекомендацій для успішного подолання проблем, що виникають у міжособистісному спілкуванні підлітків з батьками, а також у особистісному самовизначенні хлопців і дівчат у процесі їхнього дорослішання.

Метою нашого дослідження виступило вивчення взаємозв'язку між батьківським стилем виховання та особливостями особистісного розвитку старших підлітків.

Ми припустили, що існуючі відмінності в стилях батьківського виховання відображаються на особливостях особистісного розвитку дівчат та хлопців-підлітків.

Відповідно до поставленої мети та для перевірки висунутої гіпотези нами вирішувалися такі завдання:

- проаналізувати переважаючі стратегії батьківського виховання дівчат- і хлопців-підлітків;
- визначити статеві особливості особистісного розвитку старших підлітків;
- розкрити характерні риси взаємозв'язку між батьківським стилем виховання та особистісним розвитком підлітків.

Перевірка гіпотези та розв'язання завдань здійснювалося за допомогою наступних методів: теоретичні; емпіричні (методика ADOR у модифікації Л. І. Вассерман, І. А. Горькової, О. Є. Роміціної; методика вивчення особистісних особливостей особистості Р. Кеттела; статистичні процедури обробки даних (параметричний метод t-Стюдента та лінійна кореляція r-Пірсона).

Експериментально-діагностичне дослідження проводилося на базі Преображенської ЗОШ I-III ступенів Межівського р-ну, Дніпропетровської обл. Сукупна вибірка становила 50 осіб, з них 25 хлопців і 25 дівчат віком 16-17 років.

Вивчення переважаючого стилю батьківського виховання, що здійснювалося за допомогою методики ADOR, показало статеві відмінності у міжособистісних взаєминах підлітків із батьками. Відповіді хлопців засвідчили, що у їх міжособистісних стосунках із батьками переважають прояви позитивного інтересу (оцінка матері M=3,3; оцінка батька M=3,6), директивності (оцінка матері M=3,2; оцінка батька M=3,2) та непослідовності, яка більшою мірою притаманна лише матері (M=3,2). Отримані результати свідчать про те, що психологічне прийняття матері хлопці-підлітки бачать у відносно критичному підході до них. Вони часто відчують необхідність у материнській допомозі, у більшості випадків приймають її думку, схильні погоджуватися з нею. Психологічне прийняття сина батьком засновано насамперед на довірі. Тут повністю заперечується будь-якого роду конформізм. Директивність матері сини-підлітки бачать у нав'язуванні їм почуття провини стосовно неї, її нагадуванням про те, що "мати жертвує всім заради сина" і повністю бере на себе відповідальність за все, що він робить і буде робити. Батько проявляє тенденцію до лідерства шляхом завоювання авторитету, заснованого на фактичних досягненнях і домінантному стилі спілкування, його влада над сином виражається головним чином у керуванні й своєчасній корекції поведінки дитини. Він дуже чітко дає зрозуміти синові, що заради його благополуччя він

жертвує деякою наявною в нього часткою влади. Непослідовність у практиках виховання матері оцінюється підлітком як якість чергування (залежно від ступеню інформативної значимості) таких психологічних тенденцій, як панування сили й амбіцій і дорікань в адаптивних формах, делікатність, зверх-альтруїзм і недовірлива підозрілість. Варто відзначити, що зазначені стратегії мають тенденцію до екстремальних форм прояву.

В оцінках дівчат стосовно батьківських стилів виховання переважав позитивний інтерес з боку матері ( $M=3,8$ ) та з боку батька ( $M=3,3$ ), а також непослідовність як для матері ( $M=3,0$ ), так і для батька ( $M=3,9$ ). Отже, позитивне ставлення до дочки з боку матері засноване на психологічному прийнятті; проявляється як ставлення до маленької дитини, що постійно вимагає уваги, турботи, допомоги. Позитивний інтерес батька дівчатка описують як увагу до їхньої особистості, прояв теплоти й відкритості у стосунках. Під непослідовністю виховної практики з боку матері дівчатка розуміють різну зміну стилів від дуже суворого до ліберального й навпаки, перехід від психологічного прийняття дочки до емоційного її відкидання. У той же час, і батько в оцінках дівчат представляється людиною непередбачуваною. З досить високим ступенем імовірності в його поведінці можуть проявлятися зовсім суперечні одна одній психологічні тенденції.

Статеві особливості ми вивчали на основі порівняння показників оцінювання дівчатами та хлопцями стратегій виховання матері. Дівчата більшою мірою вказували на перевагу позитивного інтересу ( $t=2,31$ ;  $p\leq 0,05$ ), а хлопці - на директивність ( $t=3,08$ ;  $p\leq 0,01$ ) (див. табл. 1).

*Таблиця 1. Показники вираженості стосунків хлопців і дівчат з матір'ю*

Стилі батьківського виховання	Хлопці /M±σ/	Дівчата /M±σ/	t-Ст'юдент
Позитивний інтерес	3,3 ± 0,9	3,8 ± 0,6	2,31*
Директивність	3,2 ± 1,0	2,4 ± 0,8	3,08**
Ворожість	2,8 ± 0,8	2,6 ± 1,0	0,80
Автономність	2,8 ± 0,8	2,9 ± 0,9	0,41
Непослідовність	3,2 ± 1,0	3,0 ± 0,9	0,74

*Примітка: \* -  $p\leq 0,05$ ; \*\* -  $p\leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p\leq 0,001$ .*

Отже, позитивне ставлення до дочки з боку матері в загалі засноване на психологічному прийнятті, що супроводжується проявом нею постійної уваги, турботи, допомоги; матері часто схвалюють звернення дочок за допомогою у випадках сварок або яких-небудь труднощів і не підтримують прояви їхньої самостійності. У хлопців переважають показники вираженості директивної стратегії виховання матерів пояснюються прагненням останніх відповідати соціальним очікуванням стосовно "еталонної" поведінки сина, виключаючи при

цьому можливість інших варіантів самовираження. Таким чином, мати прагне будь-яким способом виключити неправильну поведінку сина, щоб "не вдарити в бруд головою".

Під час порівняння показників оцінювання дівчатами та хлопцями стратегій виховання батька ми також встановили, що хлопці більшою мірою вказували на перевагу директивного стилю ( $t=4,16$ ;  $p\leq 0,01$ ). Дівчата більшою мірою вказували на перевагу такого стилю, як непослідовність ( $t=4,54$ ;  $p\leq 0,001$ ) (див. табл. 2). Аналіз відповідей, отриманих під час бесіди, засвідчив, що директивність у взаєминах із підлітком батько проявляє у формі лідерства шляхом завоювання авторитету, заснованого на фактичних досягненнях і домінантному стилі спілкування. Його влада над сином виражається головним чином у керуванні й своєчасній корекції поведінки підлітка. Він дуже чітко дає зрозуміти дитині, що заради її благополуччя жертвує часткою влади; що це не просто заступництво, а прагнення вирішувати все мирно, незважаючи на ступінь подразнення.

Таблиця 2. Показники вираженості відносин хлопців і дівчат з батьком

Стилі батьківського виховання	Хлопці / $M\pm\sigma$ /	Дівчата / $M\pm\sigma$ /	t-Ст'юдент
Позитивний інтерес	$3,6 \pm 0,7$	$3,3 \pm 0,8$	1,42
Директивність	$3,2 \pm 0,6$	$2,3 \pm 0,9$	4,16***
Ворожість	$2,2 \pm 0,7$	$2,0 \pm 0,7$	1,05
Автономність	$2,6 \pm 0,7$	$2,7 \pm 0,9$	0,43
Непослідовність	$2,9 \pm 0,8$	$3,9 \pm 0,8$	4,54***

Примітка: \* -  $p\leq 0,05$ ; \*\* -  $p\leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p\leq 0,001$ .

Визначення особливостей характеру, схильностей та інтересів особистості підлітків здійснювалося за допомогою методики Р. Кеттела.

Нами було виявлено, що хлопці вважають себе інтелектуально розвиненими й здібними до абстрактного мислення ( $M=7,0$ ), емоційно стриманими ( $M=7,6$ ), зрілими, здатними до самоствердження ( $M=7,1$ ), схильними до ризику та діяльності у незнайомій ситуації ("сміливість"  $M=6,7$ ), безпорадними у розв'язанні практичних справ ( $M=6,8$ ). Вони вважають себе більш безтурботними, експресивними ( $M=7,2$ ) але в той же час схильними до відповідальності, здатними слідувати власним ціннісним орієнтаціям ( $M=7,2$ ). Дівчата вважають себе більш комунікабельними, доброзичливими, легкими в спілкуванні, завжди готовими до співпраці ( $M=9,1$ ), схильними до залежної поведінки ( $M=6,7$ ), емоційно менш стійкими, мрійливими, схильними піддавати все сумніву й порушувати існуючі принципи ("радикалізм"  $M=6,5$ ). Вони проявляють певний скептицизм і прагнуть заглиблюватися в суть ідей як старих, так і нових, краще працюють і приймають рішення разом із іншими людьми, люблять спілкування і мають захоплення (див. табл. 3).

Таблиця 3. Показники вираженості особистісних особливостей хлопців і дівчат

Особистісні властивості	Хлопці /M±σ/	Дівчата /M±σ/	t- Стьюдент
Комунікабельність - замкненість	7,6±2,3	9,1±1,1	3,0**
Інтелектуальні здібності	7,0±1,5	6,8±1,9	0,41
Емоційна стабільність – емоційна збудженість	7,6±1,2	5,6±1,5	5,2**
Незалежність-підлеглість	7,1±1,4	5,5±1,6	3,76***
Експресивність - стриманість	7,2±1,8	6,7±2,1	1,0
Моральність - безпринципність	7,2±1,8	5,2±1,4	4,3**
Сміливість - боязкість	6,7±1,4	6,4±1,9	0,63
Податливість - цинічність	6,0±1,8	6,7±1,7	1,41
Підозрілість - довірливість	6,7±1,6	5,8±1,4	2,11
Розвинута уява - практичність	6,8±1,3	5,7±1,8	2,47*
Раціональність - прямолінійність-	6,8±1,5	6,6±1,6	0,45
Тривожність - упевненість у собі	6,3±1,6	5,9±1,3	0,83
Радикальність - консервативність	6,3±2,0	6,6±1,6	0,58
Самостійність - навіюваність	6,4±1,6	6,5±2,0	0,19
Високий самоконтроль - низький самоконтроль	6,4±1,6	6,4±2,0	0
Напруженість - розслабленість	6,7±1,6	6,2±2,0	0,97

Примітка: \* -  $p \leq 0,05$ ; \*\* -  $p \leq 0,01$ ; \*\*\* -  $p \leq 0,001$ .

Перевірку висунутого нами припущення стосовно наявності відмінностей у особистісному розвитку дівчат та хлопців-підлітків й обумовленості цих відмінностей стилем батьківського виховання, ми здійснювали за допомогою коефіцієнту кореляції  $r$ -Пірсона. Розглянемо показники взаємозв'язку особистісних характеристик хлопців з їхніми уявленнями про домінуючі стратегії батька. Нами було виявлено, що такий стиль виховання, як позитивний інтерес, впливає на формування високих показників комунікабельності ( $r=0,61$ ), емоційної витривалості ( $r=0,51$ ), сміливості ( $r=0,39$ ), тривожності ( $r=0,43$ ), радикальності ( $r=0,44$ ), самостійності ( $r=0,44$ ) та напруженості ( $r=0,44$ ). Зазначимо, що директивність батька, як і його позитивний інтерес до підлітка, також прямопорційно пов'язувалась із розвитком у хлопців критичного ставлення до будь-яких усталених норм або принципів, схильність до експериментування ("радикальність"  $r=0,45$ ). Отже, підлітки не вбачають у директивній стратегії батька погрозу власному особистісному розвитку, скоріше, вони розглядають її як скеровуючу (або спрямовуючу) силу, що допомагає їм дорослішати.

Стосовно впливу виховних стратегій матері на розвиток особистісних властивостей у хлопців-підлітків було виявлено, що позитивний інтерес матері пов'язувався із формуванням у хлопців високих показників незалежності ( $r=0,35$ ), а директивність матері - високих показників замкненості ( $r=-0,41$ ) та консервативності ( $r=-0,38$ ), високих показників податливості ( $r=0,35$ ).

У дівчат показники взаємозв'язку особистісних характеристик із уявленнями про домінуючі стратегії батька показали, що позитивний інтерес з боку батька впливає на формування у них експресивності, життєрадісності, імпульсивності ( $r=0,66$ ); непослідовність стратегій виховання батька ніяк не відбивалася на формуванні виражених особистісних якостей.

Прояв з боку матері позитивного інтересу до дівчат впливає на формування у них таких якостей, як комунікабельність ( $r=0,63$ ) та емоційна витривалість ( $r=0,34$ ). Непослідовність матері у вихованні відбивається на формуванні у них високих показників замкненості ( $r=-0,47$ ) та напруженості ( $r=0,39$ ).

Проведене дослідження дозволило сформулювати такі висновки.

1. Результати, отримані за методикою ADOR у модифікації Л. І. Вассерман, І. А. Горькової, О. Є. Роміциної, показали розходження в оцінках виховної практики матерів і батьків дівчатами-підлітками. Позитивний інтерес з боку матерів пов'язувався із проявом довіри. Батьки під час реалізації виховних практик проявляють домінування, впевненість у собі й уникають демонстрації твердості й авторитарності в стосунках із дочкою. Непослідовна виховна практика батьків і матерів виражалася однаково.

У хлопців позитивний інтерес з боку матері пов'язувався перш за все із критичною оцінкою їхніх дій та вчинків, а також із гіперопікою. Позитивний інтерес з боку батька - із проявом незалежності та твердістю позицій. Директивність матерів пояснювалася хлопцями як прагнення до заступництва, а батьків - своєчасна корекція поведінки дитини. Непослідовність у вихованні більшою мірою привласнювалася матері.

2. Результати дослідження особистісних характеристик підлітків за методикою Кеттелла показали, що найбільш вираженими особистісними властивостями у хлопців є високі інтелектуальні здібності, емоційна стриманість, домінантність, експресивність, нормативність, сміливість, настороженість, у той час, як найбільш вираженими особливостями у дівчат є комунікабельність, схильність до залежної поведінки, мрійливість, бажання піддавати все сумніву й порушувати існуючі принципи.

3. Особливості впливу домінуючих стилів батьківського виховання на показники особистісного розвитку хлопців та дівчат-підлітків, ми вивчали за допомогою кореляційного аналізу. У хлопців позитивний інтерес з боку батька розвиває комунікативність, емоційну витривалість, самостійність, мужність; з боку матері – незалежність. Директивний стиль батька в більшій мірі сприяє розвитку у хлопців критичного ставлення до усталених норм, схильність до експериментування, матері – високих показників замкненості, консервативності та податливості.

У дівчат позитивний інтерес з боку батька сприяє розвитку в них експресивності, життєрадісності; матері – комунікабельності та емоційної витривалості. Непослідовність у вихованні більшою мірою визначалася у виховних стратегіях матері, що відбивається на розвитку замкненості та напруженості. Зазначимо, що замкненість у хлопців більшою мірою пов'язувалася із директивною стратегією батька, а замкненість дівчат – з непослідовною стратегією матері.

Дане дослідження підтвердило висунуту нами гіпотезу стосовно того, що батьківські стратегії виховання по-різному впливають на формування особливостей особистісного розвитку дівчат та хлопців-підлітків. Отримані результати показали, що вплив виховних стратегій батьків яскравіше проявляється у виборці хлопців, ніж дівчат.

#### *Література*

1. Берн Ш. Гендерная психология. – СПб., 2001. – С. 141-189.
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2001. – С. 25-56.
3. Крайг Г. Психологія розвитку. – СПб., изд. Питер, 2000. – 922 с.
4. Собкин В. С., О. В. Ткаченко Відносини підлітків з батьками // Початкова школа. – № 3. – 2004. – С. 41-45.
5. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности, М.: Мысль, 1987. – 352 с.
6. Шнайдер Л. Б. Основы семейной психологии. – Москва, 2003. – С. 52-59.

### **3.5. The coping as a mental phenomena**

#### **3.5. Копінг як психічний феномен**

Сьогодні ми стикаємося з безліччю подій, що потребують високої стресостійкості та певного стилю поведінки людини, для їх подолання. Особливо негативно стресові обставини позначаються на психологічному благополуччі дітей: вони ще не мають добре сформованих стилів психологічного захисту та подолання проблеми, більш піддаються впливу негативних факторів. Порушення психологічного розвитку дитини може стати хронічним психологічним порушенням, яке в дорослому віці буде досить важко піддаватися корекції. Виходячи з цього, особливості формування копінгу краще прослідковується саме в дитячому віці.

Дослідження поведінки людини в травмуючих умовах досить поширене і вже сформувалася в окрему галузь знань. Активно йде дослідження особливостей поведінки людини в стресових умовах (Б. Браун, Л. О. Кітаєв-Смик, Г. Сельє, Н. В. Тарабрїна та інші), вивчення копінгу в рамках підходу суб'єктивної регуляції (Т. Л. Крюкова, О. О. Сергієнко), дослідження копінгу як

однієї з форм адаптації (Т. В. Гущина, І. М. Нікольська, Н. Є. Харламенкова), розвивається соціально-психологічний та культурно-історичний підхід вивчення (Є. В. Куфтяк, Т. Л. Крюкова, Е. Г. Ейдемільер, В. В. Юстицький).

У загальному розумінні, яке розділяє більшість психологів, копінг є реакцією на «важку ситуацію», тому для вивчення природи цього феномену потрібно починати з визначення причини. О. П. Белинська вважає, що «важка ситуація» – це ситуація, що перевищує звичайний адаптивний потенціал особистості та пред'являє особистості вимоги, які перевищують її здібності та ресурси, що використовувались до цього. Таким чином, можна зауважити, що копінг в першу чергу активізує розвиток особистості, бо для вирішення проблеми потрібно задіювати нові навички [2].

Р. Лазарус вказує, що копінг-поведінка – це сума когнітивних та поведінкових зусиль, що витрачає людина для зниження стресового впливу. У вітчизняній психології найбільш докладно проблему копіngu вивчає Т. Л. Крюкова. Вона розуміє копінг, як цілеспрямовану поведінку, що допомагає суб'єкту за допомогою свідомих стратегій, які адекватні особистісним особливостям та ситуації, подолати важку ситуацію та стрес. За І. М. Нікольською, копінг є цілеспрямованою поведінкою суб'єкта, як можливого джерела подолання ситуації. Найкоротшим, проте ємким за змістом, дає визначення копіngu М. О. Холодна: «це – несвідомі вибори способів індивідуальної регуляції». І. І. Ветрова вважає, що це свідома поведінка, спрямована на активну взаємодію суб'єкта з ситуацією: її зміну (ситуації) чи пристосування до неї [4].

В багатьох випадках копінг пов'язується з адаптаційним механізмом особистості (Т. Л. Крюкова, Є. В. Куфтяк та інші) та захисними механізмами психіки (Дж. Вейлант, Р. Лазарус, Н. Хаан). Н. Хаан розглядає психологічний захист та копінг полярними стратегіями єдиної лінії поведінки. Копінг спрямований на активне подолання травмуючої ситуації, нові способи подолання. Психологічний захист допомагає адаптуватися в умовах, що не може змінити (об'єктивно чи суб'єктивно) людина. П. Крамер відмічає, що головною відмінністю копінг-поведінки від психологічного захисту є його довільність та свідомість [4].

О. П. Белинська вважає, що за будь яких умов копінг є частиною процесу адаптації – головним завданням є пристосування людини до ситуації. Є. В. Куфтяк розглядає психологічний захист та копінг-поведінку як комплекс єдиних механізмів адаптивної поведінки, яка включає різні рівні регуляції (свідомі та несвідомі).

Т. Л. Крюкова, ґрунтуючись на психології суб'єкта, вважає особистість здатною до самодетермінації, саморозвитку та самовизначення. Копінг автор



визначає, як адаптивну поведінку, яка є проміжною ланкою між стресом та відповіддю на нього. Копінг є більш соціальним за своєю природою, спирається на соціальні стандарти, норми та цінності (Т. Л. Крюкова, Є. В. Куфтяк, Е. Г. Ейдемільлер). Т. Л. Крюкова виділяє основні критерії копінгу, що відрізняє його від інших форм регуляції [2]:

1) Усвідомленість – копінг є довільною поведінкою, людина має змогу обирати сама спосіб подолання стресу та важкої ситуації.

2) Цілеспрямованість – орієнтація поведінки на конкретну мету, яка є одночасно показником ефективності результату копінгу.

3) Підконтрольність – копінг є свідомим процесом, в якому особистість контролює процес діяльності на всіх етапах виконання.

4) Адекватність ситуації – копінг-поведінка безпосередньо залежить від природи стресової ситуації та її характеру.

5) Регуляція рівня стресу – в залежності від оцінки особистості важкої ситуації та себе самого залежить і рівень стресу.

6) Оцінка наслідків – індивід при використанні того чи іншого копінгу одразу прогнозує можливі наслідки своїх вчинків.

7) Соціально-психологічна обумовленість – важливість зовнішніх та внутрішніх факторів від внутрішніх та зовнішніх детермінант.

8) Можливість навчання – при використанні нових способів подолання стресу приводить до розвитку особистості.

9) Можливість підвищення стресостійкості перед труднощами в майбутньому.

10) Копінг включає в себе будь-які думки та дії, незалежно від того, чи будуть вони ефективними чи ні об'єктивно.

11) Копінг є динамічним процесом та може змінюватися в процесі зміни самої стресової ситуації.

На даний час існує дуже багато конкретних методів подолання травмуючих ситуацій, тому різні автори наводять свою класифікацію. Р. Лазарус виділяє проблемно-орієнтований та емоційно-орієнтований копінг. М. О. Холодна виділяє проблемно-орієнтований, мобілізаційний, емоційно-домінантний, соціотропний копінги. Свої класифікації також наводять Т. Л. Крюкова, І. М. Нікольська та ін.

Враховуючи вищесказане, можна зауважити, що існують вже готові копінги особистості, притаманні їй в тій чи іншій стресовій ситуації. Це свідчить, що при виникненні травмуючої ситуації людина буде вперш за все використовувати вже готові моделі поведінки. Спираючись на концепцію З. Фрейда про «закон збереження енергії» та вчення І. П. Павлова про умовні рефлекси, ми вважаємо, що можна казати про несвідому природу копінгу. Так, Дж. Вейлант виділяє

З групи копінгів, серед яких одну з груп складають мимовільні психічні механізми. Р. Лазарус також виділяє 2 типи оцінок у виборі копінгу, перша з яких спрямована на миттєву реакцію для зниження напруги, а вже вторинна – на більш глибоку когнітивну оцінку ситуації. Будь-яка активність, що періодично повторюється, утворює динамічний стереотип, який може бути контрольований, проте частіше проходить несвідомо. Тому ми не підтримуємо ідею, що критерієм копінгу є усвідомленість [3].

Як і будь-який психологічний феномен, копінг має свої детермінанти виникнення та протікання. Підхід до вивчення онтогенезу, функціонування та структури залежить від методології підходів авторів, що працювали над цією проблемою.

Одним з перших підходів щодо вивчення детермінант копінгу був диспозиційний (Г. Олпорт, Р. Лазарус та інші). Н. Хаан та Р. Лазарус вважали, що вибір копінгу залежить від індивідуально-психологічних характеристик індивіда і мало залежить від типу стресора. До диспозицій, що впливають на детермінацію поведінки в травмуючих умовах вони відносять: характерологічні риси, особливості темпераменту, локус-контролю та ін. На думку дослідників, в стресових умовах людина реалізує певний стандартний поведінковий репертуар, незалежно від умов, в які вона потрапила, часу та інших зовнішніх факторів [4].

Пізніше Р. Лазарус разом з С. Фолкманом відійшли від цих поглядів та почали включати умови середовища, як важливу детермінанту копінгу. Диспозиції особистості в рамках транзакційної моделі (новий погляд Лазаруса) диспозиції впливають перш за все на процес сприйняття ситуації та її особливостей, відношення людини до неї. Вченими були розроблені різноманітні класифікації копінг-стратегій. Остання з них виділяє такі основні види копінгу [2]:

1. Конфронтація. Проявляється у підвищеній активності, повній мобілізації психіки та організму загалом. Поведінка може бути агресивною, притаманна відсутність гнучкості, в тому числі і соціальних контактах.

2. Дистанціювання. Переключення уваги на інші об'єкти чи явища, відмова думати та проявляти будь-яку активність по відношенню до стресової ситуації певний проміжок часу. Намагання будь-яким способом відновити психічний та фізіологічний гомеостаз.

3. Самоконтроль. Підвищення когнітивної активності. Проявляється у пригніченні проявів сильних почуттів, іноді повне їх ігнорування, підвищений контроль за собою, висока увага до будь-яких змін навколишнього середовища, особливо у стресовій ситуації.

4. Пошук соціальної підтримки. Проявляється у підвищеній соціальній активності. Людина намагається вирішити дану проблему, залучаючи або повністю перекладаючи відповідальність на інших людей.

5. Прийняття відповідальності. Пригнічений стан через відчуття провини за свої дії в стресовій ситуації. Іноді людина думає, що сама винувата в ситуації, що відбулася, або якимось чином веде себе неадекватно. Супутніми станами є провина, апатія, депресія.

6. Уникання. Вища форма дистанціювання. Людина не просто переключає увагу, активно намагається вийти, не вирішуючи ситуацію. Проявляється у відказі від відповідальності, залученні поганих звичок (алкоголь, наркотики), прямому виходу із ситуації (від'їзд далеко від стресору).

7. Планомірне вирішення проблеми. Проводиться активна когнітивна обробка даних та діяльність, спрямована на вирішення ситуації. Людина вивчає ситуацію, розробляє послідовний план виходу з неї та активно впроваджує його.

8. Позитивна переоцінка. Надання ситуації нового сенсу. Людина починає шукати інші особливості ситуації, які раніше не сприймала та вивчати їх. Велике значення має надання позитивної оцінки ситуації – пошук вигоди з неї, формування та засвоєння нового досвіду.

На основі цієї концепції Х. Вейдік розробив структуру копінгового процесу, яка включає 4 послідовних фази (Рис. 1).

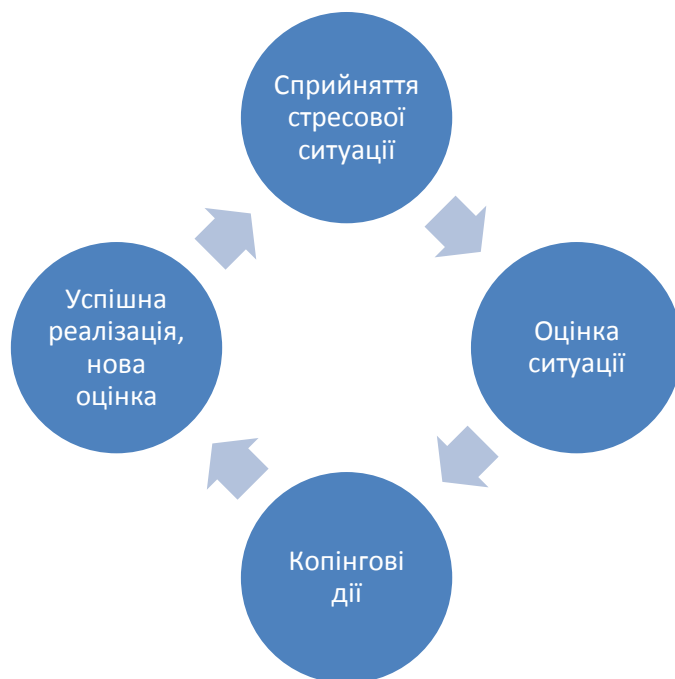


Рис. 1. Структура копінгового процесу

Важливу роль у копінгу відіграє соціальна обумовленість. Проблемою соціальної детермінації поведінки, в тому числі копінгу, особистості займалися представники різних психологічних теорій: психоаналітичної (А. Адлер, Е. Еріксон, З. Фрейд, К. Хорні), культурно-історичної (Л. С. Виготський, Т. Л. Крюкова, Є. В. Куфтяк), теорії сімейних систем (Е. Г. Ейдемільер, Є. В. Куфтяк, В. В. Юстицький). У кожному підході висвітлюється власне бачення на природу формування, онтогенезу та подальшого розвитку копінг-поведінки.

З психоаналітичної точки зору найбільш вагомим фактором формування поведінки взагалі є взаємовідносини дитини з батьками. Особливу роль на думку багатьох вчених відіграє саме мати. З. Фрейд вважав, що при проходженні едипальної фази дитина ототожнює себе з одним з вихователів (найчастіше тієї ж самої статі) та наслідує його стратегії поведінки. К. Хорні вказувала, що негативний вплив батьків може формувати у дитини базальну тривогу, внаслідок чого дитині притаманні такі якості, як невпевненість, тривожність, постійне відчуття провини. Ці якості лежать в основі копінгу уникання проблем та пасивності. На нашу думку, найбільш вагомий внесок у дослідженні впливу батьків на розвиток копінг-поведінки зробив Е. Еріксон. Аналізуючи його періодизацію розвитку дитини, можна побачити, як на трьох стадіях батьки активно впливають на розвиток якостей, що знаходяться в основі копінгу [3]:

1) м'язово-анальна стадія – формується автономна поведінка або почуття невпевненості у власних діях;

2) локомоторно-генітальна стадія – формування ініціативності або почуття провини;

3) латентна – формування трудолюбства та цілеспрямованості або комплексу неповноцінності.

В рамках сучасних соціокультурних поглядів можна виділити такі компоненти, завдяки яким зовнішні фактори впливають на формування копінгу:

- Інтроекція (драйвери) – батьківські настанови, цінності, патерни поведінки, певний погляд на зовнішній світ, що передають батьки своїм дітям. Інтроект впливає на оцінку ситуації дитиною та впливає на вибір тих чи інших інструментів подолання травмуючої ситуації.

- Імітація – дитина ще не має власних способів подолання важких ситуацій, тому бере приклад з батьків.

- Ідентифікація – дитина ототожнює себе з кимось із референтних осіб та бере за основу способи копінг-поведінки для себе. Тут важливу роль грає авторитет людини, з якої беруть приклад.

- Пряме виховання та оперантне навчання – дитину або прямо навчають, виховують певні патерни поведінки, або формування моделей ситуацій, в яких дитина сама навчається певним формам реакцій.

- Систематичність – стосовно батьківського виховання можна сказати, що воно проходить систематично тривалий час, через що й має досить високий ефект.

В рамках теорії сімейних систем існує таке поняття, як сімейний копінг (Е. Г. Ейдеміллер, Є. В. Куфтяк) – це вибір стратегій дій та способів реагування більш ніж одного члена сім'ї у відповідь на внутрішню напругу одного чи декількох членів сім'ї або сімейну дисфункціональність, спрямовану на збереження, відновлення та контроль сімейної цілісності. Автори виділяють такі особливості реагування сім'ї на стрес-фактор: спрямованість на досягнення спільної мети; реагування на стрес, як єдине ціле; проблема може виступати, як метод інтеграції сім'ї [1].

К. Уорд та В. Ченг пропонують концепцію відповідності до культури. Автори вважають, що головну детермінуючу роль у виборі копінг-поведінки відіграють не індивідуально-психологічні властивості особистості, а ставлення їх до норм культури, в якій живе людина. Отже, культура є одночасно і ресурсом, і тими соціальними рамками, що впливають на поведінку особистості в кризовій ситуації. Активно соціальний вплив культури на даний момент передають навчальні заклади (садки, школи, ВНЗ, тощо), де діти в рамках навчальної програми вивчають традиції української культури [4].

Т. Л. Крюкова та О. О. Петрова вважають, що соціальний вплив відбувається через: фізичну та емоційну підтримку, передачу досвіду, механізм ідентифікації. Також на суб'єкта впливають «соціальні уявлення» самої людини (суб'єктивний образ соціальних стандартів). Це спогади, ідеали, цінності, які допомагають людині орієнтуватися в ситуації.

Аналізуючи вище згадане, можна сказати, що на індивідуальний копінг людини будуть впливати: 1) сімейний копінг (копінг стратегії батьків); 2) копінг референтної особи; 3) ставлення членів сім'ї до тих чи інших способів подолання складної ситуації; 4) культурні норми та традиції. Якщо порівняти механізми впливу сім'ї та культури на особистість, то можна побачити, що вони ідентичні. І якщо існує поняття «сімейний копінг», то логічним є виділення окремого виду групової поведінки – «культурного копінгу». За нашим розумінням культурний копінг – це сукупність когнітивної, емоційної та поведінкової активності, спрямованої на подолання травмуючої ситуації, яка прийнята в конкретній культурі.

Останнім етапом аналітичного дослідження копінгу є виділення його основних механізмів. Трьох-факторна модель добре представлена О. Р. Ісаєвою

та складається з копінг-стратегії, копінг-ресурсів та копінг-поведінки. Копінг-стратегії є процес відповіді на стресор особистістю. Копінг-ресурси – це індивідуально-психологічні особливості (диспозиції) особистості, що впливають на процес реалізації копінг-стратегії. Копінг-поведінка – дії, що особистість вживає для реалізації копінгу.

В. М. Ялтонський виділив наступні особливості, що є вагомими ресурсами, що впливають на процес копінгу: емпатія, розвинений загальний та соціальний інтелект, інтернальність локусу-контролю. Окремо А. М. Богомолва виділяє особистісний адаптаційний потенціал. Це є багатомірний феномен, що має свої складові та особливості функціонування [3].

Таким чином, очевидно, що копінг є багатомірним та складним психічним феноменом, що має свою структуру, особливості функціонування та детермінанти формування. Копінг – є когнітивною, емоційною та поведінковою діяльністю для подолання особистістю травмуючої ситуації. Детермінується внутрішніми, зовнішніми та суб'єктивними факторами.

Очевидно, що досить широко представлені дослідження індивідуально-психологічних та соціальних факторів. Дослідження впливу ціннісно-сміслової сфери, як психічної складової, представлено мало як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Проте її вплив часто відмічається у роботах по дослідженню особистості.

Перспективами подальшого дослідження вбачаємо вивчення особливостей ціннісно-сміслової сфери, індивідуальних особливостей та когнітивних змін у жертв травматичних подій та розробці програми корекції дітей, що пережили травмуючі події.

#### *Література*

1. Ейдемільер Е. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Е. Г. Ейдемільер, І. В. Добряков, І. М. Нікольська. – СПб: Речь, 2003. – 336 с.
2. Крюкова Т. М. Культура, стресс, копинг: социокультурная контекстуализация совладающего поведения / Т. М. Крюкова, Т. В. Гущина. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2015. – 236 с.
3. Рассказова О. І. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы исследований [Электронный ресурс] / О. І. Рассказова, Т. О. Гордеева // Психологические исследования. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: <http://psystudy.ru>.
4. Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы. / [А. Л. Журавльов, Т. Л. Крюкова, О. О. Сергієнко та ін.]. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 474 с.
5. Тарабріна Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабріна. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

### 3.6. Features of parents-teenagers relationship in modern one-parent families

#### 3.6. Особливості взаємин батьків з підлітками в умовах сучасної неповної сім'ї

Українське сьогодення характеризується періодом змін, оновлень інститутів демократії, зростання патріотизму, національного ствердження громадян. Всі ці фактори висувають потребу в зміцненні інституту сім'ї, зокрема підвищенні вимог до формування міжособистісних взаємин дітей і батьків на основі моральних цінностей і принципу гармонійності.

Потреба формування гармонійних взаємин батьків і дітей в сім'ї на сьогодні є особливо актуальною у зв'язку з тим, що сучасна сім'я, перебуваючи на межі різних ціннісних і світоглядних систем, моральних ідеалів і пріоритетів, переживає загальну кризу свого існування і розвитку. Як наслідок, спостерігається зниження рівня народжуваності, збільшення розлучень, зростання кількості неповних і неблагополучних сімей, дітей-сиріт, випадків насильства над дітьми тощо. Кризові явища суспільства особливо гостро впливають на неповні сім'ї, які є більш вразливими, оскільки через звуження спілкування батьків з дитиною виховні можливості таких сімей суттєво послаблені, а родинні функції реалізуються не в повному обсязі.

Різнобічний аналіз особливостей виховання дітей в умовах неповної сім'ї були здійснені сучасними науковцями: М. Докторович, В. Костівим, О. Максимович та В. Постовим, Н. Куб'як, Л. Повалій, І. Юрченко та ін.

Без врахування такого чинника, як специфіка взаємин батьків і підлітків у неповній сім'ї, неможливо визначити дієвість тих чи інших засобів, проектувати виховні стратегії, спрямовані на гармонізацію взаємин підлітків і батьків з неповних сімей, передбачити їх ефективність.

Невідповідність між виховною метою та педагогічною спроможністю притаманна як повним, так і неповним сім'ям. У неповних сім'ях ситуацію загострює брак певної гендерної моделі (відсутність батька / матері), через що ускладнюється як сам процес формування гармонійної особистості, так і – гармонізації взаємин у середині сім'ї.

Ймовірно, саме тому більшість науковців демонструють єдність у віднесенні неповної сім'ї до різновиду неблагополучної (М. Буянов, І. Дементьева, В. Мушинський, І. Трубавіна, В. Целуйко та ін.).

Ми розділяємо думку науковців (М. Докторович, О. Максимович, Л. Повалій та ін.), які неповну сім'ю розглядають як одну з моделей сучасної сім'ї, що може бути як благополучною, так і неблагополучною. Основною детермінантою в дослідженнях науковців є психологічний клімат, який у

неповній сім'ї визначають дитячо-батьківські взаємини. Проте слід урахувати, що виховання в неповній сім'ї є значно складнішою справою, воно приховує в собі труднощі, з якими рано чи пізно доводиться стикатися кожній самотній матері чи самотньому батьку. Наприклад, якщо неповна сім'я утворилася внаслідок розлучення, в ній складається специфічна система відносин між матір'ю (батьком) і дитиною, формуються зразки поведінки, які можна розглядати як альтернативу нормам і цінностям, на яких заснований інститут шлюбу. Водночас слід відзначити, що на дитину негативно впливає не стільки сам факт розлучення, скільки той мікроклімат, який створюється в сім'ї до та під час розлучення. Напружена атмосфера всередині та навколо сім'ї у зв'язку із загостренням відносин між батьками, скандалами, взаємними звинуваченнями, формують у дитини почуття неповноцінності, озлобленості, заздрощів до інших тощо [10, 74].

Вітчизняні і зарубіжні дослідники, висвітлюючи теоретичні і практичні аспекти виховання дітей з розлучених материнських сімей, виділяють низку негативних моментів, які знижують виконання ними майже всіх основних функцій.

Так, наявність структурної деформації сім'ї є однією з причин зниження виховних можливостей неповної сім'ї, що відбувається головним чином в результаті різних несприятливих обставин, в які вона потрапляє.

Порушена структура сімейного колективу сприяє виникненню конфліктності в сім'ї. Дослідження (А. Бесєдін та ін.) свідчать, що у розлученій сім'ї за умови виникнення гострих конфронтацій між дорослими у дітей спостерігається стан психічної тривоги, порушується почуття психічної рівноваги, що, безперечно, негативно впливає на виховання дитини в сім'ї [2]. В умовах конфліктної сім'ї дитина набуває негативного досвіду спілкування. Вона бачить, відчуває ворожі, недружелюбні взаємовідносини між батьками і перестає вірити у можливість існування позитивних стосунків між людьми. Негативний досвід конфліктної сім'ї для майбутнього сімейного життя виражається в тому, що: а) дитина росте в умовах протиріччя, неузгоджених вимог батька і матері; б) духовна атмосфера сім'ї не має спокою, миру, благополуччя, стабільності, тобто всіх тих умов, які необхідні для повноцінного духовного і психічного розвитку дитини; в) різко зростає ризик нервово-психічних захворювань; г) росте бездоглядність і безконтрольність поведінки; ґ) знижується здатність дитини до адаптації; д) дитина не засвоює низку моральних загальнолюдських норм; е) зростають дефекти морального характеру; є) дуже часто у дітей формуються суперечливі почуття до своїх батьків, а інколи, навіть, і ворожі почуття до одного з них чи обох [12, 112].



Сильне емоційне переживання дітьми факту розлучення батьків може спричиняти негативний вплив на розвиток особистості дитини. Особливо це відчутно в разі досягнення дітьми підліткового віку, коли різко загострюється реакція дітей на всі події, що відбуваються в сім'ї, в результаті чого підвищується ймовірність їх асоціальної протизаконної поведінки. Дослідження Є. Васильєвої, Т. Черкаської свідчать про те, що підлітки, які виховуються в неповній розлученій сім'ї, гірше навчаються в школі та частіше скоюють правопорушення, аніж їхні ровесники з повних сімей. На думку О. Линкевич, розлучення батьків викликає у підлітка почуття вини, невпевненості у майбутньому, відчуття неуспіху і особистої приреченості, оскільки конфліктна сімейна ситуація змінює ставлення батьків до підлітка (в основному, це може бути гіперопіка, або ж байдужість до життя підлітка) і впливає на формування міфології ідеальної форми, що, в свою чергу, може призвести до негативізму й агресивності в його діях.

Дослідження показують, що у неповній розлученій сім'ї частіше, аніж у повній, спостерігається таке явище як фемінізація (переважання жіночого впливу) і значно рідше – маскулінізація (переважання чоловічого впливу). Якщо взяти до уваги той факт, що в дошкільних і шкільних навчальних закладах, де значну частину часу проводить дитина, також переважає жіночий вплив, діти з неповних материнських сімей відчують подвійну фемінізацію [8].

Оскільки на плечі самотньої матері лягає турбота не лише про виховання дитини, але й, перш за все, турбота про створення необхідних матеріально-побутових умов життя сім'ї (розірвання шлюбу значно погіршує умови виховання дітей), діти в розлученій сім'ї залишаються без догляду, поки мати на роботі, в два рази частіше, ніж у повній. Надмірна зайнятість матері, нервова напруженість, стомлюваність відбиваються на її взаєминах з дитиною, негативно впливають на її емоційний розвиток дитини, формування її соціально-ціннісних потреб і інтересів [8].

Так, В. Костів та Б. Ковбас вважають, що відсутність в сім'ї одного з батьків ускладнює процес ідентифікації дітей з батьківським і материнським прикладами, позбавляє їх можливості спостерігати відповідну модель подружніх відносин. Такий вакуум, звісно ж, негативно впливає на підготовку дітей до майбутнього сімейного життя. Адже ситуація, що характеризується відсутністю наочного зразка взаємовідносин статей, породжує ризик того, що у дітей сформується викривлені погляди на шлюб та сім'ю, що в майбутньому може перешкодити становленню їх власної сім'ї [7].

О. Максимович зазначає, що для нормального емоційного розвитку дитини необхідно, щоб вона у безпосередній близькості бачила обидва приклади життєвих ролей, як чоловічий, так і жіночий. Це обов'язкова умова чоловічої

ідентифікації в хлопців і жіночої – в дівчат, що настає пізніше. І якщо батько (чи мати) виховують дитину поодино, то він (чи вона) повинні дати сину чи дочці достатньо стимулів як з чоловічого, так і з жіночого світу, що самотньому батьку (чи матері) зазвичай зробити дуже складно. У неповній родині складно сформувані для дитини здорову статеву ідентифікацію. Моделі для такої ідентифікації дитина змушена шукати поза родиною, і складність у тому, чи є вона поблизу і якої якості [8].

Нерідко в неповній родині виникає проблема авторитету. В. Сухомлинський вважав, що функція жінки стосовно дитини визначається в основному материнською любов'ю, а батька – його авторитетом [11]. Дослідження засвідчують, що хлопці, що виростили без батька, є більш агресивними, менш контактними, неохочі визнавати авторитет жінки, раніше починають статеве життя, схильні до частішої зміни партнерів в силу нездатності до стійких стосунків з особами протилежної статі, мають труднощі із статевою ідентифікацією та пошуком власної ідентичності. Дівчата, що виростили без батька, мають викривлені уявлення про шлюб, сімейні відносини та чоловіків, мають проблеми із встановленням контактів з представниками протилежної статі, схильні до раннього статевого життя та нерозбірливі у виборі статевого і шлюбного партнерів [3].

Всі охарактеризовані нами проблеми неповної сім'ї, які провокують, в свою чергу, і проблеми батьківсько-дитячих взаємин, ускладнюються особливостями підліткового віку дитини. К. Поліванова стверджує, що специфіка підліткового віку полягає в тому, що дитина відкриває для себе нову ідеальну форму розвитку і її відношення до реалій буття стає ситуацією протиріччя [9]. У результаті досліджень нею визначена логічна послідовність етапів критичного підліткового періоду, а саме: пошук ідеальної форми, її міфологізація, конфлікт ідеальної форми і реальних умов, рефлексія конфлікту.

Отже, негативізм і свавілля, які трапляються з боку підлітків у сім'ї, що розлучилася, є свого роду викликом на події в родині і зумовлюються протиріччям між пошуком дитиною ідеальної форми, її міфологізацією (в даному випадку – ідеальних батьків, які проживають в мирі і злагоді між собою і є прикладом для наслідування) і реальними умовами мікросоціуму (кризова для родини ситуація розлучення, відчуження, а то й ворожнеча між батьками). Батьки, які розлучилися, в основному не вбачають у діях дитини цього прихованого підтексту, тому в окремих родинах ситуація стає нестерпною. В багатьох випадках, за твердженнями психологів, асоціальні дії підлітка можуть мати систематичний характер і розглядаються як зловживання.

Від того, як батьки сприймають і розуміють підлітка, його потреби, інтереси, психологічні стани та переживання, а, отже, відповідно і взаємодіють з

ним, залежить сприймання і оцінка підлітком себе, формування позитивного чи негативного образу „Я”, прийняття чи не прийняття своєї особистості. Багато проблем виховання морально та естетично зрілої людини вирішуються з великими труднощами, тому що батьки нерідко не володіють ефективними засобами і методами розвитку свідомості і поведінки особистості, яка формується [6].

Специфічною особливістю неповної розлученої сім'ї також є те, що її психологічний клімат визначається в основному взаєминами між тим з батьків, хто безпосередньо живе з дитиною (дітьми) і її (їх) виховує. В більшості випадків ця функція покладається на матір, оскільки, як ми вже зазначали неповні розлучені сім'ї є більшою мірою материнськими. Тому для гармонізації взаємин у сім'ї потрібне налагодження ефективної взаємодії насамперед між матір'ю та дитиною /дітьми, хоча взаємини між дитиною та батьком, що живе окремо, є не менш важливими у виховному плані.

На думку З. Баєрунаса, у ситуації, коли одна мати або батько виховують дитину, необхідно: свій вільний час проводити з дитиною, наблизити її до себе без моралізації, без погрожувань і покарань; привчити дитину помагати у веденні домашнього господарства, вимагати від неї самостійності; не піддаватися спокусі забезпечити дитину всім тим, що мати (батько) жертвують собою заради неї; не нагадувати дитині про те, що вона живе без батька (матері), тому що постійне нагадування про це може сформувати в неї почуття неповноцінності; організувати своє життя і життя дитини так, щоб сім'я жила повноцінно [1].

Цінними для нас у цьому плані є погляди О. Максимович, яка, проаналізувавши досвід виховання в розлучених сім'ях, виділяє такі фактори створення оптимальних взаємин батьків і дітей: 1) передача досвіду батьків дітям, їх соціалізація, зміцнення сімейного колективу в нових умовах, створення довірливих взаємин; 2) особистий приклад батьків, залучення дітей до ведення домашнього господарства, розумне використання домашнього бюджету, взаємоповага, взаємодопомога, виховання бережливого ставлення до речей, вшанування сімейних традицій; 3) розумне поєднання любові та вимогливості до дитини, недопустимість конфліктів між матір'ю та батьком у поглядах на виховання дітей; 4) створення у дітей уявлення про батька і матір як про людину зі своїми позитивними і негативними рисами, спілкування дитини з родичами батька і матері, за умови, що вони не підбурюватимуть дитину проти матері чи батька; 5) забезпечення колишнім подружжям єдності виховних вимог до дитини, підкріплення зусиль основного вихователя (матері чи батька), прояв такту і терпіння з обох сторін; 6) підвищення рівня психолого-педагогічних

знань і педагогічної культури батьків, формування необхідних умов і навичок виховання дітей [8].

Ми поділяємо переконання М. Буянова, що виховання дітей у сім'ї на основі взаємин співробітництва є найпродуктивнішим, оскільки сприяє гармонійному природному розвитку дитини, у неї виховується повага до батьків, поцінування їхньої думки та визнання батьківського авторитету, вона з довірою і чуйністю ставиться до рідних та інших людей. Така тактика взаємодії у сім'ї породжує взаємну повагу, взаєморозуміння, любов та довіру. Батьки намагаються бути соратниками власних дітей, відкритими і щирими з ними, охоче впускають їх у свій світ. Між ними немає необґрунтованих таємниць, недовіри. За таких умов діти із задоволенням експериментують, шукають, випробовують себе, при цьому не бояться помилитися і бути за це покараними. Батьки охоче допомагають у всіх справах, вміло підводять дітей до вирішення проблем, завдяки чому діти відкривають у собі все нові можливості, здобувають упевненість у своїх силах. А участь у справах батьків збагачує їх соціальним досвідом, розширює світ, окреслює їм соціальну перспективу, яка часто є орієнтиром їхнього розвитку [4].

Важливе місце в процесі гармонізації міжособистісних взаємин у неповній сім'ї займає взаємодія батька, що проживає окремо, з дитиною підліткового віку. На думку О. Максимович, існує три основних фактори, які мають вплив на післярозлучні взаємини батьків з дітьми, а саме:

1) діти задоволені, коли після розлучення батьків підтримуються тісні взаємовідносини з батьком (матір'ю), який проживає окремо, з усією сім'єю: бабусями, дідусями та іншими;

2) діти радіють, коли батьки після розлучення в цілому підтримують зв'язок між собою, усвідомлюючи його позитивний вплив на дитину. Батьки визначаються, як будуть контактувати і впливати на виховання дитини, як будуть поступати з відвідуванням школи, хворобами дітей, де діти будуть відпочивати на канікулах. Це залежить як від характеру подружжя, так і від динаміки їх взаємин, від їх сили волі та здатності вирішити ці проблеми;

3) батьки повинні домовитися про вирішення проблеми, яка раптово виникла і вносить відповідні зміни у їхнє спілкування з дитиною [8].

Для налагодження і збереження гармонійних взаємин у неповній родині бажані постійні, стабільні взаємини дитини з обома батьками, оскільки вона потребує любові і уваги як від матері, так і від батька. Водночас було б неправомірним твердити, що взаємини підлітка з батьком, що живе окремо – це необхідна умова для нормального розвитку та виховання дитини. Це потрібна, але не завжди здійснювана в реальному житті умова. Трапляються випадки, коли батько сам не бажає спілкуватися з дитиною, або веде асоціальний спосіб життя

(пияцтво, алкоголізм, наркоманія тощо). У цьому випадку основною умовою гармонізації взаємин у неповній родині має бути формування взаємин любові і взаєморозуміння між дитиною та тим батьком (у більшості випадків це – мати), хто живе з нею і безпосередньо її виховує.

Отже, взаємини між дітьми підліткового віку та їхніми батьками в неповній сім'ї характеризуються особливою складністю і своєрідністю. Неповній сім'ї притаманні такі проблеми, які в повній сім'ї не виникають ніколи або трапляються як виняток. Відтак, актуалізується необхідність діагностики міжособистісних взаємин у неповних сім'ях для подальшої розробки педагогічних умов, які б послугували становленню та оптимізації гармонійних взаємин між батьками та дітьми підліткового віку у таких сім'ях.

### *Література*

1. Баєрунас З. Некоторые результаты сравнительного исследования подростков-правонарушителей / З. Баєрунас // Социальное здоровье России. – 1970 – С. 112-143.
2. Бєсєдін А. А. Дисфункціональна сім'я як чинник девіантної поведінки неповнолітніх: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: спец. 22.00.03 „Соціальні структури та соціальні відносини” / А. А. Бєсєдін. – Харків, 2002. – 19 с.
3. Бондарчук О. Сім'я, як осередок соціалізації дитини / Бондарчук О. // Проблеми соціальної захищеності дітей в ринкових умовах. – К. : АЛД, 1998. – С. 48-56.
4. Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра: Кн. для учителей и родителей / М. И. Буянов. – М.: Просвещение, 1988. – 207 с.
5. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка” / М. О. Докторович. – К., 2007. – 19 с.
6. Ковалев А. Г. Психология семейного воспитания. – Минск: Народная освіта, 1998. – 264 с.
7. Ковбас Б. Родинна педагогіка: у 3-х т. Т. 1: Основи родинних взаємовідносин / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 2002. – 288 с.
8. Максимович О. М. Особливості виховання дітей в розлучених сім'ях / О. М. Максимович // Виховна діяльність сучасної сім'ї. – К.: Пед. думка. – 2001. – С. 40-47.
9. Поливанова К. Н. Психологический анализ кризиса возрастного развития / К. Н. Поливанова // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 94-106.
10. Соціально-педагогічні засади профілактики насильства в сім'ї: науково-методичний посібник / Повалій Л. В., Постовий В. Г., Барило А. В. та ін. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 232 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані пед. твори: у 5-ти т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
12. Эйдемиллер Э. Г. Семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Л.: Медицина, 1989. – 316 с.

### **3.7. Waldorf pedagogy in Ukraine: modern state and perspectives of development**

#### **3.7. Вальдорфська педагогіка в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку**

Актуальність вивчення розвитку системи освіти європейських держав, про що йдеться мова в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки та інших нормативних документах в галузі освіти, зумовлена вектором сучасних культурних змін в умовах входження України до єдиного європейського освітнього простору.

Пошук нових моделей освіти на шляху модернізації української освіти, які сприяють забезпеченню відповідного рівня та її якості, збільшує значення альтернативних освітніх моделей та інноваційних підходів, якими збагачена європейська система освіти. Прикладом такої освітньої моделі є вальдорфська школа. Великий багаторічний досвід різних зарубіжних європейських країн свідчить про ефективний та результативний розвиток приватних вальдорфських шкіл за активної участі й підтримки їх на рівні держави, які мають там статус альтернативних державним освітнім закладам шкіл.

Багато проблем українських вальдорфських шкіл наприкінці ХХ сторіччя також привернули увагу нашої держави й органів управління освітою. В результаті, всі українські вальдорфські педагоги об'єдналися у всеукраїнський науково-методичний експеримент «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні», програму якого було затверджено Міністерством освіти і науки України у 2001 році. Головна мета експерименту полягала в інтеграції педагогічної системи «Вальдорфська школа» в освітній простір України, адаптації ідей вальдорфської педагогічної системи до освітніх і соціально-економічних реалій України, створенні української моделі вальдорфської школи з урахуванням усіх принципів педагогіки Р. Штайнера, рекомендації щодо використання певних елементів та методик вальдорфської педагогічної системи у загальноосвітніх закладах України з метою сприяння формуванню повноцінної всебічно розвиненої особистості.

Узагальнюючий всеукраїнський науково-методичний експеримент, у процесі якого здійснювалася експериментальна перевірка результативності науково-методичних засад вальдорфської педагогіки та її впровадження в навчально-виховний процес навчальних закладів України, успішно завершено. Проте завдання розвитку та вивчення стану вальдорфської педагогіки в Україні, а також проблем з якими вона стикається, залишаються актуальними.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє констатувати, що вивчення особливостей навчання та виховання в вальдорфських школах в центрі

уваги багатьох сучасних німецьких (Г. Барц (H. Barz), В. М. Гетте (W. M. Götte), Ш. Лебер (S. Leber), Т. Машке (T. Maschke), Р. Патцлаф (R. Patzlaff), Д. Рандоль (D. Randoll), Т. Ріхтер (T. Richter), М.-М. Цех (M.-M. Zech) та ін.), а також вітчизняних науковців (Н. Абашкіна, О. Іонова, М. Окса, О. Передерій, А. Пучко, О. Топтигін, О. Фунтікова та ін.). Дослідження різних аспектів вальдорфської педагогіки представлено українськими науковцями (О. Боделан, С. Гозак, В. Зоц, О. Іонова, С. Краморенко, Л. Литвин, О. Лукашенко, С. Лупаренко, В. Новосельська, Л. Передерій, О. Передерій, О. Удод та багато ін.).

Мета статті полягає у здійсненні аналізу сучасного стану українських вальдорфських шкіл і розвитку вальдорфської педагогіки в Україні, окресленні перспектив подальшого розвитку педагогічної системи Р. Штайнера в українському освітньому середовищі.

Впродовж майже сторіччя діяльність вальдорфських шкіл базується на педагогічних ідеях Р. Штайнера (1861-1925), яким було ще у 1919 році у місті Штутгарт (Німеччина) засновано й відкрито першу вальдорфську школу для дітей працівників тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія». Феномен вальдорфської школи ґрунтується на засадах антропософської антропології, а сутність її полягає в гуманізації навчально-виховного процесу, який сприяє цілісному розвитку особистості та збереженні фізичного, психічного та духовного здоров'я учнів, гуманному ставленні до особистості кожного учня, розкритті його індивідуальності, підготовці кожного учня до реального практичного життя, у формуванні загальнолюдських моральних цінностей, урахуванні культурних традицій кожної нації [6].

Спираючись на принципи людинознавства, основною ідеєю вальдорфської педагогічної системи є орієнтація на вільний всебічний розвиток особистості відповідно до вікових особливостей її розвитку і потреб, потенційних можливостей, а її головною метою є світоглядне, соціальне та професійне самовизначення кожної окремої особистості, усвідомлення своєї індивідуальної свободи та відповідальності за неї [5, с. 2]. На сьогоднішній день ідеї вальдорфської педагогіки ефективно розвиваються і поширюються в багатьох країнах на усіх континентах (усього – 1026 шкіл, із них 234 – у Німеччині) [16].

Слід зазначити, що всі українські вальдорфські школи із державною основою постійно працювали з моменту заснування (починаючи з середини 90-х років ХХ ст.-поч. ХХІ ст.) і зараз ефективно розвиваються на принципах вальдорфської педагогіки – принципах людинознавства, які Р. Штайнер обґрунтував ще на початку ХХ століття [14; 15]. Головними з них визначено наступні: гуманістична спрямованість (орієнтація на дитину, розвиток індивідуального потенціалу кожної дитини); принцип цілісного охоплення природи людини (на основі антропософської концепції розвитку дитини через

цілісну взаємодію тілесних, душевних і духовних чинників); принцип вікової відповідності (процес виховання і навчання зумовлений віковими потребами розвитку); принцип різнобічності і гармонійності (гармонійне поєднання факторів розвитку почуттєвих, вольових та інтелектуальних функцій особистості); принцип залучення почуттєвого переживання (почуттєве, інтелектуальне та вольове опрацювання учнями навчального матеріалу); принцип зв'язку із життям (підготовка учнів до реального практичного життя); принцип поєднання соціального та індивідуального (виховання самодостатньої, соціально адаптованої і інтегрованої у життя особистості); принцип релігійної толерантності; принцип поєднання національного і загальнолюдського у вихованні (врахування вальдорфської педагогіки культурного розмаїття і підпорядкованість етичним принципам) [5].

Успішному розвитку сучасних українських вальдорфських шкіл сприяв узагальнюючий науково-методичний експеримент всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» і впровадження педагогічної системи «Вальдорфська школа» у загальноосвітніх навчальних закладах (наказ Міністерства освіти і науки України № 363 від 6 травня 2001 року), що тривав 13 років і був успішно завершений (наказ Міністерства освіти і науки України № 1044 від 15 вересня 2014 року) [11]. Від тоді вальдорфська педагогіка набула статусу офіційної освітньої програми в Україні.

Результати цього експерименту знайшли своє відображення в матеріалах Міжнародної науково-практичної конференції «Про результати узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» (жовтень 2014 року), основними з яких є:

- створення програм для вальдорфських шкіл, які повністю адаптовані до змісту та основних вимог нових державних програм із урахуванням їх національного, регіонального та культурного аспектів (програми для 1-4 класів вальдорфських шкіл України (2008 р.), програми для 5-9 класів вальдорфських шкіл України (2009 р.), програми для 10-11 класів вальдорфських шкіл України (2012 р.), комплексної альтернативної освітньої програми для дошкільних навчальних закладів, які працюють за вальдорфською педагогікою (2014 р.);

- налагодження співпраці з Міжнародною Асоціацією вальдорфської педагогіки в Східній Європі – ІАО, Педагогічною науковою установою при Союзі Вільних Вальдорфських шкіл – «Кассельським педагогічним семінаром, Європейською Радою Рудольф Штайнер / Вальдорфської освіти – ECSWE, Міжнародною асоціацією Штайнер / Вальдорфської дошкільної освіти – IASWECЕ, Благодійним фондом «Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера», Вільною Вищою школою духовної науки Гьотеанум (Дорнах, Швейцарія), Міжнародним форумом Вальдорфських / Штайнер шкіл «Гаазьке



коло»; співпраці з вальдорфськими школами Європи (запровадження системи культурного обміну між школами, системи кураторства та тьюторства шкіл іноземними експертами, організація міжнародних фестивалів, проектів);

- проведення на базі навчальних закладів дослідно-експериментальної роботи (спостереження за розвитком здібностей, здоров'я, якостей, рівнем соціальної адаптованості та діагностичне обстеження учнів вальдорфських шкіл) та ряду досліджень із питань упровадження вальдорфської педагогіки в Україні та перспектив розвитку Вальдорфських навчальних закладів в Україні, регулярне висвітлення їх результатів у пресі (фахових, наукових, популярних виданнях, електронних ресурсах, журналу про вальдорфську педагогіку «Дитина», збірки матеріалів конференцій тощо);

- підготовка педагогічних кадрів для роботи у вальдорфських навчальних закладах (організація Всеукраїнського семінару з підготовки вчителів на базі вальдорфських шкіл України; спеціальна підготовка у вищих навчальних закладах в Німеччині, Австрії, Швеції, Данії, Швейцарії та інших країнах Європи; підвищення їх кваліфікації на Міжнародних конференціях і семінарах у різних країнах Європи та на щорічних конференціях за участю провідних зарубіжних вальдорфських педагогів в Україні) [3, с. 3-7].

В Україні на сьогодні існує чотири офіційні вальдорфські школи: у Дніпропетровську (Навчально-виховний комплекс «Дніпропетровська вальдорфська середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-дитячий садок» з 1995 р.), у Києві (школа-дитячий садок «Софія» з 1999 р.), у Кривому Розі (Навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-дитячий садок» з 2001 р.), в Одесі (Навчально-виховний комплекс «Ступені» (загальноосвітня вальдорфська школа І-ІІІ ступенів-дитячий садок з 1999 р.), які на базі своїх закладів проводять власну дослідно-експериментальну діяльність. Інші українські вальдорфські школи (більшість із яких приватні, наприклад, «Школа вільного розвитку» м. Харкова), які також вбрали участь в експерименті, за вагомих обставин (фінансові, кадрові проблеми) припинили своє існування.

Сьогодні українські науковці та вальдорфські педагоги в своїх дослідженнях в межах розвитку вальдорфської педагогіки в Україні переймаються впровадженням педагогічної системи «Вальдорфська школа» у загальноосвітніх навчальних закладах, а саме: впровадження ідей вальдорфської педагогіки в освітній простір України (Г. Ф. Древаль); формування гармонійного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки (О. І. Мезенцева); формування Я-концепції на засадах антропологічних закономірностей розвитку людини (В. П. Мітюхіна); вплив вальдорфської педагогіки на розвиток емоційно-оціночної складової Я-концепції

учнів (О. Л. Передерій); розвиток Я-концепції та соціалізація – процес тривалістю упродовж життя (І. П. Рожкова); вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів (І. В. Шастал); психолого-педагогічні чинники, що впливають на особистісний розвиток школяра (В. Л. Шульц) та ін..

Результати своїх досліджень вони висвітлюють на Міжнародних і Всеукраїнських науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях, круглих столах, методологічних семінарах, семінарах із питань запровадження вальдорфської педагогіки в Україні та перспектив розвитку вальдорфських шкіл, які кожного року проходять за підтримки Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, обласними інститутами післядипломної освіти Одеської та Дніпропетровської областей, Національним педагогічним університетом імені М. П. Драгоманова, Київським університетом імені Б. Грінченка, Міжнародної Асоціації вальдорфської педагогіки в Східній Європі (ІАО), Асоціації вальдорфських ініціатив в Україні.

За півроку 2016 вже проведено дві Всеукраїнські науково-практичні конференції та всеукраїнську зустріч вальдорфських ініціатив в Україні, яка відбулась 11 січня 2016 року у м. Київ за участю викладачів вальдорфських семінарів, педагогів вальдорфської школи з Німеччини, педагогів і представників громадськості з десяти регіонів України. На них були висвітлені: тенденції освітніх змін у світі та розвитку вальдорфського освітнього руху; світові тенденції щодо збагачення розвитку дитини дошкільного віку; проблеми та перспективи розвитку вальдорфських шкіл Східної Європи; завдання, що стоять перед вальдорфськими школами у зв'язку з реформами в освіті, та обговорені основні критерії діяльності вальдорфських шкіл і подальший розвиток вальдорфської педагогіки в Україні.

На Всеукраїнській науково-практичній конференції «Вальдорфська педагогіка – шлях до самодостатньої особистості» (м. Кривий Ріг) 21 квітня 2016 року були представлені результати дослідно-експериментальної роботи вальдорфської школи Кривого Рогу, яка з 2011 року отримала статус експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня, за темою: «Психолого-педагогічні чинники розвитку Я-концепції учнів вальдорфської школи». Активну участь у роботі конференції взяли представники освіти різних рівнів: зав. сектором початкової освіти державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти» МОНУ (Древаль Г. Ф.); науковий співробітник науково-дослідницької лабораторії альтернативних педагогічних систем Дніпропетровського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (Передерій О. Л.); співголова Асоціації вальдорфських ініціатив в Україні (Шастал І. В.); методист Одеського обласного інституту удосконалення вчителів (Мітюхіна В. П.); педагоги вальдорфських шкіл Дніпропетровська, Києва та

Одеси; працівники управління освіти і науки міської ради, методисти відділу освіти.

Під час цієї конференції Древаль Г. Ф. наголосила, що «сьогодні вальдорфська педагогіка є відкритою для розвитку та змін педагогічною інноваційною системою, яка має власні традиції навчання та виховання дітей і спирається на перевірений часом та підтверджений результатами наукових досліджень досвід, але яка орієнтується на реалії сучасного життя, сучасних дітей та їх батьків, що забезпечує її життєстійкість, затребуваність і розвиток» [1].

Всеукраїнська науково-практична конференція «Вальдорфська школа – живий імпульс до свободи», що відбулася 27-28 травня 2016 року (м. Одеса), була організована Одеським обласним інститутом удосконалення вчителів спільно з Інститутом модернізації змісту освіти МОН України, Асоціацією вальдорфських ініціатив в Україні, і була присвячена до 25-річного ювілею Одеського приватного НВК «Вільна школа «АСТР».

Академічну освіту вальдорфського вчителя в Україні вже можна отримати в Київському університеті імені Б. Грінченка. Навчання студентів за спеціалізацією «Вальдорфська педагогіка» в межах спеціальностей «Початкова освіта» та «Дошкільна освіта» здійснюється також у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова за підтримки навчально-дослідницького центру «Вальдорфська педагогіка», який в рамках програми узагальнюючого науково-методичного експерименту «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» було відкрито в цьому університеті ще у 2014 році з метою створення бази державної вальдорфської освіти в Україні та сприяння її прогресивному розвитку. В рамках центру діє міжнародний колегіум зі стратегії розвитку вищої вальдорфської освіти для вчителів і вихователів. Цей навчально-дослідницький центр, який діє за підтримки кафедри методології науки та міжнародної освіти в структурі факультету магістратури, аспірантури та докторантури, спрямовує свою діяльність на дослідженні питань, пов'язаних із виникненням і розвитком вальдорфської педагогіки, поширенням ідей вальдорфської педагогіки в сучасному суспільстві та сприянням доступності виховання та навчання у вальдорфській школі кожній дитині. Головними завданнями центру виступають дослідження наукових засад вальдорфської педагогіки, її джерельної бази розвитку, вивчення її досвіду за весь майже 100-річний час вдалого існування, застосування її результатів для подальшого створення нової образотворчої сфери освіти і виховання тощо [10].

Здійснені за цей період науково-педагогічні дослідження педагогічної системи Р. Штайнера підтверджують високу значущість експерименту такого рівня. Починаючи з 90-х років ХХ ст., інтерес до вальдорфської педагогіки з

боку українських учених тільки зростає. Результати досліджень українських науковців за період з 2000-2015 рр. відображено в 1 докторській і 7 кандидатських дисертаціях. Вони вказують на різноманітність тематики наукових досліджень за різними напрямками вальдорфської педагогіки (О. М. Іонова – «Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки» (2000 р.) [4]; В. В. Новосельська – «Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах» (2004 р.) [12]; С. В. Гозак – «Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України» (2006 р.) [2]; С. Є. Лупаренко – «Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки» (2008 р.) [9]; О. М. Лукашенко – «Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці» (2009 р.) [8]; Л. В. Литвин – «Ідеї вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті» (2011 р.) [7]; О. Л. Передерій – «Розвиток емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів Вальдорфської школи» (2013 р.) [13]; А. О. Пучко – «Особливості диференційованого навчання старших учнів у сучасних вальдорфських школах Німеччини» (2015 р.).

Перелічені дисертаційні дослідження не вичерпують усіх аспектів вальдорфської педагогіки. Великий інтерес українських науковців і педагогів за останні півтора десятиріччя є свідченням початку наукових студій цієї дуже актуальної й інноваційної для українського суспільства гуманістичної педагогічної системи.

Грунтовний аналіз сучасного стану вальдорфських шкіл в Україні, їх кадрового потенціалу, можливостей отримання освіти вальдорфського вчителя в Україні, різних аспектів міжнародної співпраці, проведення щорічних Всеукраїнських науково-практичних конференцій із вальдорфської педагогіки, спектру дисертаційних досліджень із вальдорфської педагогіки, – все це свідчить про сьогодишню картину розвитку вальдорфської педагогіки в нашій країні, дозволяє окреслити перспективи подальшого розвитку педагогічної системи Р. Штайнера в українському освітньому середовищі.

Здійснений нами аналіз доводить, що вальдорфська педагогіка, на нашу думку, має велику перспективу в Україні за наявності наступних умов:

- належної адаптації її підходів до диференційованих можливостей навчально-виховного процесу старшої вальдорфської школи з урахуванням вітчизняних державних вимог, виходячи з 11-ти річної шкільної системи (в той час, коли вальдорфська освіта передбачає 12/13 (іноді 14) років навчання, якщо учень бажає отримати професію практичного напрямку), і соціально-економічних реалій сучасності (пошук державних і спонсорських коштів на організацію належного забезпечення навчально-виховного процесу в вальдорфських школах державного підпорядкування);

- забезпеченні вальдорфських шкіл високоосвіченим кадровим потенціалом (надання відповідної академічної освіти вальдорфського «класного вчителя» та учителя-предметника старшої школи з подальшим їх працевлаштуванням; практика та підвищення їх кваліфікації у зарубіжних країнах);

- наявності високих ефективних результатів у навчанні серед випускників вальдорфських шкіл порівняно з випускниками українських традиційних шкіл (дослідження успіхів їх подальшого навчального й життєвого шляхів, їх працевлаштування);

- поступового заснування нових українських вальдорфських шкіл за підтримки держави (на всіх рівнях), міжнародної підтримки і співпраці;

- подальших нових освітніх вальдорфських ініціатив не тільки в обласних центрах України (вальдорфські групи, вальдорфські дитячі садки, групи, в яких поступово переходять у групи вальдорфської школи);

- поширеного використання ефективних елементів вальдорфської педагогіки у традиційних українських школах на різних ступенях (принцип «класного вчителя» з 1-6/8 класи, відсутність оцінок до 8-го класу, головний урок, метод «епох», ведення учнями «епохальних» зошитів, викладання іноземних мов з 1-го класу за особливою методикою, художньо-ремісничка та різноманітна практична діяльність, спрямована на розвиток емоційної, вольової та інтелектуальної сфер учнів, формування самостійного судження у старших учнів, розвиток їх здібностей, а не збирання їх теоретичних знань і т. ін.);

- пропаганди вальдорфської педагогіки українськими державними освітніми установами (проведення конференцій, організація лекторіїв із актуальних проблем вальдорфської педагогіки, забезпечення відповідною літературою, висвітлення вітчизняними науковцями, зарубіжними та українськими вальдорфськими педагогами, колишніми випускниками вальдорфських шкіл у педагогічній, та й не тільки, пресі, фахових наукових виданнях, офіційних електронних ресурсах певних результатів (дисертаційні дослідження, студії, міжнародні науково-практичні конференції, методичні семінари, майстер-класи, фрагменти уроків тощо);

- постійно зростаючого інтересу батьківської громади до сутності та результатів вальдорфської педагогіки.

У процесі євроінтеграції України вважаємо за доцільне наголосити на актуальності сприйняття такого позитивного зарубіжного педагогічного досвіду, сподіваючись на його подальшу успішну імплементацію в навчально-виховний процес сучасної вітчизняної системи освіти заради ефективності виховання та щасливого майбутнього життя підрастаючого покоління.

### *Література*

1. Вальдорфські ініціативи у Кривому Розі / Освітній портал Дніпропетровщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// dnepr.edu.com/uk/news-914-1437](http://dnepr.edu.com/uk/news-914-1437).
2. Гозак С. В. Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мед. наук : спец. 14.02.01 «Гігієна» / С. В. Гозак. – Київ, 2006. – 20 с.
3. Звіт про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні / Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// zakon.golovbukh.ua/regulations/1521/8456/8457/468815/>.
4. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Олена Миколаївна Іонова. – К., 2000. – 443 с.
5. Концепція проекту «Вальдорфська педагогіка в Україні» / КЗО «Навчально-виховний комплекс «Дніпропетровська вальдорфська середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів – дитячий садок» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// waldorf.klasna.com/uk/site/achievement.html>.
7. Краних Э. М. Антропологические основы вальдорфской педагогики / Э. М. Краних. – Киев: Генеза, 2008. – 277 с.
8. Литвин Л. В. Ідеї вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лілія Володимирівна Литвин. – К., 2011. – 260 с.
9. Лукашенко О. М. Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. М. Лукашенко. – Харків, 2009. – 20 с.
10. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Світлана Євгенівна Лупаренко. – Х., 2008. – 227 с.
11. Навчально-дослідницький центр «Вальдорфська педагогіка» / Факультет магістратури, аспірантури та докторантури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.Imad.npu.edu.ua/2012-01-17-11-05-14/38-navchalno-doslidnytskyi-tsentr-valdorfska-pedagogika>
12. Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 вересня 2014 року № 1044 «Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні / Міністерство освіти і науки України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http:// zakon.golovbukh.ua/regulations/1521/8456/8457/468815/>.
13. Новосельська В. В. Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Віра Вадимівна Новосельська. – К., 2004. – 200 с.
14. Передерій О. Л. Розвиток емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів Вальдорфської школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к.пед.н.: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О. Л. Передерій. – Запоріжжя, 2013. – 20 с.
15. Штейнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики: пер. с нем. / Р. Штейнер. – Москва: Парсифаль, 2005. – 200 с.
16. Штейнер Р. Педагогика, основанная на познании человека: пер. с нем. / Р. Штейнер. – Москва: Парсифаль, 1996. – 128 с.
17. Weltliste der Waldorf- und Rudolf-Steiner-Schulen sowie der Lehrerbildungsstädten 2009/2010 / Bund der Freien Waldorfschulen e.V. – Stuttgart, 2010. – 140 S.

### 3.8. Adapting the content of history education to the demands of modern society

#### 3.8. Адаптація змісту історичної освіти до вимог сучасного суспільства

Успішне використання досвіду минулого обов'язково вимагає усвідомлення й розуміння цього досвіду. Власне, цим і визначаються основні завдання курсу вітчизняної історії у вищій школі. Необхідність відповідати на ті соціокультурні виклики, які стоять зараз перед гуманітарним знанням, визначає нові вимоги до змісту і способу подачі матеріалу та складу необхідних компетентностей.

Найголовніше, що слід мати на увазі – історія як комплекс соціогуманітарного знання не є цариною лише наукової праці. Вона повинна виступати як один із дієвих засобів організації державного життя і суспільної практики, бути актуальним інструментом для самопізнання особистості і суспільства.

В сучасному світі, який невинно змінюється у відповідності до об'єктивних обставин політики, культури, економіки тощо, постають численні актуальні задачі, вирішувати які можна лише в комплексі. Перше завдання – це створення узагальнюючої версії національної історії, яка була б інтелектуально сумісною з поширеними у світовій науці тенденціями історіописання [10]. Необхідність змін полягає в тому, що сучасна українська історіографія багато в чому продовжує репродукувати народницьку парадигму XIX-початку XX ст. яка була актуальною в часи М. Грушевського і згодом була успішно модернізована й використана радянською історіографією [3]. Якщо у версії вчених народницького спрямування суб'єктом історії виступав етнос в його безперервній тяглоті, у версії радянських істориків – прогресивний робітничий клас в його послідовній боротьбі за світле комуністичне майбутнє, то зараз – українська нація в її невинному становленні й боротьбі за власну державність.

Ця парадигма сьогодні справедливо піддається критиці, оскільки «нація» в її сучасному розумінні є продуктом політичного та інтелектуального розвитку XIX століття. Розуміючи націю як свідоме об'єднання індивідумів, що сповідують однакові цінності та мають спільні державно-політичні уявлення, сучасна наука не вважає можливим відшукувати корені нації в занадто далекому минулому, оскільки раніше XIX ст. європейських націй в їх сучасному розумінні просто не існувало, і навіть процес їх формування неможливо простежити раніше за XVII-XVIII ст. [1]. В цей час варто говорити про формування того цивілізаційного часу й простору, у якому зароджувалась нація. І цей процес не можна вимірювати історією однієї етнічної спільноти, оскільки кожна з них формувалась і розвивалась у складному переплетенні різноманітних соціально-

економічних, політичних та культурних впливів, і неможливо виміряти, який саме з цих впливів був вирішальним у той чи інший час.

Ще однією методологічною проблемою концепції нації як суб'єкта історичного процесу є ідеологізація історії. Історія може взагалі перетворитись на форму ідеології, не стільки говорячи про минуле, скільки виправдовуючи сучасне або проектуючи майбутнє. В такому разі дуже легко зійти на рейки конфліктності та нетерпимості, що може спровокувати розкол в суспільстві або навіть відкрите протистояння. Крім того, існування в тривалому часі однорідної нації можливе лише в ідеалі. На практиці, намагаючись писати історію, в якій суб'єктом є нація, науковець залишає поза увагою велику кількість людських спільнот, які є учасниками історичного процесу, але не вкладаються в рамки нації внаслідок мовно-культурних, релігійних, етнічних відмінностей [9].

Отже, вимагаючи від історика єдиної національної концепції історії, яка б слугувала засобом об'єднання, сучасне суспільство водночас наполягає на обов'язковому дотриманні європейських цінностей толерантності й плюралізму, самоцінності людської особистості й праві кожного на самореалізацію. Не вимагаючи повної відмови від концепції національної історії, сучасна європейська практика пропонує тривалу роботу з узгодження національних історій між собою. При цьому акцент переноситься з моментів взаємної боротьби та протистояння на теми співробітництва і культурного взаємозбагачення [2]. Вирішенню цього завдання сприяє відмова від прив'язки до територіальності, написання історії або як макроісторії (історія Європи, історія Латиноамериканського регіону, історія православної цивілізації), або як мікроісторії (історія Слобожанщини, історія Галичини тощо).

Друге завдання, яке постає перед історичним знанням у контексті вищої школи, є обов'язкова увага до особистості, наближення історії до конкретної людини. Сучасний глобалізований світ не лише дає широкі можливості ознайомлення з світовими культурно-інформаційними досягненнями, розширюючи фактаж та методологічний інструментарій українського історика, а й ставить вимогу антропологізації знання, наближення його до людини, особистості [9, 10]. Безсумнівно, історія має «йти до людини», висвітлювати насамперед особистісні проблеми й здобутки, розуміючи народ, націю, державу насамперед як суспільство, що складається із конкретних людей.

Це завдання стоїть у тісному зв'язку із потребою зміщення акцентів із проблем суто національних на проблеми глобальні, усвідомлення власної історії в загальнолюдському контексті. Жодна країна, жодний народ не існує в ізоляції, всі ми є частиною величезної складної системи, і написання історії лише однієї з складових цієї системи без врахування інших повністю позбавлене сенсу [1].



Вирішенню цих завдань і має бути підкорений курс історії України у вищому навчальному закладі. Одночасно з цим майбутньому професіоналу необхідно навчитись з величезного масиву інформації обирати необхідні факти, оперувати отриманими відомостями, перевіряти повідомлення на вірогідність, будувати на їх основі власні висновки. В цьому допомагає проблемне вивчення історії, знайомство з різними точками зору, відмінними науковими парадигмами тощо.

Молодій людині в сучасних умовах важливо навчитись адекватному спілкуванню, вмінню бачити й цінувати іншість співрозмовника. Сучасна парадигма «історії повсякденності», яка набуває все більшої популярності в світі, якнайкраще сприяє цьому завданню. «Олюднена» історія, яка висвітлює приватні мотиви та наслідки вчинків, в якій діють «маленькі люди», а не лише великі герої, є ближчою людині ХХІ ст. в ситуації постмодерну [4]. Історія невеликих соціальних груп, регіонів, що мають власну специфіку, окремих родин, населених пунктів тощо формує у людини відчуття власної залученості до світових глобальних процесів, а отже, сприяє формуванню як національної, так і особистої гідності.

Визначаючи світоглядне (гносеологічне) значення історії повсякденності, О. Удод вказує і на її практичну актуальність: «Стара історія – політизована чи заідеологізована, – нехтуючи повсякденними потребами людини, сприяла певним політичним силам, або ж формулювала тоталітарні настрої, або ж проповідувала анархічне ставлення до держави, політичних сил. Повернення людини в центр історії дозволяє реалізувати сучасний і перспективний ціннісний пріоритет філософії політики, а саме: не людина для суспільства, а суспільство (і держава зокрема) для людини» [8]. Вплести повсякдення у вивчення історії – одне з першочергових завдань, тільки в такий спосіб можна показати, що найвищою цінністю є людина, з її болями і переживаннями, з її здобутками і втратами, і жодна надія не вартує навіть одного людського життя.

Осмислюючи історію і розмірковуючи, чим вона є – історією нації, історією території, держави чи особистості, слід пам'ятати насамперед, що для соціуму історія є колективним уявленням про минуле, тобто історичною пам'яттю. Історична пам'ять є фундаментом національної ідентичності, спільним образом минулого, однаковою для мільйонів співвітчизників.

Феномен історичної пам'яті має певні характеристики, функції, складові тощо. І не всі з цих ознак сприяють консолідації суспільства. Так, історична пам'ять є вибірковою, вона зберігає здебільшого емоційно насичені образи, що відповідають певним оціночним критеріям. Різні суспільні групи мають різні соціальні очікування, що відбиваються в їхніх уявленнях про добро і зло, і відповідно виникають різні моделі історичної пам'яті, адже те, наприклад, що

має позитивне забарвлення для однієї соціальної групи, може бути байдужим або негативним для іншої. Через це історична пам'ять часто виступає конфліктогенним чинником [6].

Оскільки політичний простір соціуму структурує держава, вона ж створює і «політику пам'яті» як спосіб закріплення у свідомості громадян важливих для держави цінностей. В той же час має місце індивідуальна історична пам'ять, визначена життєвим досвідом та переконаннями особистості. Через це виникають ускладнення із формуванням національно-громадянської ідентичності індивідуума. Крім того, історична пам'ять є травматичною по відношенню до живих учасників подій, оскільки самі події часто піддаються критиці й участь в них людей перегляду. Отже, виникає етична складова історичної пам'яті, яка має враховуватись під час її дослідження [7].

Історичну пам'ять можна визначити як ментальну сферу, в якій структурується і кодифікується емпіричне знання про минуле [7]. Події, у яких людина бере участь, трансформуються в пам'ять про події, до цієї пам'яті додаються артефакти. На цій основі організується наукове дослідження минулого, результати якого в комплексі з емоційним пригадуванням подій і породжують історичну пам'ять як частину суспільного знання. Тут певною небезпекою є зіткнення ідеологій, політичних програм, групових інтересів, на основі чого можуть виникати історико-політичні міфи як частина історичної пам'яті.

Оскільки історична пам'ять суспільства складається з індивідуального досвіду, то постає проблема співвідношення особистого і колективного в історичній пам'яті. Завдяки створеним суспільством ментальним схемам, образам, стереотипам тощо індивідуальні спогади вкладаються в об'єктивно обумовлені форми, які формуються через систему освіти і виховання. Внаслідок цього створюються певні колективні спогади, проте реакції на ці колективні спогади знов-таки є індивідуальними.

Якщо суспільство є стабільним, його члени мають однакові цінності, це породжує однакові ментальні комплекси, а отже, спільну історичну пам'ять і консолідацію довкола цієї пам'яті. В розколотому ж суспільстві історична пам'ять є конфліктною, драматичною і породжує протистояння. Може бути ще один варіант – суспільство «подвійної моралі», в якому відбувається своєрідне «перекодування» природного відчуття людиною минулого й замість справжніх спогадів з'являються їх симулякри [5].

Нова історична реальність початку XXI ст. характеризується як проривами до нового, так і загостренням кризових явищ, конфліктами цивілізацій. Це вимагає докорінного перегляду такого явища, як історична пам'ять, загострення її моральної складової. Існує реальна небезпека загострення тенденції пошуку

ворогів, конструювання образу винного у наших проблемах, у тому числі й у минулому. Для багатьох сучасних суспільств зараз, на жаль, є властивими комплекси «жертви», що призводить до «політики реваншу», використання історичної пам'яті у політичних цілях, ностальгія за «втраченою величчю». Всі ці речі є потенційно небезпечними й можуть призвести до конфліктів і навіть військових протистоянь. Єдиним шляхом подолання цих тенденцій може бути відмова від категорії «істина» в історичній науці, розуміння історіографії як поля діалогу й пошуку взаєморозуміння.

В процесі свого формування, зазначає В. Масненко [7], феномен історичної пам'яті проходить декілька етапів, на кожному з них функціонуючи досить самостійно. Історична пам'ять є своєрідним текстом, який обов'язковий для вивчення всіма членами певної людської спільноти [7].

Історична пам'ять є необхідною складовою духовної культури етносу і як така підкорюється лише об'єктивним чинникам, тобто не може бути створена або знищена за чиеюсь індивідуальною волею. Проте функціонує історична пам'ять завжди в державі, і держава задає та створює певні способи представлення минулого та систему відповідної символіки. Держава закріплює державні свята, організацію історичної освіти, впливає на зміст музейних експозицій, розробляє систему монументальної пропаганди (пам'ятники, назви вулиць, парків тощо), держава через систему державних премій в галузі мистецтва і літератури заохочує певний тон висвітлення тих чи інших подій. Отже, можна говорити про державну політику пам'яті, яка є певною функцією влади і за яку відповідає держава, ставлячи певні цілі [7].

Все вищезазначене набуває нових форм в умовах появи сучасних засобів масової інформації і породженої ними масової культури. З'явився новий стандарт вербалізації історичної пам'яті – замість пояснення або висловлення певної точки зору чи розповіді про подію відбувається демонстрація текстів, позбавлена будь-якої внутрішньої системності. Це призводить до деконструкції пам'яті, калейдоскопічності уявлень про минуле, відсутності хронологічного сприйняття і деморалізації пам'яті [5]. Подія просто демонструється на моніторі або екрані, без будь-якої оцінки та вказівки, що було до неї і після неї, в якій країні і в яку епоху це відбувалося. Паралельно з цим виникає певна «індустрія пам'яті», тобто перетворення музеїв, історичних місць та персонажів на засіб заробітку. Це призводить до такого явища, як атомізація історичної пам'яті, коли особистість власне індивідуальне або вузькогрупове уявлення про минуле вважає єдино можливим і не уявляє, що інші люди можуть мати власну точку зору на події, а також до тривіалізації подій і персонажів, коли видатні постаті національної історії знижуються до героїв анекдотів.

Отже, можна зробити висновок, що головні завдання адаптації змісту історичної освіти до вимог сучасного суспільства полягають у формуванні компетентностей аналізувати минуле власної держави крізь призму інтересів різних груп населення, розуміти місце власної історії в світовому контексті і перш за все цінування людської особистості як єдиного суб'єкта історичних подій. Найбільш перспективними з цієї точки зору сучасні вітчизняні науковці визначають такі методологічні підходи, як антропологізація історичного знання, сполучення мікро- та макроісторичних досліджень, цивілізаційний підхід до висвітлення національної історії та використання історії повсякденності як засобу наближення історії до потреб особистості.

#### *Література*

1. Гончаревський В. Г. Цивілізаційний підхід до історії: сучасний український досвід. – К.: Логос, 2011. – 220 с.
2. Касьянов Г. Ще не вмерла українська історіографія // Критика. – Рік VI, Ч. 4 (54). – Квітень, 2002. – С. 21-32.
3. Касьянов Г., Толочко О. Національні історії та сучасна історіографія: виклики і небезпеки при написанні нової історії України // УІЖ. – 2012. – № 6. – С. 4-24.
4. Коляструк О. А. Методологія історії повсякдення // Вісник Харківського національного університету ім. В. Каразіна. Серія: Історія. – 2011. – Вип. 44. – С. 8-21.
5. Коник А. «Історична пам'ять» та «політика пам'яті» в епоху медіа культури // Вісник Львівського Національного університету. – Серія журналістика. – 2009. – Вип. 32. – С. 18-25.
6. Масненко В. Історична пам'ять як основа формування національної самосвідомості // Український історичний журнал. – 2002. – № 5. – С. 49-62.
7. Нагорна Л. Історична пам'ять: теорії, дискурси, рефлексії. – К., 2012. – 328 с.
8. Удод О. А. Історія повсякденності як провідний напрям української історіографії // Краєзнавство. – 2010. – № 3. – С. 6-9.
9. Чаркіна Т. І. Антропологізація історичного знання в період постмодерну // Гілея. – 2014. – Вип. 89. – С. 210-214.
10. Яковенко Н. Нова доба – нові підручники. Про потребу дискусії над підручниками з історії України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.novadoba.org.ua/data/metod/yakovenko.rtf>.

### **3.9. Psychological features of understanding emotions mentally retarded teenagers as one of the aspects of formation of creative personality**

### **3.9. Психологічні особливості розуміння емоцій розумово відсталими підлітками як один із аспектів формування творчої особистості**

Проблема вивчення емоцій і почуттів значна і багатогранна. Далеко не всі пов'язані з нею питання на сьогодні вирішені, а з того, що відомо, багато дискусійного, оскільки емоційно-чуттєвий аспект поведінки складно описувати, класифікувати і відображати у визначених законах. Однак філософи та

психологи, фізіологи й лікарі змогли не тільки одержати значні відомості про сутність емоцій і почуттів, й обґрунтувати можливість активного, спрямованого впливу на стан емоційно-чуттєвої сфери людини.

Відомо, що емоції – найважливіший із компонентів людського "Я". Вони супроводять людину від моменту її народження і тривають у продовж усього її життя, визначаючи рівень активності мислення і діяльнісну активність, ставлення до людей, подій, життєвих завдань, оцінку власних дій і вчинків, впливаючи на функції органів і тканин організму.

Емоції важливі для набуття індивідуального досвіду. Здійснюючи функцію позитивного і негативного підкріплення, вони сприяють набуттю корисних і усуненню негативних форм поведінкової активності.

Емоційна реакція, як реакція активна, – потужний організатор поведінки. Емоції були б непотрібні, якщо вони були б не активні. Цей момент активності в емоції становить найважливішу, на думку Л. С. Виготського, рису у вченні про її психологічну природу [1, с. 136]. Будь-яка емоція є спонукою до дії чи відмовою від неї. Емоції є таким внутрішнім організатором наших реакцій, які напружують, збуджують, стимулюють чи затримують ті чи інші реакції. Таким чином, за емоціями залишається роль внутрішнього організатора поведінкової активності.

У множині емоційних проявів у широкому розумінні прийнято вирізнити власне емоції. На відміну від афектів, власне емоції іноді тільки ледве проявляються в зовнішній поведінці. Вони мають чітко виражений ситуативний характер, тобто є оцінним ставленням суб'єкта до можливих ситуацій або ситуацій, які виявляються, щодо власної діяльності та інших людей, та їх проявів у цих ситуаціях. Наукові дослідження особливостей розпізнавання емоцій стосуються передусім їхніх проявів – вегетативних, біохімічних, фізіологічних, експресивно-мімічних, жестових, інтонаційно-комунікативних. Для педагогічної роботи останні чотири групи ознак найбільш важливі, але мало досліджені.

У науковій літературі мислення визначається як психічний процес за участю і логічних, і емоційних компонентів водночас, тобто як жива людська діяльність. Оскільки, на думку Л. Виготського, у людей емоції ізолюються від інстинктів і переносяться у зовсім іншу сферу – сферу психологічного [1, с. 13], справедливими є висновки вчених про те, що переважна більшість емоцій людини інтелектуально опосередкована та між емоційними й інтелектуальними процесами мислення існує закономірний зв'язок, а розвиток емоцій відбувається в єдності з розвитком мислення, зокрема, емоції беруть участь в регулюванні мислення та його мотивації, отже, емоції – складник мислення. Цю тезу Л. Виготський підтвердив такими словами: „Хто відірвав мислення з самого початку від афекту, той назавжди закрит собі дорогу до пояснення причини

самого мислення, оскільки детерміністський аналіз мислення передбачає розкриття рушійних мотивів думки, потреб та інтересів, спонукань і тенденцій, що спрямовують рух думки в той чи інший бік” [ 1, с. 14].

Розвиток емоційної сфери розумово відсталих дітей – пріоритетна корекційна задача. Поверхові уподобання, емоційна збудженість і лабільність, часта зміна настроїв, прояви афекту призводять до складностей у спілкуванні з однолітками і дорослими. Негативізм, страх, агресивність не сприяють бажаному позитивному розвитку особистості дитини, тому кожен, хто працює з такою дитиною, розуміє важливість своєчасної корекції її емоційної сфери.

У нинішній системі підготовки розумово відсталих дітей до життя визначені умови виховання і шляхи розвитку означеної категорії дітей (В. Бондар, Т. Власова, О. Граборов, Г. Дульнєв, І. Дмитрієва, І. Єременко, В. Лубовський, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) [7, с. 1].

І все ж практика доводить, що потрібне окреме, додаткове розроблення методів корекції емоційної сфери розумово відсталих дітей.

Емоційна сфера розумово відсталих дітей, особливо молодшого шкільного віку, характеризується незрілістю й істотним недорозвиненням, пов'язаними переважно з недостатньою сформованістю довільних психічних процесів. Розумово відсталі школярі схильні до полярних, позбавлених тонких нюансів, поверхових, хитких емоцій, які піддаються швидким, часом різким змінам. Водночас у деяких учнів спостерігається затягнутість, інертність емоційних реакцій, які часто мають стійкий егоцентричний характер. У низці випадків емоції неадекватні зовнішнім впливам, які діють на них. Розумово відсталі учні надто повільно контролюють власні емоційні прояви, а часто й не намагаються це робити [5, с. 140]. Нерозуміння „мови емоцій” позначається на всій ситуації соціального спілкування, на процесі соціальної адаптації та інтеграції у суспільство. У зв'язку з цим дуже важливим є якісне вдосконалення навчально-виховного процесу в допоміжних школах-інтернатах з метою забезпечення належного процесу інтеграції у суспільство таких дітей, що передбачає конструювання психолого-педагогічної технології їх емоційного виховання.

Теоретичну основу технології емоційного виховання дітей з інтелектуальною недостатністю становить концепція системної організації психіки людини (П. Анохін), положення про зіставлення афекту й інтелекту (Г. Дульнєв, Л. Виготський, В. Синьов), положення про більшу збереженість емоційної сфери таких дітей з інтелектуальною сферою (С. Забрамна). Беремо до уваги взаємозв'язок базальних нейропсихологічних факторів (модально-специфічних, кінетичних, просторових, факторів енергетичного забезпечення і взаємодії між півкулями) з емоційною сферою та когнітивними процесами [5, с. 192-196].

Л. Виготський, С. Рубінштейн у своїх працях вказують на те, що „вищі почуття” є більш пізніми і більш складними новоутвореннями у структурі емоційної сфери особистості. Формуючись на визначеному етапі онтогенезу, „вищі почуття” залежать і одержують імпульс до подальшого вдосконалювання від більш ранніх утворень. Їхнє виховання не може відбутися за умови збіднення, дефіцитності особистих емоцій.

Щоб отримати фактичні матеріали, що характеризують емоційну сферу розумово відсталих учнів, Н. Борякова, Т. Головіна, О. Євлахова, Ж. Намазбаєва, І. Соловйов та інші науковці провели спеціальні психологічні дослідження, спрямовані на вивчення цієї проблеми. Зокрема, дослідників зацікавило питання про те, наскільки успішно учні різних років навчання розпізнають переживання людини, зображеної на сюжетній ілюстрації. Вивчалася можливість дітей сприймати та розуміти емоційні стани персонажів, зображених на чорно-білих і кольорових малюнках.

У дослідженнях Н. Борякова, Т. Головіної, О. Євлахової, Ж. Намазбаєвої, І. Соловйова встановлено, що розумово відсталі школярі молодших класів недостатньо співвідносять рухи персонажів картини із внутрішнім станом, переданим цими рухами. Учні припускаються грубих помилок і навіть перекручень під час тлумачення міміки персонажів, зображених на сюжетній картинці, їм недоступні складні і тонкі переживання, вони зводять їх до більш простих і елементарних. Особливо різко ці недоліки виявляються в учнів із психопатичними рисами характеру, а також у дітей, які мають порушення лобних відділів великих півкуль головного мозку. Розумово відсталі школярі суттєво відстають від вікової норми. Однак майже всі учні правильно розуміють і називають найбільш часто пережиті особисто ними та близькими їм людьми стани радості, образи тощо. Водночас складні емоції соціально-морального характеру, тонкі нюанси почуттів залишаються недоступними для розуміння навіть багатьом розумово відсталим випускникам. Це до певної міри пов'язано із загальним порушенням розвитку пізнавальних процесів, характерних для розумової відсталості.

Допомога з боку вчителя, яка виявляється у формі запитань, досягає своєї мети лише в тому разі, коли розуміння зображених емоцій перебуває в межах зони найближчого розвитку школярів. У протилежному разі запитання тільки шкодять учням, спонукаючи їх до неадекватних висловлювань.

Спостереження за розумово відсталими учнями, а також психологічні дослідження переконливо свідчать про своєрідність їхнього емоційного розвитку, збідненості емоційних проявів. І все ж таки цей особистісний компонент виявляється більш збереженим порівняно з пізнавальною діяльністю.

У нашому дослідженні ми спробували експериментально довести деякі особливості емоційної сфери розумово відсталих дітей у процесі емоційного сприймання сюжетних картинок.

В основу оцінювання розвиненості емоційної сфери даної категорії дітей нами взяті такі критерії:

- зміна якості зовнішньої емоційної виразності (адекватна міміка, пантоміміка);
- зміна стійкості і глибини емоцій (від ситуативних емоцій до стійких форм емоційного ставлення);
- уміння розуміти характер і причини різних емоційних проявів;
- здатність здійснювати розумний контроль над емоційними проявами;
- зміна характеру переживань, розширення кола явищ, предметів, видів діяльності, що стають об'єктами емоційного ставлення;
- виникнення нових стійких почуттів.

Визначення щойно названих напрямів розвитку емоцій у дитини має важливе значення для розв'язання психолого-педагогічних проблем виховання, що пов'язано з оптимальним адекватним емоційним реагуванням на прояви та явища навколишньої дійсності.

Узагальнення результатів наукових психолого-педагогічних досліджень і аналіз практики роботи допоміжних шкіл свідчить, що потрібне окреме, додаткове розроблення засобів, методів і прийомів корекції емоційної сфери в розумово відсталих дітей. Одним із таких засобів виступає мистецтво, яке за своєю сутністю є універсальним засобом формування творчих здібностей, образного мислення, естетичних потреб і смаків, емоційно-чуттєвої сфери. Мистецтво є особливою формою духовно-практичної діяльності, в якій відбувається емоційно-ціннісне самовизначення особистості дитини та розвиток її творчої особистості.

Для визначення особливостей розуміння емоцій і емоційних станів розумово відсталими учнями були вироблені показники, критерії, рівні розвитку означеної психічної функції – достатній, середній, низький та дуже низький. Було запропоновано спеціальні валідні методики визначення названих рівнів, зокрема модифікована нами методика Г. Урунтаєвої Ю. Афонькиної “Вивчення розуміння емоційних станів людей, зображених на картинці” з використанням піктограм, вербалізації переживань, малюванням вражень від перегляду сюжетних картинок.

Констатувальний експеримент, проведений у порівняльному плані з учнями 5-х і 7-х класів допоміжної школи та п'ятикласниками з нормальним інтелектуальним розвитком, виявив такі особливості розумово відсталих підлітків в розумінні емоцій і емоційних станів:



- невміння визначити емоції або почуття, які виникають в процесі перегляду сюжетних картинок, словом;

- неможливість співвіднесення почуттів, виражених у сюжетних картинках з власними наочними почуттями;

- невміння учнів встановлювати причини, що викликають аналогічні почуття в реальному власному житті;

Базуючись на гіпотезі про те, що рівень розуміння емоцій розумово відсталих підлітків значно підвищиться на основі забезпечення спеціально організованої роботи спрямованої на розвиток і корекцію емоційної та інтелектуальної сфери особистості в їх системній єдності, ми розробили методику формувального експерименту, яка полягала в розробці корекційно-розвивальної програми.

Для виконання завдань формувального етапу експерименту ми розробили корекційно-розвивальну програму, *мета* якої – розвиток і корекція емоційної сфери розумово відсталих учнів.

*Завдання* програми, спрямовані на формування в розумово відсталих учнів п'ятих класів адекватного емоційно-естетичного ставлення до емоційних станів іншої людини є такими:

- диференціація й адекватна інтерпретація емоційних станів іншої людини;

- широта діапазону емоцій, інтенсивність і глибина переживань, рівень передачі емоційного стану в мовленнєвій ситуації, термінологічна оснащеність мовлення;

- адекватне виявлення емоційного стану в комунікативній сфері;

- творче самовираження в естетичному предметі через елементи художньої форми.

Основним призначенням програми є корекційне виховання, корекційне навчання та корекція психічного і соматичного розвитку особистості розумово відсталих учнів.

Робота експериментатора на даному етапі була спрямована на розвиток чуттєво-емоційної сфери свідомості розумово відсталих підлітків з опорою на їхній особистісний емоційний досвід; формування елементів логічного мислення на основі набутого досвіду переживань у тісному зв'язку з розвитком асоціативно-образного мислення (уявлення, творчої фантазії); створення навчальних ситуацій, які стимулюють прояв емоційного сприймання різноманітних станів інших людей та їх осмислення на основі особистісного досвіду школяра. На основі збагачення чуттєво-емоційного досвіду формувалися вищі почуття розумово відсталих учнів.

Групові психологічні заняття мали певну структуру і склалися з трьох частин: вступної, основної і заключної.

Мета вступної частини заняття – налаштувати групу учнів на спільну працю, встановити емоційний контакт між усіма учасниками, а також підвищувати інтерес до занять під час формування знань і вмінь. Головні компоненти цієї частини – привітання, вступна бесіда, ігри.

Основна частина передбачала головне смислове навантаження всього заняття. Використовувалися елементи казкотерапії з імпровізацією, елементи психодрами, музично-рольові ігри та музично-ритмічні ігри та вправи, психоемоційні етюди, малювання музичних образів, кляксографія, пантоміма.

Головною метою заключної частини заняття було закріплення одержаних знань, та виявлення позитивних емоцій від роботи на заняттях. Передбачалося підбиття підсумків, проведення релаксації, психогімнастичних етюдів з метою оволодіння елементарними рухами заспокоєння та розслаблення.

Експериментально-дослідна перевірка авторської системи роботи „Розвиток та корекція дитячих емоцій” довела, що її запровадження сприяло значному поліпшенню емоційного ставлення до станів іншої людини, а на основі цього – формуванню усвідомленого емоційного сприймання розумово відсталими підлітками станів іншої людини. Так, серед учнів експериментальної групи значно збільшилась кількість дітей з достатнім рівнем розуміння сюжетних картинок різного емоційного характеру. Учні, які пройшли через експериментальне навчання, виявилися спроможними: уміти встановлювати емоції, які виникають при перегляді сюжетних картинок; адекватно реагувати на емоційний характер сюжетних картинок, різноманітних за емоційним змістом; порівнювати їх за емоційним характером, вербалізувати і мотивовано пояснювати свої враження від картинок, переносити емоційне ставлення до станів інших людей, та також творчо відтворювати у власних малюнках.

#### *Література*

1. Выготский Л. С. О двух направлениях в понимании эмоций в зарубежной психологии в начале XX века / Л. С. Выготский // Вопросы психологи. – 1968. – № 2. – С. 149-157.
2. Граборов А. Н. Очерки по олигофренопедагогике / Граборов А. Н. – М.: Учпедгиз, 1961. – 196 с.
3. Петрова В. Г. Психология умственно отсталого школьника / В. Г. Петрова; И. В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
4. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: уч. пос. / С. Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
5. Синьов В. М. Психология розумово відсталої дитини: підручник / Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. – К.: Знання, 2008. – 359 с.
6. Коломійцева О. В. Психологічні особливості емоційного сприймання музики розумово відсталими дітьми // автореф. дис. ...к-та психол.наук: спец. 19.00.08 „Спеціальна психологія” Коломійцева О. В. – К., 2009. – 20 с.

### **3.10. Provision of healthy lifestyle for children and youth in conditions of modern education transformation**

#### **3.10. Забезпечення здорового способу життя дітей та молоді в умовах трансформації сучасної освіти**

Створення умов розвитку підростаючого покоління, виховання освіченої, творчої особистості, формування її фізичного, психічного і духовного здоров'я – найважливіше завдання освіти в Україні.

Існуюча педагогічна система та умови сучасного життя можуть надати учням достатній об'єм знань, але не здатні зберегти здоров'я дітей та оточуючого їх середовища. Підтвердженням цьому є катастрофічне зниження рівня здоров'я підростаючого покоління України, нестійка мотивація до збереження здоров'я, здорового способу життя, відсутність механізмів упровадження принципів валеології та екології в масову практику навчальних закладів.

Сьогодні йде трансформація нової стратегії сучасної загальноосвітньої, позашкільної та вищої школи, де здоровий спосіб життя розглядається як необхідний компонент освіти. Звідси важливим педагогічним завданням є виховання екологічно культурного та валеологічно грамотного громадянина країни, здатного нести відповідальність за власне здоров'я та здоров'я довкілля.

Цілісний (холістичний) підхід до людини як біо-енерго-інформаційної системи розкриває перспективні можливості розробки нових технологій як навчання, так і оздоровлення. Такий підхід – основа нової світоглядної парадигми духовної еволюції людини як стратегії виживання цивілізації та збереження здоров'я в умовах катастрофічно наростаючої глобальної екологічної та духовної кризи, умова переходу суспільства на ноосферний рівень розвитку [3, с. 47-48].

Щоб відповідати сучасним вимогам та бути готовим до швидких змін умов життя, мало володіти високим рівнем освіти, глибокими професійними знаннями, навичками, необхідно також володіти й високим рівнем еколого-валеологічної культури.

У зв'язку з цим, важливим стає освіта в галузі здоров'я людини, так як, з одного боку, сучасна система української освіти характеризується прогресивними тенденціями, пов'язаними з гуманізацією, гуманітаризацією, особистісно зорієнтованим підходом у навчанні та вихованні дітей та молоді, а з іншого боку – здоров'яруйнуючою організацією педагогічного процесу, який призводить до сповільнення фізичного та психічного розвитку, погіршення здоров'я підростаючого покоління.

У педагогічній науці проблема формування еколого-валеологічної культури розглядається в дослідженнях педагогів-валеологів України та ближнього зарубіжжя: Н. Абаскалової, Г. Апанасенка, Р. Айзмана, В. Бобрицької, Ю. Бойчука, М. Гончаренко, В. Горащука, М. Гриньової, Г. Зайцева, Е. Казіна, С. Страшка, Л. Татарникової та ін.

В Україні з кінця 70-их років минулого століття збільшується увага до педагогічної технології. У науковій літературі зустрічається понад 300 тлумачень цього поняття, в залежності від того, як автор уявляє собі структуру й складові освітнього технологічного процесу. Але їх об'єднує те, що всі автори єдині у визначенні мети педагогічної технології – підвищення ефективності навчально-виховного процесу і гарантування досягнення учнями запланованих результатів навчання.

Проблемами використання здоров'язбережувальних технологій у системі освіти займаються Н. Белікова, Т. Бойченко, О. Ващенко, І. Волкова, М. Гончаренко, Л. Горяна, О. Дзятківська, О. Московченко, Т. Карасьова, О. Петров, О. Попов, С. Свириденко, В. Серіков, М. Смирнов, В. Сонькін та ін.

Здоров'язбережувальна (валеологічна) освіченість педагога є важливою для навчання учнів, студентів. Проте особливого значення вона набуває для педагогів основ здоров'я та керівників гуртків валеологічної та еколого-валеологічної спрямованості. На аспекти цієї проблеми вказує В. Самойлович. Він зазначає, що існуюча система освіти сама по собі є фактором ризику для здоров'я учнів. Проте і педагог у професійному відношенні є представником однієї з основних груп ризику щодо захворюваності. За цих умов для нього особливо важливо не тільки володіти основами знань про здоров'я і здоровий спосіб життя, але й засобами та методами забезпечення здоров'я і формування здорової життєдіяльності. У навчанні учнів важливим має бути особистий приклад педагога [7, с. 189-191].

Під здоров'язбережувальною освітньою технологією О. Петров розуміє систему, яка створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоціонального, інтелектуального, особистісного та фізичного здоров'я всіх суб'єктів навчання (учнів, студентів, педагогів та ін.) [6, с. 19-22].

Здоров'язбережувальні педагогічні технології, за В. Сериковим, повинні забезпечувати розвиток природних здібностей дитини: її розуму, моральних та естетичних почуттів, потребу в діяльності, оволодінні першочерговим досвідом спілкування з людьми, природою, мистецтвом [8].

Як зазначає О. Московченко, здоров'язбережувальні технології – це сукупність наукових знань, засобів, методів і прийомів, що дозволяють оцінити функціональні та психофізіологічні параметри здоров'я індивіда. На думку

автора, здоров'язбережувальні технології передбачають засвоєння теоретичних знань, формування пізнавальної діяльності з питань методики оздоровчого тренування, здоров'я та його кількісної оцінки за допомогою комп'ютерних технологій, що дозволяє прищепити навички фізичної культури, культури здоров'я, здорового способу життя [5].

Т. Бойченко зауважує, що сутність здоров'язбережувальних технологій полягає у проведенні відповідних коригуючих, психолого-педагогічних, реабілітаційних заходів з метою поліпшення якості життя особистості: формування більш високого рівня її здоров'я, навичок здорового способу життя, забезпечення професійної діяльності та її мінімальної фізіологічної «вартості» [2, с. 5].

На думку Н. Белікової, здоров'язбережувальні технології – це систематичне і послідовне втілення в практику форм, методів та заходів заздалегідь спроектованого оздоровчо-реабілітаційного процесу, який включає системний аналіз, наукове обґрунтування, відбір, використання і контроль медико-біологічних, психологічних та соціальних механізмів апробованих і нових систем оздоровчої фізичної культури [1, с. 7-10].

Аналіз класифікацій чинних здоров'язбережувальних технологій дає можливість виокремити такі типи технологій: медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі, екологічні здоров'язбережувальні, технології забезпечення безпеки життєдіяльності; здоров'язбережувальні освітні технології (Т. Карасьова) [4, с. 75-78].

Таким чином, до здоров'язбережувальних освітніх технологій відносяться технології, використання яких в освітньому процесі йдуть на користь дитині. Це прийоми, методи, які не завдають шкоди здоров'ю учнів і педагогів, створюють їм безпечні умови перебування, навчання та роботи в освітньому закладі; технології, що засновані на вікових особливостях пізнавальної діяльності учнів, оптимальне поєднання рухових і статичних навантажень, створення емоційно сприятливої атмосфери, формування позитивної мотивації до навчання, культивування в учнів знань з питань здоров'я.

Учені вважають, що цей аспект діяльності є найважливішим у рішенні завдань зі збереження, зміцнення та відновлення здоров'я дітей та молоді в умовах сучасного освітнього простору.

Мета нашого дослідження – розглянути сутність та види здоров'язбережувальних освітніх технологій як інструменту формування здоров'язбережувальної компетентності особистості дитини; розкрити структуру та зміст біоенергетичної здоров'язбережувальної технології на прикладах природно-релаксаційних стежин «ЛікЕП», «Гармонізуюча енергетика природи», «В гармонії з природою – в гармонії з самим собою» розроблені авторським

колективом (Т. Г. Шаповалова, В. Д. Мелаш, К. І. Ковальчук), які апробовані та впроваджені в навчально-виховний процес навчальних закладів Запорізької та Дніпропетровської областей; ознайомити з методиками нетрадиційного оздоровлення.

У вищих, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах Бердянська та Мелітополя питанням гармонізації здоров'я та природного середовища приділяється велика увага. В державних педагогічних університетах йде розробка, апробація та впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій з використанням біоенергетики природних об'єктів.

На жаль, наша педагогічна наука майже не має відпрацьованих наукових підходів щодо обґрунтування теоретико-методологічних засад функціонування відкритої соціально-педагогічної системи формування еколого-валеологічної культури майбутніх педагогів.

У рамках міжрегіонального семінар-практикуму «Здоров'язбережувальні технології в освітньому процесі позашкільних еколого-натуралістичних закладів» (Бердянська Станція юних натуралістів, Донецький обласний еколого-натуралістичний центр, м. Краматорськ, 23-25 червня 2016 р.) було проведено майстер-клас «Гармонізуюча енергетика природи», де керівників та методистів позашкільних навчальних закладів еколого-натуралістичного напрямку ознайомили з інноваційною біоенергетичною здоров'язбережувальною освітньою технологією та нетрадиційними методами оздоровлення людини.

Формування якісного здоров'я підростаючого покоління в екологічно здоровому навколишньому середовищі здійснюється на принципах природо- і культуровідповідності та духовно-фізичній гармонії людини та природи.

Позашкільна освіта – це простір, у якому кожна дитина може не просто ввійти у світ знань, але й набути творчого, конструктивного досвіду спілкування, реалізації особистих ідей і поглядів, спрямувань. Це середовище, у якому народжується ініціатива, знаходять підтримку найрізноманітніші соціальні, культурні, технічні, еколого-валеологічні проекти, є можливість самореалізуватися. Ключовою ідеєю позашкільного навчального закладу еколого-натуралістичного напрямку є створення умов для самореалізації, саморозвитку гуртківця, набуття ним необхідних соціальних, здоров'язбережувальних компетенцій, мотивації до пізнання себе та природи, заохочення до творчої діяльності.

Аналіз педагогічних досліджень і практичного досвіду свідчать про зростаючий інтерес до питань, пов'язаних із здоров'язбережувальною компетентністю. Проте проблема її формування у вихованців позашкільного навчального закладу залишається не зовсім вирішеною. Основними причинами цього є: відсутність загально визнаного розуміння здоров'язбережувальної

компетентності вихованця як комплексного феномену, який має великий потенціал для покращення рівня здоров'я дітей; недостатня розробленість теоретико-педагогічних основ формування здоров'язбережувальної компетентності вихованця, що характеризують її суть і можливості вдосконалення; нерозробленість змістового і методико-технологічного супроводу формування здоров'язбережувальної компетентності вихованця позашкільного навчального закладу.

Основними компонентами навчально-виховного процесу у позашкільному навчальному закладі є зміст педагогічного процесу, засоби забезпечення процесу формування (форми і методи) здоров'язбережувальної компетентності вихованців та власне керівник гуртка й вихованець.

Для створення природно-релаксаційної стежини були послідовно виконані наступні дії:

- детальне обстеження території та виділення здоров'язміцнюючих природних об'єктів;
- складання паспорту і розробка картосхеми стежини із нанесенням усіх її релаксаційних об'єктів за маршрутом проходження;
- фотографування і опис релаксаційно-енергетичних природних об'єктів усіх запланованих картосхемою зупинок, оформлення у вигляді альбому;
- виготовлення табличок, які позначають тип енергетичної взаємодії рослини з людиною, підписів з назвами видів дерев, природоохоронних знаків;
- складання рекомендацій щодо методики використання релаксаційно-енергетичних об'єктів стежини для роботи з дітьми [9].

Природно-релаксаційна стежина передбачає проведення деревотерапії (дендротерапії). Дерево – потужний природний акумулятор космічної енергії, який спочатку накопичує природну енергію, а потім стає провідником лікувального впливу на людський організм. Деревя поділяють на відбираючі, підживлювальні та нейтральні типи. Відбираючий тип – зменшує (відбирає) енергію людини, у тому числі й негативну (ялина, тополя, осика, верба, вільха, ялівець, бузок, калина, черемха, всі рослини, що в'ються). Підживлювальний – збільшує (підживлює) енергію людини (дуб, береза, сосна, акація, каштан, липа, горобина, клен, ясень, модрина, яблуня, вишня). Після контакту з деревом відбираючого типу рекомендується «підзарядитися» від підживлювального. На релаксаційно-енергетичних зупинках стежини дерева обов'язково працюють у парі: ялівець – береза; ялина – сосна; калина – робінія звичайна; верба – клен тощо [9].

Цілющими властивостями володіють не тільки самі дерева, а й їхні окремі фрагменти, так звані біокоректори: гілочки, плашки, шматочки кори, плоди, насіння. Якщо немає можливості поспілкуватися з живим деревом, на допомогу

вам прийдуть біокоректори. Наприклад, масаж долонь рук плодами каштану 1-2 хв. заспокоює, знімає психічну напругу.

Розроблено методику використання анімалотерапії – спілкування з живими об'єктами – тваринами, яка є найулюбленішою релаксаційною технологією дітей та дорослих. Сеанси анімалорелаксації відвідувачі отримують контактуючи з тваринами та птахами живого куточку, а також зі свійськими тваринами міні-ферми, спілкування з кіньми на кінній фермі. Цей метод оздоровлення є не менш ефективним, ніж спілкування з дельфінами.

Зернотерапія – лікування насінням, одна з самих простих і ефективних методик, що допомагає людині відновити баланс здоров'я. Суть у тому, що на долонях та стопах людини є біологічно активні точки, які відповідають певному органу, якщо прикладати до них зерно або насінину, можна домогтися певного терапевтичного ефекту.

Літотерапія – взаємодія природного каміння й людини. Каміння володіє сильною енергетикою, випромінювання якої призводить до зміни частоти вібрації живих тканин організму людини, що поліпшує стан її фізичного та духовного здоров'я. Найчастіше використовується кварц – найдоступніший мінерал Землі, енергія якого здатна позитивно впливати на людину, підтримувати гармонію і баланс життєвих сил, усувати напругу, знімати стрес, послаблювати енергетику негативного впливу.

Біоенергетичний потенціал природи безмежний – це безперервний процес оздоровлення. Виховання й навчання еколого-валеологічній культурі, спрямовані на формування практичних знань, поведження й діяльності, забезпечують відповідальне ставлення до власного здоров'я та оточуючого середовища й природного простору.

На зупинках природно-релаксаційних стежин учні загальноосвітніх навчальних закладів, вихованці дитсадків, студенти та мешканці мають можливість отримати інформацію про біоенергетичні властивості рослин і тварин, навчитися методиці релаксації та оздоровлення, апробувати її шляхом особистісно зорієнтованого контакту з релаксаційними об'єктами. Педагоги, викладачі вишів, керівники гуртків на базі стежин, окрім опанування дендротерапією та анімалотерапією, отримують можливість досліджувати релаксаційну дію природних об'єктів та її вплив здоров'я дітей та молоді [9].

Для оздоровлення, релаксації та соціалізації підростаючого покоління ми пропонуємо ефективно використовувати енергетику живої природи. В цьому полягає головний сенс біоенергетичних здоров'язбережувальних технологій. Для сучасного педагога, який бажає підвищити свій фаховий рівень та опікується здоров'ям своїх вихованців, дуже важливо мати найповнішу інформацію про



такі технології, опанувати їх методиками і практикувати їх під час викладання в закладах освіти.

Природа дарує нам свій безмежний біоенергетичний потенціал, який можна використовувати для безперервного процесу оздоровлення. Для цього педагогічним працівникам необхідно зосередити зусилля на формуванні здоров'язберезувальної компетентності в дітей та молоді. Комплекс еколого-валеологічних практичних знань, реалізований у поведінці та діяльності, спроможний забезпечити відповідальне ставлення людей до власного здоров'я, довкілля та природного простору.

### *Література*

1. Белікова Н. О. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутнього фахівця з фізичної реабілітації, Н. О. Белікова // Педагогіка, психологія і медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 6. – С. 7-10.
2. Бойченко Т. Зasadничі принципи неперервної валеологічної освіти в Україні / Т. Бойченко // Формування здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів на основі розвитку життєвих навичок. Всеукр. наук.-практ. конф. за участі представників міжнародних організацій: зб. резюме доповідей / укл. Т. Є. Бойченко. – К., 2010. – С. 5.
3. Гончаренко М. С. Валеологічні основи духовності: навч. посіб. / М. С. Гончаренко. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – С. 47-48.
4. Карасева Т. В. Современные аспекты реализации здоровьесберегающих технологий / Т. В. Карасева // Начальная школа. – 2005. – № 11. – С. 75-78.
5. Московченко О. Н. Оптимизация физических нагрузок на основе индивидуальной диагностики адаптивного состояния у занимающихся физической культурой и спортом (с применением компьютерных технологий): автореф. на соискание учен. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры” / О. Н. Московченко. – Москва, 2008. – 62 с.
6. Петров К. Л. Здоровьесберегающая деятельность в школе / К. Л. Петров // Воспитание школьников. – 2005. – № 2. – С. 19-22.
7. Самойлович В. А. Деякі аспекти валеологічної культури і освіти сучасного вчителя / В. А. Самойлович // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. – К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 47. – С. 189-191.
8. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. / В. В. Сериков. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
9. Шаповалова Т. Г. Гармонізуюча енергетика природи: навч.-метод. посіб. / Т. Г. Шаповалова, В. Д. Мелаш, К. І. Ковальчук. – Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2016. – 324 с.

### **3.11. Concepts changes of speech standards and language culture of the youth in contemporary society**

### **3.11. Изменение понятий речевой нормы и языковой культуры молодежи в современном обществе**

Типичной ситуацией личностного восприятия условий жизни, социальной среды является состояние неуверенности основной части населения, в том числе молодежи, в перспективах своей жизни, своего места в стихии общественных изменений [3, с. 167-173]. Именно поэтому в XXI веке возникает вопрос о способности и готовности человека адаптироваться в жизни в условиях высокого динамизма всех общественных процессов, непредсказуемости глобальных изменений и перманентно возникающих катастрофических ситуаций в различных регионах планеты. В то же время всесторонне активизируется задача сохранения человеческой личности, ее целостности, суверенитета.

Особенно данные процессы отражаются на личностях, которые находятся на пути формирования собственного видения проблем существования, которые только столкнулись с определением духовных и нравственных ценностей, – молодежи.

Целью статьи является изучение языковой культуры современной молодежи Украины. Для достижения цели предусматривается решение следующих задач: определение понятия «современная молодежь», выяснение гендерной направленности современной молодежи в выборе лексических средств общения, изучение структуры свободного времени современной молодежи.

Молодость как определенная фаза, этап жизненного цикла, является биологически универсальной, но ее конкретные возрастные рамки, связанный с ней социальный статус и социально-психологические особенности имеют социально-историческую природу и зависят от общественного строя, культуры и свойственных данному обществу закономерностей социализации. Социологическое исследование молодежи предполагает единство анализа социально-классового деления общества и системно-структурного подхода, прослеживает особенности положения и социальных функций молодежи в ряде других возрастных групп данного общества на основе определенного способа производства и широкого исторического анализа.

Однако проблема формирования личности молодого человека до настоящего времени остается одной из самых сложных проблем в отечественной педагогике. Ее решение требует комплексного культурологического и научно-педагогического подхода, ведь процесс формирования личности состоит из

различных факторов: воспитания в семье и учебных заведениях и влияния окружающей среды.

Современная молодежь – это особая субкультура, особый стиль жизни, особое мировоззрение, у современной молодежи разнообразнее сленг, больше возможностей для проведения досуга. Она более раскованная и «продвинутая», в этом нет ничего удивительного, если учесть, с каким объемом информации молодым людям приходится сталкиваться ежедневно. Модернизация всех сфер общественной жизни существенным образом за последние годы трансформировала социальные условия формирования молодежи. Нынешнее поколение вступило в жизнь в ситуации кардинальных структурных преобразований, когда в обществе наблюдаются процессы резкого социального расслоения. И в этих условиях молодежь продолжает восприниматься, с одной стороны, как целостная социально-демографическая группа, с другой стороны, она состоит из представителей социальных и демографических групп населения, имеющих разный уровень социального развития и социальный статус [1; 3; 5].

Проблематика образа жизни, получившая распространение в современной социологии и культурологии, может быть рассмотрена как альтернатива структуризации общества по социально-классовому признаку, поскольку имеет более широкое поле для применения, когда изучаются социальные и культурные феномены, связанные с молодежью. В связи с этим перед обществом и государством стоит первостепенная задача: с помощью продуманной, научно обоснованной молодежной политики обеспечить благоприятные предпосылки использования возможностей социальной реализации молодых людей для развития общества, помочь определить и реализовать свои социальные интересы, потребности и жизненные перспективы [2, с. 79].

К особенностям жизни современной молодежи в социально-экономической сфере можно отнести: 1) молодые люди стремятся стать высококвалифицированными специалистами, расти профессионально, основными способами карьерного роста называют умение приспосабливаться к обстоятельствам и людям, наличие высшего образования и коммуникативных способностей; 2) современная молодежь считает, что материальных успехов каждый должен добиваться сам, причем указывается на необходимость иметь высокие доходы, независимо от их источника; 3) в связи с переходом к образу жизни общества, основанного на рыночных отношениях, интерес вызывает предпринимательская деятельность. У современной молодежи гораздо больше возможностей ей заняться в результате того, что она быстрее приспосабливается к новым жизненным обстоятельствам и при наличии определенной базы имеет возможность открыть свое дело [4, с. 243-307].

В последнее время снижается уровень культуры современной молодежи, и как следствие - ограничены интересы. Именно современная молодежная среда насыщена разнообразными направлениями и течениями. В зависимости от своих интересов подросток может общаться со своими сверстниками, которые близки ему по духу и разделяют его интересы.

Однако в современном юношеском сообществе принцип взаимодействия одних с другими остался тем же, также сохранились опознавательные знаки, позволяющие узнать «своих». Это привычное место встречи, внешний вид (одежда, прическа), сленг, жесты, прозвища (своего рода «системные» имена). Особые опознавательные знаки позволяют получить нужную информацию о человеке, они дублируют и дополняют друг друга. Если индивид опознан как «свой», то он, естественно, будет действовать в соответствии с принятыми неписанными правилами данного сообщества [5].

Значительная часть молодежи предпочитает жить по образцам западной культуры, подразумевая под этим образ жизни, стереотипы поведения западной молодежи. В условиях модернизации современного общества преобладают сугубо материальные ценности. В связи с развитием городского образа жизни возникают проблемы двоякого рода. Одни из них связаны с изучением и формированием механизмов создания новых образцов социальных отношений в производстве и за его пределами, с развитием форм и норм социально-культурного потребления, другие обращены на перераспределение или высвобождение дополнительных ресурсов для ускорения развития этих процессов [5].

В последнее время всеобщая компьютеризация создала особый пласт молодежи, который считает лучше общаться виртуально – «чатиться». Это вовсе не означает, что молодые люди больше нигде не общаются со своими сверстниками, у них есть также друзья и знакомые по двору, вузу, секции и так далее. Но общение в интернете занимает значительное место в жизни такой молодежи. Во-первых, такое общение может проходить откровенно, тогда как в обычной ситуации подростки сдержанные, застенчивы, и порой даже близким друзьям не удается пробиться сквозь панцирь отстраненности. Виртуальное же общение предполагает анонимность, друзьям по «инету» не обязательно знать твои имя и фамилию, да и внешность свою им демонстрировать не обязательно. Во-вторых, в интернете достаточно легко можно найти единомышленников, людей, которые разделяют твои взгляды на жизнь и мир вообще. Достаточно просто задать нужное слово в поисковой системе, и компьютер выдаст массу сайтов и форумов, где можно достаточно быстро обзавестись знакомыми, которым нет дела до того, что «комп» у тебя допотопный и куртка вышла из

моды, в компании в последнее время какие-то «косяки» происходят и т.д. [3, с. 35-42].

Поэтому, обращая внимание на тот факт, что СМИ являются весьма важным фактором социализации и инкультурации молодежи, то проведенное нами исследование структуры свободного времени как сферы инкультурации, указывает на то, что его большая часть проводится молодежью в общении с СМК: телевидением, компьютерными играми и в интернете, прослушиванием радиопередач, что дает нам основания изучить их влияние на формирование языковой культуры современной молодежи, а также исследовать факторы, которые в условиях современного информационного общества влияют на формирование культуры речи современной молодежи [2, с. 78-82].

Наше исследование, просмотр каких именно телевизионных программ предпочитает современная молодежь и каким образом это сказывается на ее речи, дало следующие результаты: 63,7% опрошенных просматривают все каналы; 13,41% молодежи занимает себя просмотром только музыкальных и развлекательных программ; 10,64% юношества отдает предпочтение мультфильмам, в то время как у 7% популярностью пользуются молодежные сериалы. И только 3,5% респондентов признали, что приоритетным для них является просмотр немзыкальных каналов, то есть новостей, политических и образовательных программ. В свою очередь, эталоном речи, примером для подражания у 20,57% (14,2% – девушки, 6,37% – парни) случаев составляет речь героев кино; 12,05% молодежи берет пример с речи дикторов, а 9,1% – с речи ведущих развлекательных программ.

Поэтому СМИ, являясь основным средством проведения свободного времени, становится мощным механизмом формирования языковой культуры современной молодежи Украины: почти 50% молодежи проводят половину своего свободного времени в общении с СМИ, 44% из которых составляет телевидение, где 19,7% следят за тем, как говорят на телевидении. Следует при этом заметить, что речь героев кино не всегда соответствует литературным нормам.

При всем разнообразии занятий, которыми может быть заполнено свободное время, их выбор, как правило, подчиняется определенной логике, основанной на личностных интересах, склонностях, ориентациях на те или иные жизненные ценности. Именно они находятся в подтексте тех выявленных нами типов деятельности, специфику которых определяет сообщение взаимосвязанных между собой видов деятельности, как: творческая деятельность (посещение театров и музеев, участие в художественной самодеятельности, художественное и техническое творчество), общение со СМИ (чтение газет и журналов, просмотр телевизионных программ, прослушивание

радиопередач, компьютерные игры и Интернет); спортивно-туристическая деятельность (спорт и спортивные игры, прогулки по городу и туризм); рекреативно-развлекательная (встречи с друзьями и знакомыми, посещение дискотек и клубов, посещение кинотеатров, игры в карты и бильярд и т.д.).

Направленность интересов и выбор тех или иных занятий в свободное время имеет относительную гендерную специфику. Так, ребята отдают предпочтение занятиям спортом, а также компьютерным играм и Интернету, в то время как девушки большую часть времени уделяют рекреативно-развлекательным видам деятельности, тем самым составляя постоянную и доминирующую среди современной молодежи ориентацию на использование свободного времени на просмотр телевизионных программ, прослушивания радиопередач и компьютерные игры и Интернет.

Изучение характеристик речи современной молодежи дало нам ответы на следующие вопросы: 1) с помощью каких слов Вы выражаете такие эмоции, как: разочарование, восхищение, радость, удивление, гнев?; ответы на данный вопрос показали, что в подавляющем большинстве от 60% до 90%, преимущество предоставляется употреблению нецензурной лексики; 2) какие слова Вы обычно употребляете для обозначения таких понятий как: красивый, значительный / неординарный, плохой, веселый, модный / популярен, немодный / старый, счастливый / везучий? Данные указывают на притяжение к употреблению жаргонизмов и нецензурной лексики, а именно: хороший – клевый (40%), прикольный (25%), классный (13%), и только 15% составляет нецензурная лексика; Значительный / неординарный - нереально (30%), неформальный (15%), подавляющее большинство склоняется к употреблению нецензурной лексики (35%); Плохой – 50% составляет нецензурная лексика, Голимый (20%), отстойный (15%); Веселый – безшабашный (50%), нецензурная лексика (20%), трудности с определением имели 30% респондентов; Модный / популярный – гламурный (60%), стильный (20%) и т.д.; Немодный / старый – нецензурная лексика преобладает у 45% ответов, фуфло (30%), Старье (25%); Счастливый / везучий – фартовый (70%), счастливый (13%), и нецензурная лексика (17%); 3) как обычно в разговоре со сверстниками или друзьями Вы называете родителей, преподавателя / учителя, старого человека, молодую женщину, высокого человека, толстого человека? Ответы распределились следующим образом: родители – 25% молодежи предоставляет предпочтение слову родоки, 30% называет их предки, 15% – олды; для обозначения преподавателя / учителя 45% используют слово препод, 30% – учила, 15% – грымза, а 10% используют нецензурную лексику; старик обычно в разговоре со сверстниками сказывается у 40% нецензурной лексикой, 50% – дедуля / бабуля, 8% и 2% соответственно составляют старая кляча и старье; такое понятие как молодая женщина у 45%

обозначается словом телка, у 35% – чувиха, нецензурная лексика составляет 15% ответов; высокий человек – шпала (37%), дылда (33%), вешалка (17%), нецензурная лексика употребляется в 13%; толстого человека в 53% называют коровой, в 20% – жирдяем, тумбой – у 12%, а нецензурная лексика употребляется у 7% респондентов; 4) какие среди жаргонных слов Вы используете чаще всего в Вашей повседневной жизни? первое место занимает нецензурная лексика (30%), лох – у 10% молодежи, на третьем месте слова телка и корова (9% ответов), далее следуют такие слова как: хавчик, фигня, урод, тормоз, дебил и другие.

В то же время анализ современной речи молодежи во всех его возрастных и социально-групповых вариантах, от подростковых жаргонов, массового сленга к обширному употреблению бранной лексики, имеет характерную общую черту, привлекательную не только для молодых людей, но и для взрослых субъектов языкового пространства: это устойчивая тенденция к юмору, шутке, насмешке, иронии с одной стороны, и с другой стороны, – общего снижения общекультурного уровня современной молодежи.

Современная молодежь – это молодежь с национально ориентированным сознанием, для которого родной язык и культура является средством национальной самоидентификации, что, выполняя регулятивную функцию в жизни подростка, становится формой существования самосознания, формирование собственного "Я" человека, становление его как личности, его жизненных и культурных ценностных ориентаций. Как следствие социального и психолого-физиологического развития человека, усиливается его интерес к овладению средствами выразительной речи, к крылатым выражениям, метафорам. Характерно овладение сложными конструкциями подчиненных и соподчиненных предложений с употреблением различных союзов, причастий и прилагательных оборотов. Однако на фоне количественного роста активного словаря молодого человека, повышение уровня овладения значениями слов, уменьшение количества лишних криков, повышение производительности понимания, речь молодого человека часто становится насыщенной жаргонными словами, бранными оборотами, которые просто становятся средствами связи в предложениях, таким образом, приобретая признаки жаргона или сленга.

В свою очередь, современный молодежный жаргон как разновидность культурного и социального диалекта обслуживает определенную социальную группу, которая является его создателем и носителем (и понятный именно ей). Он в значительной мере использует средства предыдущих этапов своего функционирования, причем не только собственно молодежного, но и, главным образом, жаргона воров, уголовников, то есть прослеживается определенная преемственность и типичная стилистическая маркированность: снижено-

грубоватая, вульгарная, фамильярная, что и обеспечивает ему экспрессию в иронично-шутливом ключе. С изменением оценки сленга в обществе, а также роли сленга в речи, его начинают воспринимать как средство выражения. То есть жаргонная маркированность нейтрализуется, благодаря чему определяется тенденция к включению сленгов в словарные ряды с экспрессивно маркированными членами.

Таким образом, культура речи современной молодежи Украины представляет собой молодежный жаргон, который обслуживает определенную социальную группу. А свойства языка и свойства среды взаимосвязаны: как молодежь не существует вне семьи, школы и общества, так и эти общественные институты не существуют отдельно от нее, тем самым воздействуя не только на формирование языковой культуры современной молодежи Украины, но и на ее эстетическое сознание и вкус, моральные убеждения. В свою очередь, такое, безусловно, негативное влияние на молодежь привело к изменениям понятий речевой нормы и языковой культуры личности, торможение становления развития молодого человека и его духовно-нравственных сил, девальвирования культурных и общечеловеческих ценностей.

#### *Литература*

1. Василенко В. А. Комунікативна компетенція як соціолінгвістична проблема / В. А. Василенко // Матеріали за 8-ма міжнародна научна практична конференція «Бедешите изследвания-2012». – Том 14. – Филологични науки. Политика. – София. «Бял ГРАД-БГ» ООД. – С. 59-61.
2. Василенко В. А. Межкультурная коммуникация как основа непрерывного поликультурного образования / В. А. Василенко // Поликультурное образовательное пространство Поволжья: пути и формы интеграции: сб. науч. трудов Международной научно-практической конференции (Казань, КФУ, 01 ноября 2013 г.) / под. ред. Ф. Х. Фахрутдиновой, Е. Г. Соловьевой. – Казань: Отечество, 2013. – 710 с. - обл. – С. 78-82. ISBN 978-5-9222-0742-3.
3. Культура и молодежь: Сост., пробл., перспективы: Материалы круглого стола, 11 марта 2004 г. / Под общ. ред. Гуляева В. Н. – М.: Акад. тр. и социал. отношений, 2004. – 199 с.
4. Лисовский В. Т. Молодежь в условиях социально-экономических реформ / В. Т. Лисовский. – СПб, 1999. – 457 с.
5. Молодежные субкультуры / Исламшина Т. Г., Цейтлин Р. С., Салагаев Р. С. – Казань: Изд-во Казан. гос. технолог. ун-та, 1997. – 115 с.



## Part 4. The place of physical education and sports in the modern society

### 4.1. New perspectives on horse riding as a form of recreation and professional sport in the era of economic and social development

### 4.1. Nowa perspektywa ujęcia rekreacji i sportów hippicznych w dobie przemian ekonomiczno-społecznych

*Aktywność sportowa i rekreacyjna społeczeństwa w literaturze.* Współcześnie sport uznany jest jako część składowa kultury fizycznej, która jest z kolei częścią składową kultury społeczeństwa, obejmującą działania związane z dbałością o zdrowie, budowę i postawę ciała, rozwój fizyczny człowieka, kształtowanie i doskonalenie jego uzdolnień ruchowych, sprawności i wydolności fizycznej, także system zachowań oraz potrzeb indywidualnych i społecznych, poglądy, postawy i teorie dotyczące tych zachowań i potrzeb. Poza sportem kulturę fizyczną tworzą: wychowanie fizyczne, rekreacja fizyczna, rehabilitacja ruchowa i turystyka. Sport sprzyja zachowaniu zdrowia oraz rozwija pozytywne cechy osobowości człowieka, m.in. wytrwałość, silną wolę, zdyscyplinowanie, poczucie solidarności i koleżeństwa.<sup>42</sup>

Tab. 1. Klasyfikacja sportu

Rodzaj sportu		Charakterystyka
Kwalifikowany	Uprawianie	Uprawianie sportu wyczynowego nie należy do czynności czasu wolnego. Niezależnie od formalnego statusu zawodnika treningi i występy są pracą
	Zainteresowanie	Zainteresowanie sportem jako widowiskiem zajmuje ważną pozycję w zagospodarowaniu czasu wolnego milionów ludzi na całym świecie
Rekreacyjny		Sport rekreacyjny to sport uprawiany amatorsko w czasie wolnym. Należy do autentycznych czynności wczasowych. Może być indywidualny i zespołowy.
Niepełnosprawnych		Sport niepełnosprawnych jest formą aktywności ruchowej podnosząca sprawność fizyczną osób niepełnosprawnych. Stanowi on ważny element rehabilitacji.

Źródło: Pięta J. (2004): *Pedagogika czasu wolnego*, Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa. s.89

Skuteczna działalność rekreacyjna może być realizowana w sposób spontaniczny, to znaczy indywidualnie przez każdego człowieka. Jeżeli współczesny człowiek ma zachować równowagę z otoczeniem, a w tym otoczeniu zachodzą daleko

<sup>42</sup> Pięta J. (2004): *Pedagogika czasu wolnego*. Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa, s. 88.

idące przeobrażenia urbanizacyjno – techniczne i zmiany charakteru pracy zawodowej, to warunkiem zachowania tej równowagi jest racjonalne zagospodarowanie czasu wolnego poprzez aktywne uczestnictwo w zorganizowanych formach aktywności ruchowej.<sup>43</sup>

Rekreacja to wszelkie akceptowane społecznie formy ludzkiej aktywności, mające miejsce w czasie wolnym, podejmowane dobrowolnie, bezinteresownie i dla przyjemności, służące odnowie i umacnianiu sił człowieka, jego innej od codziennej, aktywnej i różnorodnej samorealizacji o cechach zabawy, realizowanej indywidualnie, w grupach, lub występującej jako zjawisko globalne.<sup>44</sup>

*Jeździectwo i jego charakterystyka.* Jeździectwo jest sportem nietypowym i bardzo skomplikowanym, polega bowiem na ścisłej współpracy dwóch istot żywych, jakimi są człowiek i koń. Aby uprawiać ten sport i mieć w nim pozytywne wyniki należy dokładnie poznać zasady, na których opiera się współpraca jeźdźca z koniem<sup>45</sup>. Jak mówi Müseler jeździć konno może nauczyć się każdy, ale jazda w harmonii z koniem jest sztuką. Umiejętność tę nabywa się tylko przez stałe ćwiczenie przy wielkiej cierpliwości<sup>46</sup>. Od wieków zdawano sobie sprawę z niezwykłych możliwości jeździectwa w kształceniu silnego charakteru i sprawności fizycznej. Dyscypliny wchodzące w jego skład są niełatwe – stawiają wysokie wymagania od pierwszego zetknięcia się z młodego adepta z koniem i stajnią. Należy do nich zwłaszcza emocjonalne zaangażowanie – nie wystarczy bowiem jeździć na koniu, konia trzeba kochać, a przede wszystkim szanować za jego dostojeństwo.<sup>47</sup> Koń to odwieczny kompan człowieka w dziele rozwoju cywilizacji. Z chwilą wejścia w użycie siły mechanicznej koń stracił na znaczeniu, ale nie do końca – wydatnie wzrosła jego rola jako zwierzęcia dostarczającego rozrywki ludziom w różnym wieku, a zwłaszcza towarzyszącego człowiekowi w aktywnym wypoczynku – w sporcie, rekreacji i różnych formach turystyki.<sup>48</sup>

Dotychczasowy rozwój różnych form jeździectwa masowego w krajach Europy Zachodniej wskazuje na wielkie zapotrzebowanie społeczne na ten rodzaj czynnego wypoczynku.<sup>49</sup> Sama jazda konna wymaga sprawności fizycznej oraz przygotowania organizmu do innego wysiłku niż ten wymagany w codziennym życiu. W trakcie jazdy konnej następuje optymalizacja napięcia mięśniowego, zmniejszenie spastyczności mięśni, zmiana utrwalonych odruchów i osiągnięcie właściwej postawy, poprawa równowagi i koordynacji ruchowej, nadto stymulowany jest zmysł dotyku, wzroku,

<sup>43</sup> Żyśko J, Smoleń A. (2006): „*Organizacyjne aspekty rozwoju rekreacji ruchowej w Polsce*” [w] Zarys teorii rekreacji ruchowej, pod red. A. Dąbrowskiego, Druk Tur, Warszawa, s. 177.

<sup>44</sup> Dąbrowski A. (2006): *Zarys teorii rekreacji ruchowej*. Druk Tur, Warszawa, s. 37.

<sup>45</sup> Pruchniewicz W. (2003): *Akademia jeździecka. cz. I*. Chaber PR, Warszawa, s. 7.

<sup>46</sup> Müseler W. (1998): *Nauka jazdy konnej*. Państwowe Wydawnictwo Rolne i Leśne, Warszawa, s. 21

<sup>47</sup> Jankowski G. (2006): „*Sportowe i turystyczne walory jeździectwa*” [w] Zeszyt Naukowy Katedry Geografii i Ekorożwoju, pod red. A. Jankowskiego, GWSH, Katowice, s. 31.

<sup>48</sup> Łojek J. (2005): *Koń zwierzę z przeszłością*. Zakład Hodowli Koni SGGW, Warszawa, s. 4.

<sup>49</sup> Ibid., s. 4.

słuchu, węchu oraz czucia głębokiego, następuje kształtowanie wyczucia ciała i umacnia się orientacja przestrzenna.<sup>50</sup>

Masowość różnych form rekreacyjnego wykorzystywania konia w krajach uprzemysłowionych uwypukla ekonomiczny i społeczny aspekt utrzymania koni oraz nierozzerwalne z nimi związane „przemysłu końskiego”. Oddziaływanie „przemysłu końskiego” na sferę społeczną odznacza się również poprzez różne formy jeździectwa terapeutycznego oraz w sektorze edukacyjnym. Żywiłowy wzrost liczby chętnych do jazdy konnej stymuluje rozwój różnych form szkolenia kadr, od specjalności „hodowla koni” na studiach zootechnicznych, poprzez studia podyplomowe, kształcenie instruktorów (jest ich w Polsce ok. 6000) i trenerów jazdy konnej, po specjalistyczne kursy zawodowe (np. podkuwaczy).<sup>51</sup>

Poruszanie się na koniu może służyć zarówno rekreacji jak i turystyce, czyli poznawaniu terenu i jego walorów. Rekreacja i turystyka konna w istocie rzeczy jest formą turystyki aktywnej, która jest niezależna od pory roku oraz od warunków środowiska naturalnego i z tego względu może przyczynić się do aktywizacji turystycznej każdego rejonu Polski.

Do powyższego przyczynia się również fakt, że sama oferta użytkowania konia jest bardzo bogata oraz różnorodna, zarówno latem jak i zimą. Jazda konna to zarówno jazda wierzchem jak i różnego rodzaju jazdy zaprzęgowe. Jazda wierzchem może odbywać się w obiektach zamkniętych (krytych ujeżdżalniach) a ponadto na placach treningowych lub w terenie, co dotyczy już osób bardziej zaawansowanych, dla których opuszczenie strzemion czy dociągnięcie popręgu nie stanowi problemu.<sup>52</sup>

*Organizacja jeździectwa w Polsce.* Najważniejszą organizacją w świecie jeździeckim jest Międzynarodowa Federacja Jeździecka- Federation Equestre Internationale (FEI) założona w 1921 roku w Lozannie. Założyły ją delegacje Belgii, Francji, Holandii, Japonii, Norwegii, Polski, Szwecji, USA i Włoch. We wrześniu w Paryżu odbył się kongres założycielski, w którym – poza wymienionymi krajami – uczestniczyła Dania, nie było natomiast delegacji polskiej. Powodem był brak federacji narodowej. PZJ powołano dopiero w 1928 roku. Mimo to Polska figuruje w składzie FEI już od 1924 roku. W FEI jest obecnie zrzeszonych 140 krajów, w których zarejestrowanych jest ponad 5 milionów koni i ponad 13 milionów osób uprawiających sporty jeździeckie.<sup>53</sup>

Każdy kraj posiada własną Federację Jeździecką, bądź Związek Jeździecki, który jest zrzeszony w Międzynarodowej Federacji Jeździeckiej (FEI). We wspólnym gronie ustala się obowiązujące na dany rok kalendarzowy wszystkie imprezy i zawody jeździeckie oraz regulaminy. Każdy kraj nie musi ściśle kopiować regulaminu FEI,

<sup>50</sup> Głębocka E. (2/2002): „Hipoterapia na Partynicach” [w] *Konie i rumaki*, s. 44.

<sup>51</sup> Łojek J. (2005): *Koń zwierzę z przyszłością*. Zakład Hodowli Koni SGGW, Warszawa, s. 4.

<sup>52</sup> Legines H. (nr 10/1997): „Jeździectwo- rozwojowa forma rekreacji i turystyki kwalifikowanej” [w] *Rynek turystyczny*, s. 16.

<sup>53</sup> Pruchniewicz W. (2003): *Akademia jeździecka. cz. I*. Chaber PR, Warszawa, s. 269.

może wprowadzać własne regulacje, aczkolwiek główne wytyczne są zazwyczaj zachowane. Organizacją ściśle współpracującą z FEI jest Międzynarodowa Federacja Jeździecka Osób Niepełnosprawnych- Federation of Riding for Disabled International (FRDI) – z siedzibą w Australii.

18 lutego 1928 roku, z inicjatywy majora Leona Kona powołano Polski Związek Jeździecki, afiliowany przez wkrótce przy FEI. Funkcję prezesa objął płk Zbigniew Brochwicz-Lewiński, sekretarzem generalnym został mjr Leon Kon. Polski Związek Jeździecki został rozwiązany w 1946 roku. Sprawami jeździectwa w kraju zajmowała się Sekcja Jeździecka i Pięcioboju Nowoczesnego przy Głównym Komitecie Kultury Fizycznej. PZJ reaktywowano w 1957 roku. Polski Związek Jeździecki jest jedyną polską organizacją jeździecką uznaną przez Polski Komitet Olimpijski oraz Międzynarodowy Komitet Olimpijski.<sup>54</sup>

Celem PZJ jest propagowanie jeździectwa w Polsce, dbałość o szeroko pojęty rozwój sportu wyczynowego, co obejmuje szkolenie zawodników, instruktorów, trenerów i sędziów, nadzorowanie organizacji zawodów na wszystkich szczeblach (głównie na szczeblu ogólnopolskim i międzynarodowym), organizowanie zgrupowań dla kadry i wyjazdów na zawody i szkolenia zagraniczne. Polski Związek Jeździecki wspiera także i nadzoruje rozwój turystyki i rekreacji konnej, która w ciągu ostatnich lat rozwija się w Polsce bardzo prężnie. Do bardzo istotnych zadań Związku należy także reprezentowanie interesów środowiska jeździeckiego oraz pozyskiwanie sponsorów dla rozwoju tej dziedziny sportu.<sup>55</sup> Struktura PZJ jest zbliżona do podziału administracyjnego kraju i podlega zmianom wraz z nim. Obecnie do PZJ należy 16 Wojewódzkich Związków Jeździeckich, których nazwy wywodzą się bezpośrednio od nazw województw (NP. Warszawsko-Mazowiecki Związek Jeździecki). Wszystkie kluby jeździeckie muszą być zarejestrowane w którymś z WZJ, a jeżeli zamierzają uczestniczyć w rywalizacji sportowej również na szczeblu ogólnopolskim, również w PZJ. To samo dotyczy zawodników i koni. Rejestracja tylko w WZJ uprawnia do startów w zawodach regionalnych, natomiast do startów w zawodach ogólnopolskich wymagana jest rejestracja w PZJ. Od wszystkich zarejestrowanych zawodników i koni PZJ pobiera corocznie opłaty członkowskie, natomiast WZJ pobierają opłaty coroczne od klubów, zawodników i koni zarejestrowanych wyłącznie na szczeblu wojewódzkim. Jest to poważne źródło dochodów zarówno dla PZJ, jak i WZJ – dochodów niezbędnych dla prowadzenia przez nie statutowej działalności.<sup>56</sup>

*Wybrane formy jeździeckie jako sportowe dyscypliny olimpijskie.* Jak już wcześniej wspomniano FEI oraz podległy mu Polski Związek Jeździecki uznaje siedem dyscyplin jeździeckich: ujeżdżenie, skoki przez przeszkody, wkkw (wszechstronny konkurs konia wierzchowego), powożenie, woltyżerka, sportowe rajdy

<sup>54</sup> Pruchniewicz W. (2003): *Akademia jeździecka. cz.I.* Chaber PR, Warszawa, s. 269.

<sup>55</sup> Hermesen J. (2006): *Encyklopedia koni.* Rebo International, Warszawa, s. 339.

<sup>56</sup> *Ibid.*, s. 339-340.

konne oraz reining. Jednak wymienionych tylko trzy zaliczają się do dyscyplin olimpijskich: ujeżdżenie, skoki oraz wkkw.

*Ujeżdżenie.* Taniec człowieka z koniem na czworoboku. Tak można ogólnie powiedzieć o tej dyscyplinie. Lekkość, współgranie i dopasowanie dwóch istot żywych.

Celem klasycznego ujeżdżenia jest harmonijny rozwój naturalnych możliwości i zdolności konia. Szkolenie konia powinno prowadzić do doskonalenia jego naturalnej równowagi, zachowania elastyczności ruchów oraz wyrobienia posłuszeństwa i chęci współpracy z jeźdźcem.<sup>57</sup> W regulaminie FEI znajdziemy wzmiankę, iż koń ma poruszać się "harmonijnie, lekko i swobodnie". Ideałem jest stworzenie przez ta parę takiego wrażenia, że koń wszystkie figury wykonuje z własnej woli. Widz nie powinien zauważać pomoc używanych przez jeźdźca w celu kierowania koniem.

Koń i jeździec powinni tworzyć obraz elegancji i harmonii, płynności ruchów i energii, równowagi i spokoju, a także wzajemnego zrozumienia.<sup>58</sup> Celem zawodów ujeżdżeniowych jest stwierdzenie, czy jeździec panuje nad koniem i czy jest w stanie wykonać wymagane programem ruchy. Sędziowie oceniają także ogólne wrażenie, jakie robią koń i jeździec, zatem są też przyznawane punkty za wygląd. Oznacza to, że koń musi być bardzo starannie wyczyszczony, jego grzywa zapleciona, a jeździec musi nosić przepisowy strój.<sup>59</sup>

*Skoki przez przeszkody.* Jest to chyba dyscyplina najchętniej oglądana przez widzów, dostarczająca wiele emocji. Najwięcej transmisji telewizyjnych jest właśnie z zawodów skokowych. Większość koni w stanie dzikim lub swobodnie biegających skacze z przyjemnością i są one z natury dobrymi skoczkami. Skakanie staje się jednak dla nich trudniejsze, kiedy muszą dźwigać na swoim grzbiecie dodatkowy ciężar i muszą go uwzględnić, aby zachować równowagę.<sup>60</sup> Jednak człowiekowi udało się przez ciężką pracę tak wyszkolić te zwierzęta, że pokonują liczne kombinacje wysokich, szerokich, czasem „strasznych” i dziwnych przeszkód.<sup>61</sup>

Oczywiście umiejętność pokonywanie przeszkód od niepamiętnych czasów stanowiła ważne kryterium przy zakupie wierzchowca, jako że miała praktyczne znaczenie przy jeździe w terenie czy nawet na polowaniu. Konkursy skoków wywodzą się od wyścigów z przeszkodami, steeplechase i rajdów terenowych. Zresztą jeszcze w pierwszych zawodach rozgrywanych według obecnie obowiązujących zasad przeszkody pozostawały wyraźnie inspirowane łowiecką tradycją, były to bowiem kopie przeszkód naturalnych, jak rzeki, drewniane zagrody, płoty, pagórki i nasypy. Bardzo szybko rozdzielono dwa rodzaje konkursów, jedne sprawdzające potęgę

---

<sup>57</sup> Pruchniewicz W. (2003): *Akademia jeździecka. cz. I.* Chaber PR, Warszawa, s. 270.

<sup>58</sup> Ibid., s. 270.

<sup>59</sup> Hermsen J. (2006): *Encyklopedia koni.* Rebo International, Warszawa, s. 158.

<sup>60</sup> Hermsen J. (2006): *Encyklopedia koni.* Rebo International, Warszawa, s. 169.

<sup>61</sup> Kasprzyk M. (2/2007): "Skoki – technika i dokładność" [w] Cztery kopyta, s. 12.

skoków, drugie zaś szybkość i zręczność.<sup>62</sup> Pierwsze oficjalne zawody w skokach przez przeszkody zorganizowano w 1864 roku w Dublinie i sport ten został umieszczony w programie igrzysk olimpijskich począwszy już od drugiej olimpiady nowożytnej rozegranej w 1900 roku w Paryżu.<sup>63</sup>

Generalne zasady są proste- para jeździec- koń powinna pokonać tor przeszkód bezbłędnie – bez „zrzutek” – i w jak najkrótszym czasie. Walka o bezbłędny przejazd i ułamki sekund, fizyczny wysiłek i akrobatyczne wycucie równowagi przyciągają oraz ekscytują widzów. Wiele rodzajów konkursów rozgrywanych podczas zawodów pozwala na uniknięcie monotonii i jak magnes przyciąga publiczność.<sup>64</sup>

Dzisiaj jeździectwo jest jedynym sportem olimpijskim, w którym mężczyźni i startują na równych prawach, a amazonki odnoszą w nim spektakularne sukcesy.<sup>65</sup>

*WKKW – Wszechstronny Konkurs Konia Wierzchowego.* Dyscyplina ta nazywana jest często Koroną Jeździectwa. Uważana za najtrudniejszą, wymaga od konia i jeźdźca wszechstronnego wykszolenia, zarówno w skokach jak i w ujeżdżeniu. Konkurencja ta łączy w sobie trzy konkursy: konkurs ujeżdżenia, próbę terenową i na końcu konkurs skoków przez przeszkody. Każdy z konkursów trzeba pokonać w ciągu trzech kolejnych dni na tym samym koniu. Nazwa angielska w pełni oddaje tą specyfikę – Three days event, w tłumaczeniu konkurs trzydniowy.

Ten rodzaj współzawodnictwa wywodzi się z tradycji wojskowej. Pierwszy raz rozegrano, podobną do współczesnej, formułę zawodów w 1902 roku w Paryżu, od 1912 roku rozgrywana jest jako dyscyplina olimpijska. Do 1924 roku udział w niej mogli brać tylko oficerowie czynnej służby wojskowej. W 1956 do udziału w konkursach WKKW zostali dopuszczeni zawodnicy cywilni, a w 1964 po raz pierwszy mogły wystartować kobiety.<sup>66</sup>

*Rekreacyjne formy jazdy konnej.* Rekreacyjnych form jeździectwa jest bardzo wiele i wraz z pomysłowością ludzi powstaje ich coraz więcej. Głównym mianownikiem jednak zawsze pozostaje koń oraz czas wolny. Wybór formy pozostaje zawsze w gestii zainteresowanego. Jedni wolą styl westowy inni lubią skakać, jeszcze inni po prostu miło spędzić wolny czas. Do najczęściej spotykanych rekreacyjnych form jazdy konnej w Polsce możemy zaliczyć:

1. wczasy w siodle i obozy jeździeckie,
2. turystyka rowerowo-konna,
3. turystyka samochodowo-konna,
4. rajdy konne krótko-, średnio-, długodystansowe,

---

<sup>62</sup> *Poradnik encyklopedyczny – Konie i kuce.* praca zbiorowa pod red. B de Perthuis Larousse. (2003). Wrocław, s. 122.

<sup>63</sup> [www.pzj.pl](http://www.pzj.pl).

<sup>64</sup> Pruchniewicz W. (2003): *Akademia jeździecka. cz. I.* Chaber PR, Warszawa, s. 271.

<sup>65</sup> *Poradnik encyklopedyczny – Konie i kuce.* praca zbiorowa pod red. B de Perthuis Larousse. (2003). Wrocław, s. 92.

<sup>66</sup> [www.pzj.pl](http://www.pzj.pl).

5. konne imprezy na orientację (INO-konne),
6. przemarsze i podróże konne,
7. biegi myśliwskie,
8. turnieje konne,
9. gry i popisy sprawności jeździeckich,
10. skjöring i ski- skjöring,
11. plenery artystyczne,
12. zajęcia i obozy jeździeckie dla dzieci i młodzieży z dysfunkcjami ruchu i zaburzeniami psychicznymi.<sup>67</sup>

Jeździectwo jest jednym z rodzajów aktywności sportowej oraz rekreacyjnej. Oprócz walorów zdrowotnych takich jak poprawa kondycji, regeneracja sił oraz odpoczynek psychiczny jazda konna daje możliwość kształtowania w człowieku pozytywnych zachowań. Jeździectwo wyrabia poczucie obowiązku i odpowiedzialności za żywe zwierzę, kształtuje charakter oraz często nadaje sens życia.

Od indywidualnych upodobań i predyspozycji zależy forma uprawiania jeździectwa, a mianowicie rekreacja dla przyjemności bądź zawodowa dla współrywalizacji. Pieczę nad wszelką działalnością jeździecką sprawuje PZJ (Polski Związek Jeździecki), który z kolei należy do FEI (Międzynarodowej Federacji Jeździeckiej).

### *Bibliografia*

1. Chodowiecki J.K. (1930): Przystępny poradnik jeździecki. Wojskowy Instytut Naukowo-Wydawniczy, Warszawa.
2. Dąbrowski A. (2006): Zarys teorii rekreacji ruchowej. Druk Tur, Warszawa.
3. Głębocka E. (nr 2/2002): „Hipoterapia na Partynicach” [w] Konie i rumaki.
4. Hermsen J. (2006): Encyklopedia koni. Rebo International, Warszawa.
5. Jankowski G. (2006): „Sportowe i turystyczne walory jeździectwa” [w] Zeszyt Naukowy Katedry Geografii i Ekorozwoju, pod red. A. Jankowskiego, GWSH, Katowice.
6. Kasprzyk M. (nr 2/2007): „Skoki – technika i dokładność “ [w] Cztery kopyta.
7. Legines H. (nr 10/1997): „Jeździectwo-rozwojowa forma rekreacji i turystyki kwalifikowanej” [w] Rynek turystyczny.
8. Łojek J. (2005): Koń zwierzę z przyszłością. Zakład Hodowli Koni SGGW, Warszawa.
9. Müseler W. (1998): Nauka jazdy konnej. Państwowe Wydawnictwo Rolne i Leśne, Warszawa.
10. Pięta J. (2004): Pedagogika czasu wolnego. Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa.
11. Poradnik encyklopedyczny – Konie i kuce. praca zbiorowa pod red. B de Perthuis Larousse. (2003). Wrocław.
12. Pruchniewicz W. (2003): Akademia jeździecka. cz. I. Chaber PR, Warszawa.
13. Winiarski R. (1995): „Psychospołeczne aspekty rekreacji ruchowej” [w] Sport dla wszystkich, rekreacja dla każdego, pod red. T. Wolańskiej. TKKF.
14. Winiarski R. (1989): Wstęp do teorii rekreacji. AWF, Kraków.
15. Wolańska T. (1997): Leksykon Sport dla wszystkich. AWF, Warszawa.

<sup>67</sup> Wyżnikiewicz-Nawracała A. (1997): „Jeździectwo jako sport rekreacyjny” [w] Sport dla wszystkich, wybrane dyscypliny pod red. T. Wolańskiej i J. Lisowskiej, Estrella, Warszawa, s. 96.

16. [www.pzj.pl](http://www.pzj.pl).
17. Wyżnikiewicz-Nawracała A. (1989): Szkolenie sportowe młodych jeźdźców. Wydawnictwo Uczelniane AWF Gdańsk, Gdańsk.
18. Wyżnikiewicz-Nawracała A. (1997): „Jeździectwo jako sport rekreacyjny” [w] Sport dla wszystkich, wybrane dyscypliny pod red. T. Wolańskiej i J. Lisowskiej. Estrella, Warszawa.
19. Żyśko J, Smoleń A. (2006): „Organizacyjne aspekty rozwoju rekreacji ruchowej w Polsce” [w] Zarys teorii rekreacji ruchowej, pod red. A. Dąbrowskiego, Druk.

## **4.2. Strategy of organization of sports events**

### **4.2. Strategia organizacja imprez sportowych**

Proces zarządzania imprezą sportową składa się z wielu elementów - przed staraniem się państwa, federacji czy klubu o prawa do organizacji, należy dobrze się przygotować do takiego projektu. Przede wszystkim chcąc zapewnić sukces danemu wydarzeniu, warto wziąć pod uwagę wiele alternatywnych scenariuszy, tak aby być przygotowanym na różne rozwiązania, również na sytuację, kiedy impreza sportowa zostanie zorganizowana przez kogoś innego.

Przed przedstawieniem poszczególnych etapów przygotowania widowiska sportowego, należy zaprezentować modelowy schemat zarządzania w organizacji, która jest odpowiedzialna za cały projekt:

a) Celem zarządzania jest taka kooperacja wielu osób pracujących przy imprezie sportowej, aby neutralizować słabe strony projektu, a maksymalnie wykorzystać najlepsze zasoby.

b) Zarządzając projektem sportowym należy brać pod uwagę normy i wartości prezentowane przez społeczeństwo. Tylko dobra znajomość kultury i tradycji grupy pozwoli efektywnie na nią oddziaływać.

c) Przy realizacji projektu każdy podmiot powinien wykonywać zadania i realizować cele w oparciu o konkretne wartości. Pozwoli to zaangażować się emocjonalnie innym osobom w całe przedsięwzięcie.

d) Zarządzanie powinno być prowadzone w ten sposób, aby organizacja była w stanie dostosować projekt do zmieniających się warunków zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych. Wiąże się to również z pojawianiem się nowych możliwości na rynku sportu, które mają wpływ na rozwój.

e) Poprzez zarządzanie należy również rozumieć odpowiedni sposób komunikowania się wewnątrz organizacji, a także przygotowywania informacji kierowanych do odbiorców na zewnątrz.

f) Elementem charakterystycznym dla dobrego zarządzania projektem sportowym jest rozbudowany system analiz pozwalający w skuteczny sposób monitorować, oceniać i poprawić efektywność wykonywanych działań.



g) Zarządzanie projektem powinno być nastawione na ostateczny i najważniejszy rezultat. W przypadku imprezy sportowej może to być zadowolenie kibiców, pozytywny image organizacji, korzyści płynące dla sponsorów, a także dziedzictwo wizerunkowe dla klubów z tej samej dyscypliny<sup>68</sup>

Każde widowisko sportowe wymaga podjęcia szeregu działań, zarówno na etapie przygotowań, jak i po zakończeniu imprezy. Jak zaznacza A. Wartecki, przy realizacji projektu należy korzystać z tzw. cyklu organizacyjnego, który polega na ciągłym lub okazjonalnym wykonywaniu zadań w jak najsprawniejszy sposób. Cały proces składa się z pięciu etapów:

1. Uświadomienie celu – faza pojawienia się pomysłu, jego analiza. Weryfikacja aspektów prawnych, społecznych, ekonomicznych czy sportowych.

2. Planowanie – czyli definiowanie celów, opracowanie strategii oraz przygotowanie planów służących do koordynacji wszystkich działań. Na tym etapie osoby odpowiedzialne za projekt określają założenia strategiczne, przygotowują plan finansowy, podejmują decyzję co do zasobów ludzkich, organizacyjnych czy też rzeczowych. Wszystkie aspekty ustalone na tym etapie mają wpływ na realizację całego projektu.

3. Organizowanie – polegające na przygotowaniu zasobów, synchronizacji i koordynacji wszystkich działań oraz stworzeniu odpowiednich warunków do tego. Jak zaznacza B. Kaczmarek, na rolę organizacyjną składają się trzy elementy:

a) obowiązki wszystkich pracowników, które muszą realizować na podstawie przydzielonych im zadań;

b) posiadane przez nich uprawnienia służące do wykonywania obowiązków;

c) stopień odpowiedzialności związanej z wykonywanymi działaniami, a także korzystanie z własnych uprawnień<sup>69</sup>53.

4. Realizowanie – postrzegane jest jako realizowanie aspektów ściśle związanych ze strategią, czyli pomysłów, komunikacji, planów i budżetu. Z punktu widzenia marketingu jest to również kształtowanie cen, przygotowanie kampanii reklamowych, promocja i dystrybucja towarów oraz usług. Na tym etapie przy wykonywaniu każdego zadania najważniejsze jest dążenie do spełnienia oczekiwań grup docelowych, a także dbałość o wizerunek na zewnątrz organizacji<sup>70</sup>.

5. Kontrolowanie – czyli porównanie informacji o tym co znajdowało się w fazie planowanie (wzorcami, budżetem, strategią, dedykowanymi planami) z tym co wydarzyło się w trakcie trwania imprezy i po jej zakończeniu. Faza kontroli jest niezwykle istotna w momencie weryfikacji pierwotnych celów, a także może stanowić fundamenty dla następnych projektów z tej samej dziedziny.<sup>71</sup>

<sup>68</sup> A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, Warszawa 2001, s. 421.

<sup>69</sup> B. Kaczmarek, Cz. Sikorski, *Podstawy zarządzania*, Łódź 1995, s. 30.

<sup>70</sup> A. Wartecki, *Modelowe założenia zarządzania organizacjami sportowymi*, [w:] R. Śliwowski, K. Kropielnicki, H. Mruk, P. Matecki, P. Przybylska, M. Furlepa (red.), *Marketingowe zarządzanie sportem*, Poznań 2007, s. 32.

<sup>71</sup> B. Ryba (red.), *Organizowanie imprez sportowych*, Warszawa 2007, s. 23.

Każda impreza sportowa to wyjątkowy projekt. Jej złożoność oraz specyficzny charakter zawsze niesie za sobą duże ryzyko. W celu minimalizacji zagrożenia zawsze należy dokładnie zaplanować wszystkie działania i wdrożyć efektywny system zarządzania i osiągnięcia założeń. Każdy organizator wydarzenia sportowego powinien zacząć od przygotowania strategii, która z założenia powinna obejmować najlepsze metody działania i skuteczne wykorzystanie wszelkich dostępnych środków. Kreowana jest przede wszystkim na podstawie potrzeb odbiorców i wymagań związanych z działaniem konkurencji. Interesujący proces organizowania imprez sportowych przedstawił T. Redwan. W połączeniu z literaturą przedmiotu, można wyróżnić kilka etapów takiej strategii:

1) Analiza strategiczna – czyli cały proces weryfikacji kompletnych i wiarygodnych informacji. Dokonanie analizy szans i zagrożeń, określenie konkurencyjności podobnych imprez, zweryfikowanie swoich mocnych i słabych stron, a przede wszystkim zebranie wszelkich danych o potencjalnych uczestnikach widowiska (m.in. popularność, moda na sport, zapotrzebowanie społeczne). Jak zaznacza T. Redwan,<sup>72</sup> w momencie starania się o prawa do imprezy warto zwrócić uwagę na:

- a) wymagania aplikacyjne;
- b) wymagania sprzętowe;
- c) wymagania organizacyjne (np. wielkość widowni);
- d) wymagane doświadczenie;
- e) inne wymagania (polityczne, prawne, ekologiczne, klimatyczne).

2) Plan operacyjny – w skład którego wchodzi regulaminy, pogramy, projekty, biznesplany, a także podział struktury organizacyjnej na konkretne pionery:

a) sportowy, który jest odpowiedzialny za:

- przepisy, zgodne zarówno z prawem krajowym, jak i międzynarodowym, a także federacją i związkiem, które obejmują daną dyscyplinę;
- regulaminy, w tym regulamin sędziowania, regulamin uczestnictwa w imprezie czy zasady użytkowania obiektu;
- sprzęt i wyposażenie, które w przypadku imprez międzynarodowych powinno być najwyższej jakości;
- zgodność z przepisami rywalizacji sportowej w czasie trwania widowiska,
- opiekę nad zawodnikami czy sędziami, zarówno od strony medycznej, jak i logistycznej.

b) administracyjny, w skład którego wchodzi: personel i wolontariusze; sprzęt i wyposażenie; serwis medyczny, przeznaczony dla zawodników i publiczności; sprawy

---

<sup>72</sup> Materiały z wykładów na uczelni Szkoła Główna Handlowa, kierunek: Marketing Sportu, wykładowca: T. Redwan.

związane z wyżywieniem; certyfikaty i koncesje; ochrona i ewakuacja; transport; sanitariaty; branding wewnątrz obiektów i plan przemieszczania się; komunikacja (wewnątrz i na zewnątrz wydarzenia) zarządzanie imprezą<sup>73</sup>.

c) pion finansowy – ogół wydatków planowanych na organizację całego widowiska sportowego oraz źródła ich pokrycia. Dzięki dobrze przygotowanej analizie finansowej, można optymalizować koszty w trakcie wydarzenia oraz odpowiednio sterować wydatki. J. Strugarek w tym aspekcie użył pojęcia „preliminarz kosztów”, który składa się z dwóch części: rzeczowej (zawierającej informacje o imprezie sportowej) oraz finansowej (ukazującej wydatki organizacyjne). Do spraw związanych z kosztami zalicza się: budżet całkowity i jego kontrola; płace personelu; wydatki na infrastrukturę i promocję; sprawy podatkowo-prawne; kwestie ubezpieczenia widowiska; umowy ze sponsorami;

d) pion marketingowy – wykorzystanie narzędzi marketingu w całym procesie organizowania widowiska jest niezbędnym elementem budowania każdej strategii. Z jednej strony mają wpływ na kształtowanie wizerunku całego przedsięwzięcia, jak również na zainteresowanie odbiorców ofertą imprezy sportowej. W jego skład wchodzi:

- telewizja i media, na które trzeba zwrócić uwagę już podczas analizy strategicznej;
- sponsoring, czyli dobór sponsorów, partnerów biznesowych, partnerów wspierających czy reklamodawców;
- promocja i reklama, a wśród nich działania z zakresu:
  - ATL (ang. Above-The-Line), czyli reklama w środkach masowego przekazu: prasa ogólnopolska, radio, telewizja, kino, reklama zewnętrzna typu outdoor, a także część działań public relations w mass mediach.
  - BTL (ang. Below-The-Line), co oznacza kampanię reklamową poza środkami masowego przekazu, np. plakaty, standy, ulotki, informatory czy promocję sprzedaży. Można również tutaj zaliczyć inną część działań PR, tj. organizację eventów dedykowanych do imprezy sportowej.
  - OL (ang. On-Line), dotyczy wszystkich działań promocyjnych prowadzonych w Internecie. Współcześnie bardzo ważną rolę odgrywają media społecznościowe, które są najważniejszym narzędziem utrzymywania kontaktu z odbiorcami przed, w trakcie i po wydarzeniu<sup>74</sup>.
- imprezy towarzyszące;
- identyfikacja wizualna, materiały poligraficzne;
- bilety i cały system sprzedaży wejściówek;

---

<sup>73</sup> B. Chelmecki, M. Piątkowska, *Działania promocyjne organizacji sportowych operujących w sektorze usług sportowo-rekreacyjnych*, [w:] H. Mruk, M. Chłodnicki (red.), *Kreowanie marki w sporcie*, Poznań 2008, s. 179.

<sup>74</sup> P. Matecki, *Sport w kształtowaniu miast*, [w:] P. Godlewski, W. Rydzak, J. Trębacki (red.), *Public relations w sporcie*, Poznań 2010, s. 190.

- merchandising, w tym odsprzedaż licencji na sprzedaż pamiątek;
- działania hospitality.

3) Realizacja strategii – opracowany na początku harmonogram jest podstawą do realizacji kolejnych działań w czasie. Odpowiednie ustalenie zasobów i celów, stworzenie struktury organizacyjnej, zakres obowiązków, podział kompetencji i odpowiedzialności, a także przygotowanie systemu komunikacji w sytuacjach awaryjnych zapewnia ciągłość pracy i planowane wykonywanie zadań.

4) Monitoring – czyli podsumowanie i rozliczenie. Przy organizacji imprezy sportowej weryfikacja realizacji określonych wcześniej celów powinna nastąpić na kilku najważniejszych płaszczyznach:

- a) rozliczenie finansowe;
- b) rozliczenie zawartych umów, m.in. raporty dla sponsorów;
- c) podsumowanie marketingowe;
- d) rozpoczęcie przygotowań do następnej imprezy – dziedzictwo widowiska sportowego.

Przy ewaluacji imprezy sportowej, a w szczególności ocenie jej wizerunku i efektywności kampanii marketingowych, warto zlecić to działanie podmiotowi zewnętrznemu. W sposób obiektywny podejmie się on oceny wszystkich realizacji wszystkich działań, w tym również weryfikacji odczuć odbiorców widowiska 64. Taka analiza może być istotna nie tylko dla samego podmiotu, który był odpowiedzialny.

### **4.3. Motor activity of children of primary school age in a modern learning condition**

### **4.3. Рухова активність дітей молодшого шкільного віку в сучасних умовах навчання**

Проблема виховання здорової нації у сучасному суспільстві є особливо актуальною, оскільки удосконалення фізичного розвитку, зміцнення здоров'я та рухової підготовленості дітей має життєво важливе значення і є запорукою успішної реалізації сучасних соціально-економічних перетворень нашого суспільства [11].

Необхідною умовою гармонійного розвитку особистості школяра є достатня рухова активність (РА). Протягом останніх років у силу високого навчального навантаження в школі, інтенсифікації навчального процесу в більшості дітей шкільного віку спостерігається недостатня РА, що спонукає до появи гіпокінезії, що може викликати ряд негативних змін в організмі школяра. Дослідження науковців у галузі гігієни свідчать, що до 82-85% денного часу діти

шкільного віку знаходяться в статичному положенні (сидячи). Навіть у дітей молодшого шкільного віку довільна РА (ходьба, ігри) займає лише 16-19% добового часу, із них на фізичне виховання припадає лише 1-3%. Загальна РА дітей за час навчання в школі знижується на 50% від молодших класів до старших [4].

Результати досліджень Кравчук Т., Голенкової Ю., Рядинської І., Носка М., Гаркуші С., Воєділової О. підтверджують той факт, що сьогодні одним із основних факторів кризового стану здоров'я населення України є обмежена РА. Потреба в конкретних формах руху формується в процесі виконання учнями певних соціальних функцій, тобто РА є змінною функцією і обумовлена як біологічними, так і соціальними факторами.

Основним завданням фізичного виховання в школі є формування в учнів знань про здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, фізичну культуру, фізичні вправи, взаємозв'язок організму людини з природним і соціальним оточенням, формуванням та розвитком базових загальнорозвивальних рухових дій. Важливим у цьому зв'язку є період молодшого шкільного віку (сенситивний період), коли закладаються основи формування цілісного ядра особистості як концентрованого відбиття смислів людського буття в багатогранній культурі людини.

Аналіз спеціальної літератури показав, що значна кількість досліджень (Аліфанова Л., Виноградова Л., Махінова М. та ін.) присвячена питанням впливу режимів РА на фізичний стан та стан здоров'я молодших школярів. Водночас способи вдосконалення РА дітей даної вікової групи до сьогодні вивчені недостатньо й потребують подальших досліджень

Рухова активність – це поєднання всіх рухів, що виконує людина в процесі життєдіяльності. Розрізняють звичайну і спеціально організовану рухову активність. До звичайної рухової активності, згідно з визначенням Всесвітньої організації з охорони здоров'я, належать усі види рухів, що пов'язані з природними потребами людини (сон, гігієна, їжа; зусилля спрямовані на її приготування тощо), а також навчальна й виробнича діяльність. Спеціально організована рухова діяльність (фізичне виховання), передбачає різноманітні форми занять фізичними вправами, активний рух до школи, зі школи (на роботу) [1, 2].

Особливу важливість у молодшому шкільному віці мають вікові норми, які розглядаються як порівняльні (контрольні) для оцінки індивідуальної рухової активності. Р. Силла (1984) нормує РА за часом, витраченим на виконання рухів різної інтенсивності, класифікує види діяльності залежно від кратності підвищення обміну речовин щодо рівня основного обміну [7].

Важливо не стільки знати, скільки потрібно рухатися й робити локомоцій протягом доби й тижня та з якою метою, якого рівня фізичного стану потрібно досягти, що вимагає визначення спрямованості фізичних вправ, параметрів фізичних навантажень. Такий підхід використано в роботах Бальсевича В., Запорожанова В., Фоміна Н., Вавилова Ю., Вайнбаума Я., Круцевич Т. [8].

Для дітей молодшого шкільного віку природною є потреба у високій РА. При вільному режимі в літній час за добу діти здійснюють від 12 до 16 тис. рухів. Природна добова РА дівчаток на 16-30% нижче ніж у хлопчиків. Взимку РА дітей знижується на 30-45%, у цей час необхідно забезпечити дітям відповідно до їх віку та стану здоров'я достатній об'єм добової РА. Після навчальних занять у школі діти повинні не менше півтори-дві години проводити на свіжому повітрі в рухливих і спортивних іграх [9].

Одним із підходів оцінки рівня РА дітей є метод визначення енерговитрат через розрахунок метаболічного еквіваленту, який широко використовується у практиці лікарів зарубіжних країн (США, Канади тощо) [10].

Для визначення рівня РА дітей молодшого шкільного віку нами було проведено дослідження на базі Ріпкинської гімназії та ЗОШ № 2 смт. Ріпки з учнями 2 класу (50 дівчаток та 50 хлопчиків) та використано наступні методики: аналіз матеріалів анкетного опитування учнів за спеціально розробленою «Картою формалізованого самозвіту про рухову активність» та визначення енерговитрат таблично-хронометражним методом.

За даними формалізованого звіту окремо хлопчиків та дівчаток встановлено час, який витрачено впродовж доби на різні (за інтенсивністю) категорії РА, визначено середні добові енерговитрати дітей та рівень РА груп дітей у цілому.

За даними анкетного опитування дівчаток молодшого шкільного віку встановлено, що середньодобові енерговитрати становлять  $2674,65 \pm 18,62$  ккал у буденний день та відповідають середньому рівню (загально визначена норма якого для дівчаток складає 2550,01-2830,00 ккал). У вихідний день показник добових енерговитрат у дівчаток відповідає низькому рівню рухової активності  $2628,96 \pm 20,53$  ккал (показник норми 2450,00-2550,00 ккал).

Натомість у хлопчиків даний показник вищий, саме за кількісним показником витрачених ккал протягом доби. Так, середній показник РА буднього дня складає  $2702,65 \pm 20,39$  ккал, що відповідає середньому рівню добових енерговитрат (показник норми 2565,01-2932,50 ккал). У вихідний день рівень рухової активності хлопчиків за кількісним показником відповідає низькому рівню та складає  $2446,91 \pm 41,17$  ккал (показник норми 2466,25-2565,00 ккал). Різниця між показником буденного та вихідного дня є достовірною ( $p < 0,05$ ).

Характер змін показників рівня РА дітей молодшого шкільного віку впродовж тижня змінювався наступним чином (рис. 1.): найвищий рівень РА у дітей спостерігається у понеділок, середу та четвер, у зв'язку з тим, що саме в ці дні у них уроки фізичної культури та музично-ритмічні заняття, а також 40% опитуваних відвідують два рази на тиждень секції з різних видів спорту (танці, футбол) саме в будні дні. Також не менш важливим показником є те, що більшість дітей (70% опитуваних) до школи та зі школи ходять пішки і на це витрачають від 15 до 30 хвилин часу.

Аналіз результатів опитування показує, що більшість дітей молодшого шкільного віку (55%) виконують ранкову гімнастику несистематично. Лише 20% учнів виконують її регулярно, 15% не виконують цей вид рухової діяльності взагалі.

Визначено, що лише 20% школярів регулярно займаються фізичною культурою у вихідні дні. 30% молодших школярів надають перевагу пасивному відпочинку на вихідних. Цікавою виявилася інформація про те, що 70% та 15% молодших школярів виконують фізичну роботу в побуті регулярно та нерегулярно відповідно.

Якщо порівнювати саме кількісні показники РА хлопчиків та дівчаток, то в буденний день даний показник у хлопчиків більший, ніж у дівчаток, у зв'язку з тим, що саме хлопчики на перервах між уроками віддають перевагу прогулянкам на свіжому повітрі, а саме відпочивають на дитячому майданчику, бігають, натомість дівчата цей час проводять у приміщенні. Така відмінність полягає саме в індивідуальних та статевих особливостях хлопчиків та дівчаток молодшого шкільного віку.

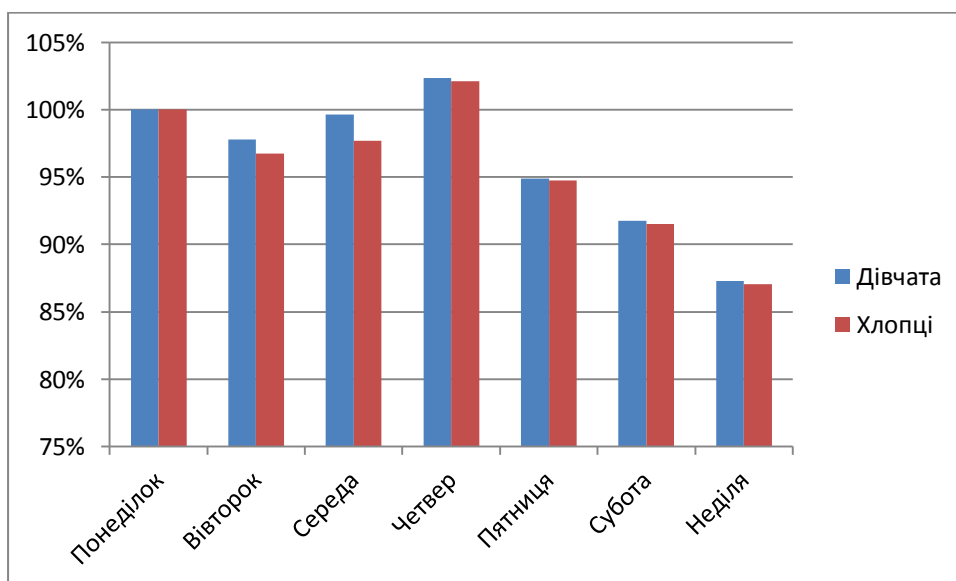


Рис. 1. Характеристика змін середньодобових енерговитрат дітей молодшого шкільного віку впродовж тижня

Слід зазначити, що рівень РА у вихідний день є низьким порівняно з РА буденного дня, це свідчить про малорухомий спосіб життя дітей і має загрозливу перспективу для здоров'я та розвитку школярів (отримано тісний кореляційний зв'язок між показником РА та кількістю пропущених днів через хворобу ( $r=0,73$ )). Основна рухова активність вихідного дня припадає на допомогу батькам по господарству, а так більшу частину свого часу, як хлопчики так і дівчатка витрачають на підготовку домашнього завдання та проводять свій вільний час за комп'ютером, планшетом або телевізором, що негативно впливає не лише на рівень РА, а й на показники захворюваності.

Отримані нами результати можна вважати як орієнтовні для оцінки достатнього чи недостатнього рівня РА дітей молодшого шкільного віку. На нашу думку, норма повинна визначатися її доцільністю та користю для здоров'я. Для цього треба орієнтуватися на показники, що характеризують здоров'я дітей. Рух і кількість локомоцій не повинні бути самоціллю, а стати засобом досягнення бажаного рівня фізичного стану. А це потребує визначення спрямованості фізичних вправ, параметрів фізичних навантажень.

У сучасних умовах важливим завданням сім'ї та школи в роботі щодо підвищення рівня РА дітей молодшого шкільного віку є формування свідомого ставлення до власного здоров'я та стійкого інтересу до занять фізичними вправами в школі та вдома. Батьки та вчителі повинні організовувати та заохочувати дітей до занять фізичною культурою, піклуватися про їх всебічний гармонійний розвиток.

На нашу думку, для вирішення даного питання вирішальною є проблема актуалізації самостійної роботи учнів – набуття ними необхідних компетенцій з теорії і методики фізичного виховання та досвіду самостійних занять фізичними вправами, самоконтролю, самокоректування тощо [3]. Для вирішення даної проблеми необхідно створити ефективну систему управління самостійною роботою молодших школярів, яка має складатися із сукупності свідомих цілеспрямованих дій вчителя по відношенню до учнів з метою поліпшення їх рухової активності та показників здоров'я взагалі.

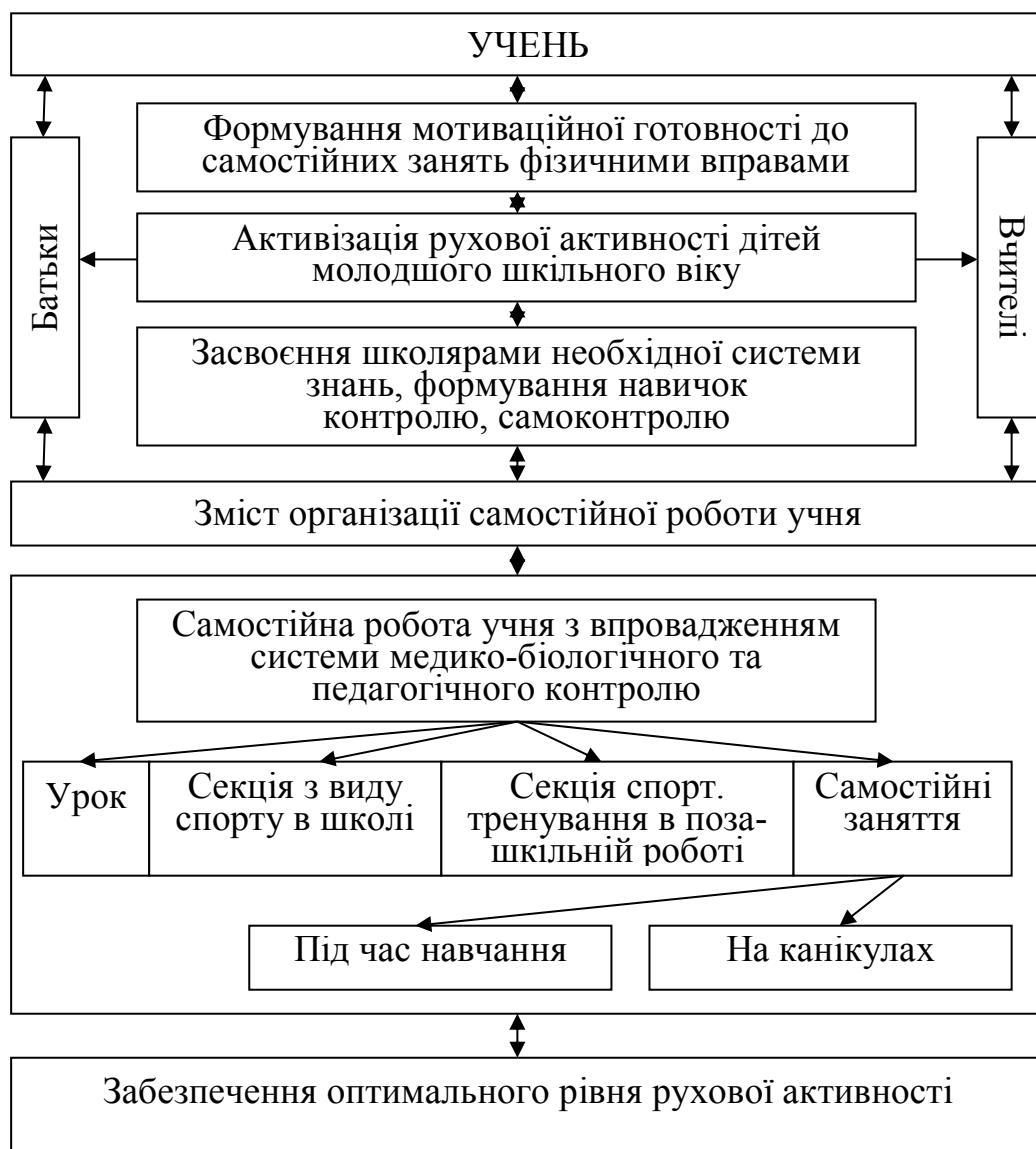
На основі аналізу літературних джерел можемо виділити такі форми організації фізичного виховання, які передбачають самостійну роботу учнів (рис. 2): виконання індивідуальних завдань на уроці з фізичної культури, секційному занятті та виконання домашніх завдань; різноманітні форми самостійних занять під час навчання та на канікулах (ранкова гімнастика, активний відпочинок протягом дня, загартовувальні процедури тощо).

Для успішної реалізації самостійної роботи учнів загальноосвітньої школи необхідно передбачити найсприятливіші умови для виховання звички до систематичних занять, які сприяють запровадженню фізичної культури в побут.



Науково обґрунтована система організації й управління самостійними заняттями передбачає комплексний підхід, який включає:

- формування мотиваційної готовності школярів до самостійних занять;
- засвоєння ними необхідної системи знань;
- формування навичок самоконтролю та саморегуляції;
- упровадження системи медико-біологічного та педагогічного контролю;
- врахування основ теорії адаптації до фізичних навантажень.



*Рис. 2. Організація занять самостійною роботою дітей молодшого шкільного віку на основі оптимізації рівня рухової активності в процесі фізичного виховання*

Отже, на основі проведеного дослідження можна стверджувати, що в дітей молодшого шкільного віку існує дефіцит рухової активності та спостерігається тенденція до її подальшого зниження. Результатом гіподинамії дітей є катастрофічне погіршення стану здоров'я, виникнення цілого ряду захворювань. У такій ситуації економічно вигідним та ефективним засобом оптимізації рівня

РА, профілактики захворюваності, підвищення стійкості організму, поліпшення розумової і фізичної працездатності дітей молодшого шкільного віку є пошук шляхів підвищення мотивації до самостійних та систематичних занять фізичною культурою.

Враховуючи результати досліджень, визначено, що самостійна робота як форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної та колективної РА, проводиться на уроці та позаурочних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей школярів під керівництвом вчителя або батьків.

### *Література*

1. Ареф'єв В. Г. Здоров'я підлітків і рухова активність / В. Г. Ареф'єв // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2014. – Вип. 118 (3). – С. 6-10.
2. Безверхня Г. В. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення / Г. В. Безверхня. – Умань. – 2010. – 49 с.
3. Вітченко А. М. Управління самостійною роботою молодших школярів у процесі зміцнення і формування власного здоров'я / А. М. Вітченко // Вісник Чернігівського національного пед. уні-ту імені Т. Г. Шевченка. Випуск 98 Т. 3. Серія: педагогічні науки, фізичне виховання та спорт. – Чернігів: ЧНПУ, 2012. – № 98. – С. 89-92.
4. Воскобойнікова Г. Л. Медико-валеологічне обґрунтування оптимальної рухової активності молодших школярів / Г. Л. Воскобойнікова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2011. – Вип. 91 (1). – С. 89-91.
5. Кравчук Т. М. Вплив режиму рухової активності на рівень розвитку витривалості старшокласників / Т. М. Кравчук, Н. М. Санжарова, Ю. В. Голенкова, І. А. Рядинська // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2013. – Вип. 112 (1). – С. 178-182.
6. Круцевич Т. Ю. Контроль у фізичному вихованні дітей, підлітків і молоді / Т. Ю. Круцевич, М. І. Вороб'єв, Г. В. Безверхня. – К.: Олімп. л-ра, 2011. – 224 с.
7. Левандовська Л. Ю. Основи та критерії оптимального нормування рухової активності школярів старших класів / Л. Ю. Левандовська // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві. – 2013. – № 1. – С. 181-185.
8. Лисенко Л. Л. До організації і управління самостійними заняттями фізичними вправами учнів загальноосвітньої школи [Текст] / Л. Л. Лисенко, О. В. Багінська, А. М. Заровна, О. М. Почтар, М. М. Огієнко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка / Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Чернігів, 2010. – Вип.80. – С. 169-172.
9. Лясота Т. І. Інтегруючий вплив рухової активності на адаптацію дітей молодшого шкільного віку / Т. І. Лясова. – Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – № 11. – 2010. – С. 61-63.
10. Метод оцінки рівня рухової активності дітей шкільного віку [Текст]: інформ. лист / С. В. Гозак [та ін.]; ДУ «Ін-т гігієни та мед. екол. ім. О. М. Марзєєва АМН України». – К.: [б. в.], 2011. – [6] с. – (Інформаційний лист про нововведення в системі охорони здоров'я / Укрмедпатентінформ; № 42 – 2011. Вип. 2, Гігієна навколишнього середовища). – Б. ц.
11. Юрчук О. І. Оптимізація рухового режиму дітей дошкільного віку, як необхідна умова здоров'язберігаючих технологій / О. І. Юрчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. – 2012. – Вип. 5.– С. 143-147.

#### **4.4. Etnopedagogics features of teaching physical training and choreography in the context of the concept of Carl Orff**

#### **4.4. Етнопедагогічні особливості викладання фізичного виховання та хореографії в контексті педагогічної концепції Карла Орфа**

Національна доктрина розвитку освіти України визначає пріоритетними напрямками державної політики в цій галузі утвердження національної ідеї, сприяння національній самоідентифікації, розвитку культури українського народу. Для досягнення зазначених цілей держава повинна забезпечувати виховання особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних цінностей [2, 3, 6, 7]. Досягти фактичних зрушень в цьому напрямку, на нашу думку, можливо лише за умови використання сучасних, нетрадиційних підходів та технологій до впровадження етнопедагогічних концепцій провідних педагогів світу. Одним з найяскравіших прикладів використання етнопедагогічного матеріалу для вирішення педагогічних завдань є педагогічна концепція Карла Орфа.

Цей прогресивний підхід до навчання та виховання дітей з використанням етнопедагогічних та етнічних культурних засобів відомий у всьому світі та набуває все більшої популярності в країнах Європи та світу (розповсюджена більш ніж в 40 країнах світу). В той же час аналіз літературних джерел свідчить про недостатню кількість наукових та методичних розробок в цьому напрямку в Україні та недостатню методичну обґрунтованість Орф-підходу до фізичного виховання дітей в світі, у цілому.

Орф-підхід (часто називають Орф-Шульверк) – це практичний спосіб виховання та навчання через мистецтво та творчість, який заснований на єдності та взаємозв'язку музики, рухів та мови. Він спрямований перш за все на розвиток людини, підтримку її цілісності, покращення контакту із собою та світом через культурну спадщину народу [1].

Педагогіка Карла Орфа є особливим типом музичної педагогіки, яка отримала назву креативної. Основу концепції автора складає імпровізація на основі етнічного матеріалу. Навчання через творчість сприяє прояву універсальної креативності, яка є в кожній людині, розвиток якої, стає все більш значущим завданням освіти. Навчання через творчість – загальна освітня необхідність, в ній закладені потужні резерви для розвитку людини, здатності реалізувати свої можливості та самовизначитись [5]. Використання основних положень Орф-підходу може стати прогресивним напрямком інноваційних моделей впровадження національного виховання для дітей та молоді, в цілому,

та у фізичному вихованні, зокрема. В педагогічній практиці застосування цієї концепції виховання дітей, може стати основою для розробки різних програм, методик та технологій фізичного виховання молоді засобами етнічної культури.

Слід зауважити, що в своїй системі Карл Орф використовував не лише фольклор рідного народу, а й інших європейських народів: французького, дацького, шведського, англійського (та мріяв інтерпретувати свою систему під слов'янські народні традиції).

Викладене вище відповідає меті національного виховання України – виховання свідомого громадянина, патріота, набуття молоддю соціального досвіду, високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді потреби та уміння жити в громадському суспільстві, духовності та фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної культури [2, 3, 6, 7].

Слово “Schulwerk”, зрозуміле без перекладу педагогам всього світу, було створене самим Карлом Орфом та означає «навчання в дії». Головний принцип цього підходу – “навчаємось, через діяльність та творчість”. В процесі занять фізичними вправами це дозволяє вчителям та учням відтворюючи національні традиції фізичного виховання та інтерпретуючи їх в сучасні форми та засоби, пізнавати звичаї, традиції та історію в реальній, живій, усвідомленій діяльності, в процесі творчості, а не наукоподібного теоретизування.

І хоча Карл Орф відомий в усьому світі як композитор, значна частина методичних підходів в його педагогіці присвячена руховій поведінці дитини, меті гармонійного фізичного розвитку та збереження здоров'я підростаючого покоління. Що можливо пояснити його професійною діяльністю в 20-ті роки минулого століття – він викладав в школі музики та танцю для дівчат, в той час в Європі спостерігалась мода на танець та гімнастику. Ця школа стала для нього справжнім експериментальним [1].

Карл Орф виступав проти раннього обмеження не лише музичного слуху дитини межами класичної музики, а і стандартизації досвіду їх рухової поведінки обмеженим набором фізичних вправ (які не відображають етнічні корені в тому числі). Він вважав це невиправданим і прагнув в своїй системі створити умови для сприйняття дітьми в майбутньому різнонаціональної культури як минулого, так і сьогодення. Він прагнув виховати «відкриту світу» особистість дитини через музику та рухи, не замикаючи дитину в колі стандартних (шаблонних) методів та засобів навчання і виховання.

Карл Орф був переконаний, що для дітей потрібна своя особлива інтерпретація національної спадщини, що виражається в надбаннях культури, вона повинна бути доступна переживанням дитини, її світосприйняттю та відповідати її віковим особливостям. Автор концепції вважав, що музика, рухи і мова дитини повинні бути нерозривно пов'язані (співати, вигукувати, одночасно

пританцьовувати та дзвеніти чимось у всі часи для дітей було також природньо, як і гратися. Це спостерігається у всіх народів світу). Дитяча елементарна культура минулого та сьогодення будь-якого народу світу нерозривно пов'язує музику, мову та рухи [1, 4, 5].

Спроба повернутись до гармонійного синтезу мови, музики та руху може стати прогресивним напрямком національного виховання молоді. Слід зазначити, що як Карла Орфа, так і сучасну систему освіти цікавить не історична реставрація давно забутого минулого, а нові підходи до формування особистості (фізичного та національного виховання, зокрема), які б враховували інтереси, можливості та потреби дітей.

За концепцією Карла Орфа рух – це джерело будь-якої людської діяльності та інструмент мислення. Танець – організовані рухи в просторі та часі [5].

На нашу думку, прогресивним напрямком вдосконалення форм занять фізичним вправами є адаптація структури авторських уроків до сучасних педагогічних умов. Заняття за підходом Карла Орфа включають в себе гру, імпровізацію, вивчення та відпрацювання, демонстрацію [1, 4].

1. Гра – це мова, якою спілкуються діти, спосіб самоорганізації, який відповідає віковим особливостям та традиційній культурі. Визначивши правила гри, вчитель перестає бути диктатором та залишається в ролі арбітра гри. Тепер не він організовує процес, а сама гра. Засвоївши її правила, діти можуть самі пропонувати свої варіанти її розвитку, забезпечуючи таким чином діалог з вчителем.

2. Імпровізація, або організована спонтанність починає кожний навчальний блок. Вона передбачає експериментування, вільну розмова з тілом, голосом, інструментом.

3. Вивчення та відпрацювання як правило замінюють імпровізацію – лише після того, як її можливості вичерпані.

4. Демонстрація. Спочатку Орф-урок – магічне дійство, до якого залучені всі учасники та процес є важливішим за результат. В процесі роботи над матеріалом різні види діяльності об'єднуються навколо однієї теми (в Орф-уроці – казки, історії). Група поділяється на частини – одні демонструють, інші дивляться.

Співзвучна з підходом Карла Орфа думка, що національне виховання слід розглядати ширше, ніж залучення молоді до виконання та відтворення національних традицій та звичаїв. Діти повинні не лише репродукувати спадщину власного народу, але в першу чергу свідомо створювати зразки сучасних інтерпретацій культурних надбань попередніх поколінь, модифікувати їх та «осучаснювати». Головна умова, привчити дитину глибоко проживати та усвідомлювати національні (етнічні) цінності, не як архаїзм, а як дієву частину сучасності, яка здатна збагатити та прикрасити життя.

Поруч з природньою етнізацією дітей засобами Орф-педагогіки стоїть розвиток індивідуально-творчих сил.

Орф-підхід передбачає дотримання таких принципів:

- від практики до теорії;
- від цілого до деталі;
- від простого до складного;
- від спонтанного до заданого;
- від довільного до контрольного-вольового;
- від центра до периферії [1].

Орф-підхід відтворює традиційну культуру на занятті, яка представляється в декількох видах:

- традиції тієї країни, де відбувається урок, її мова та специфіка;
- зразки традицій народів світу на аутентичній мові (пісні, танці, музика, традиції та інше);
- дитяча традиційна культура – рухливі ігри, пісні, музика, які і до сьогодні розповсюджені серед дітей різних народів;
- творчість вчителя та учасників групи – пісні, танці, ігри в фольклорному стилі, які створені на уроці або для уроку (рис. 1).

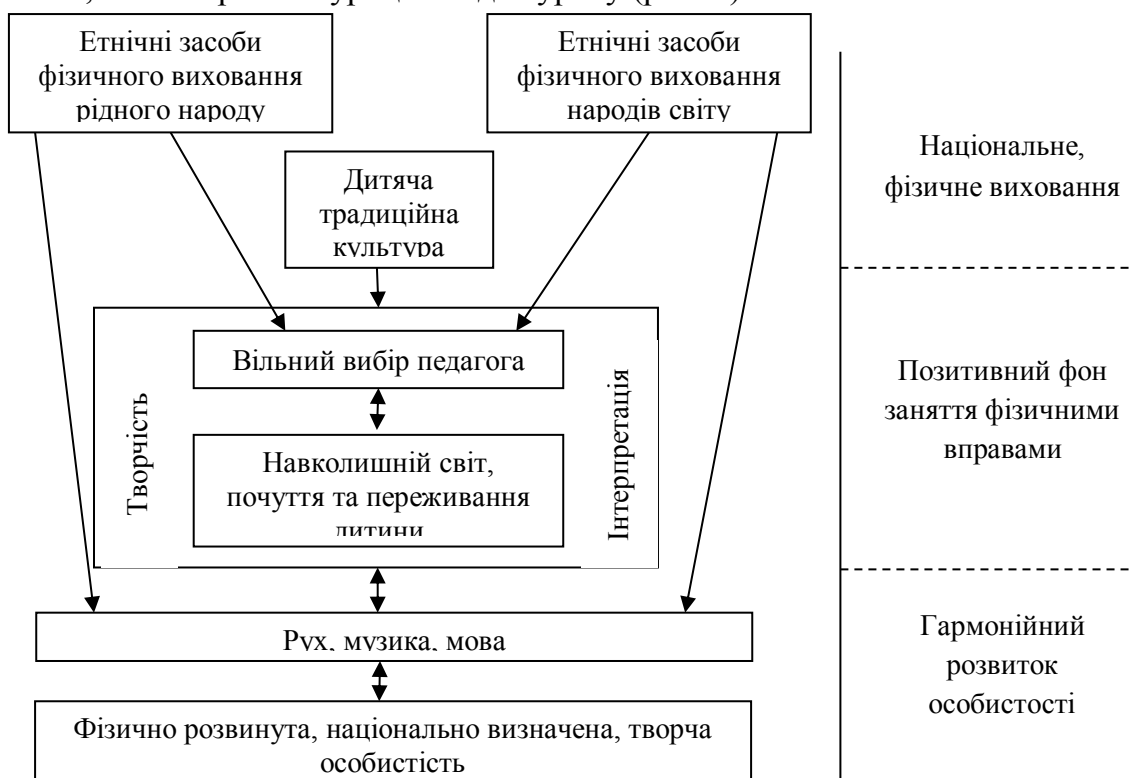


Рис. 1. Інтерпретація ідей Орф-педагогіки в заняттях фізичними вправами

Сучасні підходи до навчання передбачають залучення дітей до пізнання на основі принципу діяльності і творчої гри [2]. Залучення до засвоєння національної спадщини засобами фізичних вправ найбільш природньо

відбувається в активних формах співтворчості (використання українських етнічних рухів в підготовчій частині заняття, підбір етнічного музичного супроводу заняття, сучасна інтерпретація національних рухливих ігор, використання етнічних предметів як засобів фізичного виховання, створення комплексів фізичних вправ з використанням етнічних побутових рухів і т.д.). Це повинно створювати підґрунтя для свідомого, не шаблонного національного виховання дітей та молоді. Інтерпретація фольклору – провідна ідея Орф-підходу, яку ми прагнемо адаптувати до фізичного виховання учнів (рис. 1).

Освітній потенціал українських традицій та звичаїв визначається її спроможністю реалізовувати провідні принципи сучасної освіти (гуманізації, гуманітаризації, демократизації і національного спрямування), засобами інтелектуально-естетичного впливу національного фізичного виховання на формування гармонійно розвиненої особистості [3, 6, 7]. Використання нетрадиційних підходів до національного виховання молоді в процесі занять фізичними вправами, зразком якого є інтерпретація Орф-підходу на фізичне виховання школярів, може стати прогресивним рушієм до формування свідомих, патріотів держави (рис. 1).

Етнопедагогічними особливостями викладання фізичного виховання та хореографії в контексті педагогічної концепції Карла Орфа є звернення до часів, коли музика, рух та мова були нерозривно пов'язані в українській народній культурі; навчання через діяльність та творчість з використанням народної культурної спадщини; особлива інтерпретація національної спадщини, що доступна переживанням дитини, її світосприйняттю та відповідати її віковим особливостям; головна умова ефективного національного виховання молоді, привчити дитину глибоко проживати та усвідомлювати національні (етнічні) цінності, не як архаїзм, а як дієву частину сучасності, яка здатна збагатити та прикрасити життя; використання етнічних засобів в педагогічному процесі не як історична реставрація давно забутого минулого, а нові підходи до формування свідомої національно визначеної особистості (її фізичного та національного виховання, зокрема).

Перспективами подальших розвідок в даному напрямку вбачаємо у адаптації провідних ідей Карла Орфа до національного виховання молоді в процесі занять фізичними вправами.

Детальне вивчення педагогічної концепції музичного виховання Карла Орфа дає підстави стверджувати, по-перше, співзвучність його ідей з потребами сучасного українського суспільства (виховання свідомих, творчих, національно вихованих особистостей), по-друге, запозичення нетрадиційних підходів до національного виховання молоді з суміжних напрямків повинно збагатити освітній процес, привнести в нього інноваційні вкраплення та докорінно змінити застарілі підходи використання засобів етнопедагогіки у фізичному вихованні.

### *Література*

1. Болгова М. Орф-педагогика и раннее развитие ребенка [Электронный ресурс] / Марина Болгова. Режим доступа: <http://www.razvitievradost.ru/orf-pedagogika-i-ranee-razvitie-rebyonka/>.
2. Воеділова О. М. Готовність вчителів фізичної культури до використання національних рухливих ігор як засобу етнопедагогіки / О. М. Воеділова, А. С. Козир, А. О. Корнева // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 139 Т. 1. Серія: педагогічні науки. – Чернігів: ЧНПУ, 2016. – № 139. – С. 296-299.
3. Євтух В. Б. Етнопедагогіка: Навч. посіб. / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак. – Київ: Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2003. – 150 с.
4. Завалко К. В. Основи орф-педагогіки: навч.-метод. посіб. / К. В. Завалко, С. В. Фір; ред.: К. В. Завалко. – Черкаси: Черкас. ЦНП, 2013. – 161 с.
5. Каневский В. Орф для «чайников» [Электронный ресурс] / Вадим Каневский. Режим доступа: <http://sdetmi.livejournal.com/9909.html>.
6. Лисенко Л. Л. Формування фізичної культури школярів молодшого шкільного віку засобами етнопедагогіки Чернігово-Сіверщини / М. М. Огієнко, Л. Л. Лисенко, А. О. Корнева. – Technologies of shaping and enhancing health of human and society. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2016. – P. 145-151.
7. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка: Навч. посіб. / В. А. Мосіяшенко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. – 176 с.

#### **4.5. Theoretical bases of professional readiness of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities**

#### **4.5. Теоретичні основи професійної готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями**

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є механізми професійної готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищій школі. Увага до цього питання великої кількості педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями у нашому демократичному суспільстві не повинні залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, концепції людських взаємин і цінностей [2].

Зміст поняття готовності, яке важливе сьогодні для педагогічної психології, передусім для педагогіки і психології вищої школи, треба переосмислити щодо методологічного й експериментального критеріїв. Дослідження цього питання базуються на вивченні та психологічному обґрунтуванні засобів навчання та удосконалення шляхів підготовки фахівців.



Аналіз наукової літератури свідчить, що термін «готовність» розглядається як фактор успішного здійснення діяльності та виборча прогнозувальна активність, яка налаштовує організм, особистість на майбутню діяльність (Г. В. Бесарабчук); характерна риса для гарного організатора (В. І. Жолдак, С. Г. Сейранов); цілеспрямована демонстрація особистості, якою містить її світогляд, погляди, життєву позицію, ідеологію, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, уміння (С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан); результат професійного навчання і виховання та підсумок не тільки професійного становлення, а й соціальної зрілості особистості (К. К. Платонов).

Готовність часто досліджувалась педагогічною спільнотою. Важливість і доцільність цього терміна викликає дискусії серед науковців у сфері педагогіки. У дослідженні готовності до педагогічної діяльності А. А. Деркач називає поняття готовності як цілісний прояв якостей особистості. На думку науковця, еволюція готовності означає організацію системи акумулювання громадської інформації, відносин, поведінки, що, активізуючись, в змозі надати особистості можливості для ефективного виконання свої функції [3, с. 8].

Досліджуючи змістовне розуміння терміну «готовність», зазначено, що це відповідність особистості певному рівню компетентності – здатність на професійному рівні використовувати отримані знання, вміння та навички на практиці та спроможність спритно якісно здійснювати професійні дії. Застосування та врахування елементів готовності у підготовці фахівців з реабілітаційної роботи гарантує їх якісну та дієву роботу в майбутньому.

Вибудовування професійної готовності передбачає: удосконалення функціональної бази психічної регуляції діяльності; еволюцію знань і поглядів на світ професій, формування цінності та значимості праці у суспільстві, особистих цінностей, схильностей і здібностей, орієнтації і вимог професії і т. п.; розширення власного досвіду і «здобуття» цінностей культури, точніше, технологічної культури; інтеграції ціннісно-мотиваційної, операційної та функціональної готовності в єдиному суб'єкті у певній ситуації.

Як й інші дослідники (Т. Е. Клімова, В. Г. Риндак, Н. Я. Сайгушев, Н. А. Зинчук), становлення готовності фахівця ми представляємо як необхідний елемент широкомасштабного процесу професійної підготовки, закономірну зміну внутрішньої структури готовності, її зовнішніх форм [19].

На думку В. А. Семиченко, готовність до професійної діяльності – психічний стан, що містить:

- операційну готовність – невідкладну активізацію людини, її «вживлення» на необхідному рівні у діяльність;

- функціональну готовність – усвідомлення фахівцем своїх цілей, оцінювання умов, вибудовування найвірогідніших способів дії;

- особистісну готовність, яка містить екстрапольовану високу активність особистості при включенні у реабілітаційний процес, прогнозування необхідності та розподілу в часі мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, оцінювання ймовірності досягання життєвих успіхів через діяльність [18, с. 99].

Професійна готовність студентів до фізичного виховання дітей аналізується дослідниками з точки зору цілісних реалій, інтегральної атрибутики, якісного створення, що містить у своєму складі наявність професійних знань, умінь і навичок, здатність до життєдіяльності на засадах здорового способу життя, складання і еволюція специфічних здібностей, зацікавленості фахівця у передаванні своїх знань іншим, позитивного ставлення до різних видів діяльності, становлення умінь оволодіння способами та засобами навчання й виховання, вироблення самоконтролю й самооцінювання своєї діяльності.

Розуміння готовності як родового концепту характеризується предметністю (готовність до чогось), аспектністю (за складом компонентів, їх характеристик), цілісністю (як система), репрезентативністю (представлення функцій, відповідних професійній діяльності) та заходам. У результаті вибудовується корелятивний ряд досліджуваних понять: цілісність – готовність; предметність – професіоналізм; аспектність – компетентність; репрезентативність – кваліфікація; міра – майстерність [23, с. 25-27].

Реалізація програми підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до професійної діяльності як педагогічна проблема вимагає будування, формування та гарантування освітнього процесу навчальними програмами спецкурсів, навчальними та навчально-методичними посібниками, зміст яких має бути націлений на зміну професійного розуміння фахівців, озброєння їх новітніми знаннями й уміннями, інноваційними технологіями. Спецкурси з цього питання можуть успішно сприйматися майбутніми фахівцями в рамках національно-регіонального (вишівського) компонента державного освітнього стандарту вищої професійної освіти [13, с. 57].

В. Кукса вважає, що підвищення якості підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту, становлення національної, зорієнтованої на здоров'ятвірну підготовку спеціалістів фізично-реабілітаційної освіти – важливіша умова активізації інтелектуальних сил і професійних резервів нації, мобілізації її психофізичних, духовно-людських і трудових ресурсів. Це розуміння ролі фізично-реабілітаційної освіти об'єктивно ставить проблему фундаментальної переорієнтації загальної філософії освіти, зміни оздоровлювально-освітньої парадигми в цілому [10, с. 41].

Підготовка майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до професійної діяльності залежить, перш за все, від оволодіння професійними навичками та вміннями, необхідними для здійснення реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в розвитку. Але реабілітаційна робота фахівців з фізичного виховання і спорту не обмежується тільки фізичною реабілітацією: професійна робота реабілітолога полягає у комплексному використанні інших видів реабілітації.

Критерії успішності професійної готовності студентів формувалися нами з опорою на основи концептуальності та цілісності педагогічного процесу з урахуванням соціально-регіонального замовлення на спеціаліста такого профілю – педагога з фізкультурно-оздоровлювальної та реабілітаційної роботи.

Критеріями готовності фахівця з фізичної культури до роботи з родиною дитини з порушеннями опорно-рухового апарату є усвідомлення соціальної значущості цієї взаємодії з родиною дитини з вадами опорно-рухового апарату, необхідної для найповнішого заглиблення у професійну діяльність; високий рівень науково-теоретичних і спеціальних знань з адаптивної фізичної культури; володіння як реабілітаційними, так й інформаційно-освітніми технологіями, які спрямовані на роботу як з самою дитиною, так і з її батьками; наявність цілого ряду характеристик особистості майбутнього фахівця з фізичної культури, що пов'язані з професійно-педагогічною спрямованістю; велика ступінь комунікативності, необхідна при роботі з сім'ями різного соціального статусу та рівня доходів; соціальна та професійна компетентність [8].

Критеріальними характеристиками професійно-педагогічної готовності є мотиваційно-ціннісне відношення до реабілітаційної роботи з дітьми; інтелектуальна і комунікативна включеність у навчально-професійну діяльність; прояви до неї рефлексивності, гнучкості та діапазону мобілізаційних, орієнтаційних, розвивальних і операційних умінь; креативність як здатність і готовність до продуктивної творчості у процесі вирішення різноманітних реабілітаційно-педагогічних задач, вміння знаходити і формувати здоров'язберезувальні програми для загальноосвітніх шкіл. Одним з базових критеріїв професійно-педагогічної підготовленості ми виділяємо відповідність світогляду і моральних характеристик особистості обраної майбутньої професійної діяльності студентів, хоча спектр цих характеристик доволі широкий. І це закономірно: деякі студенти перший раз у своїй практиці зустрічаються з аномаліями у фізичному розвитку, а це, як і неповноцінне функціонування всіх систем організму, відбивається на психіці дитини і дорослого. Пріоритетними є такі якості особистості фахівця, як співпереживання, спонукання прийти на допомогу, мотивація до прояву професіоналізму при здійсненні педагогічної діяльності [3; 4; 21; 22].

Таким чином, підготовка фахівців у системі вищої освіти для роботи з хворими людьми, з дітьми-інвалідами залежить від соціально-економічних, політичних, екологічних умов, які існують у світі, та є необхідною ланкою у вирішенні задачі реабілітації інвалідів. Це підтверджує безсумнівну актуальність професійно-педагогічної готовності фахівців з фізкультурно-оздоровлювальної та реабілітаційної роботи [3].

Для професійної підготовки фахівців необхідно, щоб до навчального процесу входили не просто нові технічні засоби, а нові освітні технології, які були б націлені на вирішення освітянських задач. Це означає: освітні технології повинні бути фундаментально осмислені з позицій педагогічної науки, теорії навчання, теорії і методики фізичного виховання та спортивного тренування, що дуже посилює необхідність здійснення поглиблених досліджень у цій галузі.

Важливе місце у професійній підготовці фахівців фізичного виховання та спорту належить глобальним телекомунікаційним мережам, тобто Інтернет, на підставі яких з'являються якісно нові можливості для студентів і викладачів: організація телеконференцій і сумісних досліджень у різних навчальних закладах; обмін інформацією; консультативна допомога майбутнім фахівцям із науково-методичних спортивних центрів; організація мережі дистанційного навчання; вироблення вміння знаходити інформацію із різних джерел, банків даних, передача та оброблення її [15, с. 7; 17, с. 32].

Актуально те, що викладачі вишів за допомогою сучасної техніки можуть не просто здобувати окремі дидактичні цілі, застосовувати різні види навчальної роботи, а цілеспрямовано проектувати навчальне середовище. Сьогодні спостерігається якісний прогрес у відносинах між викладачами та студентами. Комп'ютери є самостійним партнером у навчальному процесі. Тому інформатизація фізкультурної освіти висуває якісно нові вимоги до професійних характеристик і рівня підготовки фахівців з фізичної реабілітації. Тому, на думку П. К. Петрова, необхідно:

- сформулювати педагогічну концепцію підготовки фахівців фізичного виховання та спорту в реаліях використання сучасних інформаційних та комунікаційних технологій;
- створити основні вимоги до інформаційної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту для представлення у кваліфікаційні характеристики і у державні освітні стандарти нового покоління;
- виконувати наукові дослідження з метою вивчення модерністський інформаційних і комунікаційних каналів у підготовці фахівців фізичного виховання та спорту;
- планомірно здійснювати підвищення кваліфікації викладацького складу у сфері використання новітніх інформаційних технологій у фізкультурній освіті;

- цілеспрямовано вирішувати проблеми, пов'язані з наповненням навчальних закладів відповідними технічними засобами та комунікаціями [15, с. 7.; 17, с. 32].

Підготовка викладачів немислима без застосування принципів образного представлення інформації, тому особливо велику цінність для нас має результат дослідження образних компонентів сприймання і мислення – вони суттєво вплинули на формування проблем константності сприймання, механізмів інформаційного пошуку, пошуку й розпізнавання сигналів, вивчення вербальних компонентів мислення. Крім того, для нас важливі підсумки дослідження завдання оптимального кодування інформації, що дозволило б більш повніше представляти усвідомлення як дієвий рух, в основі якого є властивість трансформування пізнавальних знаків, скорочування їх кількості шляхом об'єднання у нові оперативні одиниці.

Таким чином, збагнення новітніх інформаційних технологій є одним із важливіших компонентів професійної підготовки кожного спеціаліста, у тому числі й у галузі фізичної культури та спорту, а це потребує формування і запровадження у навчальний процес професійно орієнтованих програм і курсів, що спрямовані на оволодіння основами необхідних знань і акумулювання власного досвіду їх застосування у своїй професійній діяльності [15, с. 7; 17, с. 32]. У дисертаційному дослідженні І. О. Машук готовність до професійної діяльності визначається як унікальний психічний стан, викликаний комплексом об'єктивних і суб'єктивних чинників. Він характеризується оптимальною мобілізацією всіх ресурсів організму й утворюється внаслідок вдосконалення сукупності особистісних якостей і у разі цілеспрямованої підготовки особистості. Під «сукупністю особистісних якостей» дослідник розуміє передусім професійно значущі якості особистості, у тому числі інтелектуальні та вольові здібності; наявність індивідуально-оптимального рівня емоційного пробудження; наявність професійної спрямованості, установок, мотивів, потреб; усвідомлення цілей; наявність професійних знань, навичок й умінь [14].

Підготувавши кваліфікованого фахівця з фізичної культури, можна істотно поліпшити здоров'я людей, змінити соціальне й екологічне середовище існування, підвищити виробничі та професійні параметри, підняти освітній і моральний рівень життя в цілому. Все це позначиться на розвитку всієї цивілізації [21; 22].

Для професійної підготовки фахівців з реабілітації важливі не тільки якості педагога, але і готовність до спілкування з різною аудиторією [12].

Для успішного спілкування з вихованцями педагог має володіти не тільки видатним особистісним потенціалом, але професійним, тобто мати такі характеристики:

- інтерес до людей і до взаємин з ними, наявність потреби та вміння спілкуватися, комунікабельність, комунікативні властивості;
- здатність до емоційної емпатії та розуміння людей;
- гнучкість, оперативно-винахідливе мислення, яке забезпечує уміння оперативно і правильно орієнтуватися у мінливих ситуаціях спілкування, стрімко змінювати вербальний вплив у залежності від ситуації спілкування, індивідуальної специфіки вихованців;
- вміння відчувати та підтримувати взаємозв'язок у спілкуванні;
- уміння контролювати себе, свій психічний стан, своє тіло, голос, міміку, настрій, думки, почуття; вміння знімати м'язові затиски;
- здатність до спонтанності (непідготовленої комунікації);
- вміння прогнозувати можливі педагогічні ситуації, наслідки своїх дій;
- гарні вербальні здібності: культура, розвиненість мовленнєвої здатності, красномовство, вірний добір засобів мови;
- володіння мистецтвом педагогічного відчуття і настрою;
- здатність до педагогічної імпровізації.

Аналізуючи всі вищенаведені думки учених, ми сформулювали свою структуру готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями: професійно-особистісна готовність, яка забезпечує професійним багажем майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту щодо реабілітаційної роботи; особистісно-орієнтована готовність враховує особистісні й індивідуальні особливості майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту під час отримання знань і практичної діяльності; компетентісна готовність формує у майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту спеціальний запас відомостей, досвід і майстерність щодо спілкування з дітьми з обмеженими фізичними можливостями та їх батьками; діяльнісна готовність сприяє успішній підготовці майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями внаслідок свідомого ставлення та прихильності до цього напряму роботи; функціональна готовність забезпечує функціональну спроможність майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до виконання професійних функцій.

Готовність майбутніх фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи у світлі сучасних наукових досліджень розуміється як закономірний результат спеціальної підготовки, визначення особистості, освіти й самоосвіти, виховання і саморозвитку.

Під професійною готовністю майбутніх фахівців з фізичного виховання щодо реабілітаційної роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку ми розуміємо інтегративну особистісну характеристику майбутнього фахівця,

яка відображає мотивацію педагога до майбутньої професійної діяльності, ступінь засвоєння теорії і методики реабілітації, розумовий багаж, рівень практичної підготовки (володіння вміннями та професійною ерудицією), професійна обізнаність, наявність особистісних властивостей і, відповідно до вимог професійної діяльності, рівень фізичної підготовленості та стану здоров'я. Аналізування питання професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання щодо реабілітаційної роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку дозволив виділити такі структурні складові готовності фахівців з фізичного виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: мотиваційний, особистісний, когнітивно-діяльнісний та здоров'язбережувальний.

Критеріальними характеристиками професійно-педагогічної готовності є: мотиваційно-ціннісне відношення до реабілітаційної роботи з дітьми; інтелектуальна і комунікативна включеність у освітньо-професійну діяльність; прояви до неї рефлексивності, гнучкості та діапазону мобілізаційних, орієнтаційних, удосконалювальних і операційних умінь; креативність як здатність і готовність до продуктивної творчості у процесі вирішення різноманітних реабілітаційно-педагогічних задач, вміння формувати і комплектувати здоров'язбережувальні курси для загальноосвітніх шкіл.

Згодом планується проаналізувати структуру готовності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації щодо заняття з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

### *Література*

1. Белікова Н. О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика: [монографія] / Белікова Н. О. – К.: Козарі, 2012. – 584 с.
2. Бугеря Т. М. Формування готовності майбутніх фізичних реабілітологів до професійної діяльності з урахуванням міжпредметних зв'язків у процесі навчання професійно орієнтованих дисциплін / Бугеря Т. М. – Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка: зб. наукових праць, вересень 2010. – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. – № 17 (204).
3. Будагьянц Г. Н. Профессиональная подготовка студентов институтов физической культуры и спорта к физкультурно-реабилитационной работе / Г. Н. Будагьянц, А. И. Бабичев, Ю. Ф. Чумак. // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка: зб. наукових праць. – Луганськ: Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2009. – № 23 (186). – Ч. 2. – 306 с.
4. Виленский М. Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей : учебное пособие [для студентов педвузов] / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. – М.: Высшая школа, 1989.
5. Вовканич А. С. До питання про підготовку фахівців з фізичної реабілітації / А. С. Вовканич // Медичні проблеми фізичної культури і спорту: досвід, сучасні напрямки та перспективи: тези доповідей Всеукраїнської міжвузівської науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 1999. – Ч. 2. – С. 114.

6. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент : навч. посіб. / Даниленко Лідія. – К.: Главник, 2006. – 144 с. – С. 135-142. – (Серія: Психологічний інструментарій).
7. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М.: Воронеж: МОДЭК, 2004. – 752 с. – С. 8.
8. Ермолина Н. В. Формирование готовности будущего специалиста по физической культуре к работе с семьей ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Ермолина Наталья Владимировна; Астрахан. гос. ун-т. – Астрахань, 2008. – 217 с.
9. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова. – Шадринск: Исеть, 2006. – 236 с. – С. 117.
10. Кукса В. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабілітолога / В. Кукса // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 4. – С. 40-47. – С. 41.
11. Куц О. Нові технології та моделювання підготовки вчителів фізичної культури / О. Куц , І. Лапичак // Молода спортивна наука України: Зб. наук. праць з галузі фізичної культури та спорту. – Львів: НВФ «Українські технології», 2002. – Вип. 6. – У 4-х т. Т. 2. – С. 539-541. – С. 539.
12. Максимова А. А. Основы педагогической коммуникации: учебно-методическое пособие / А. А. Максимова. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 168 с.
13. Мартиненко В. В. Проблеми неперервної професійної підготовки фахівців фізичного виховання і спорту / В. В. Мартиненко // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – № 3. – С. 55-58. – С. 57.
14. Машук І. О. Формування психологічної готовності учнів спеціалізованих загальноосвітніх закладів міліції до навчально-службової діяльності в системі МВС України: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19. 00. 06 [Електронний ресурс ] / І. О. Машук. – 2009. – Режим доступу: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/352140.html>.
15. Петров П. К. Современные информационные технологии в подготовке специалистов по физической культуре и спорту / П. К. Петров // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – С. 7.
16. Разборова Л. И. Психологические особенности формирования готовности студентов педагогических вузов к работе в дошкольных учреждениях / Л. И. Разборова. – М.: Просвещение, 1979. – 67 с.
17. Самойленко П. И. Психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной направленности обучения / Самойленко П. И., Сергеев А. В., Сергиенко Л. Г. // Специалист. – 1999. – № 7. – С. 32.
18. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – 521 с. – С. 99.
19. Серова А. Д. Организационно-содержательное обеспечение процесса формирования готовности будущих педагогов физической культуры к учебно-воспитательной деятельности с трудными подростками: дис. ... канд. пед. наук / Серова А. Д. – М., 2009.
20. Сластенин В. А. Психология и педагогика / Сластенин В., Каширин В. – М., 2001.
21. Степанова Г. А. Оздоровительно-рефлективная функция физической культуры в образовательном процессе: учебно-методическое пособие / Г. А. Степанова, Г. А. Булатова, Р. М. Гимазов. – Сургут: РИО СурГПИ, 2001.
22. Степанова Г. А. Профессионально-педагогическая готовность студентов к физической реабилитации детей: монография / Г. А. Степанова. – Сургут; Москва: СурГПИ, 2002.
23. Чичикин В. Т. Проблемы содержания физкультурного образования / В. Т. Чичикин // Теория и практика физической культуры. – 1994. – № 12. – С. 25-27.



## **4.6. Development of coordination abilities of younger schoolboys at lessons of choreography**

### **4.6. Развитие координационных способностей младших школьников на занятиях хореографией**

Одной из важнейших задач физического воспитания является развитие двигательной функции и умение управлять своими движениями. Еще П. Ф. Лестгафт, говоря о задачах физического образования, отмечал важность и «умение изолировать отдельные движения, сравнивать их между собой, сознательно управлять ими и приспособлять к препятствиям, преодолевать их с возможно большей ловкостью» [4]. В этом контексте хореография имеет высокий педагогический потенциал, поскольку по результатам научных исследований Н. Н. Янаевой [8] и др. современных авторов доказано, что хореографические навыки и умения по своей структуре и методике изучения идентичны двигательным, а усвоение танцевального движения осуществляется быстро и навык достигает высокого уровня сформированности и пластичности.

Координационные способности человека выполняют в управлении его движениями важную функцию, а именно – согласование, упорядочение разнообразных двигательных движений в единое целое соответственно поставленной задачи. Значимость воспитания координационных способностей объясняется следующими причинами:

1. Хорошо развитые координационные способности являются необходимыми предпосылками для успешного обучения физическим упражнениям, т.к. влияют на темп, вид и способ усвоения спортивной техники и т.д., а также ведут к большей плотности и вариативности процессов управления движениями, к увеличению двигательного опыта.

2. Сформированные координационные способности – необходимое условие подготовки детей к жизни, труду и т.д., поскольку они способствуют эффективному выполнению трудовых операций, повышают возможности человека в управлении собственными движениями.

3. Координационные способности обеспечивают экономное расходование энергетических ресурсов, влияют на величину их использования, так как точно дозированное во времени, пространстве и по степени наполнения мышечное усилие и оптимальное использование соответствующих фаз расслабления ведут к рациональному расходованию сил.

4. Разнообразные варианты упражнений, необходимые для развития координационных способностей - гарантия того, что можно избежать

монотонности и однообразия в занятиях, обеспечить радость от участия в спортивной деятельности [3].

Поэтому, помимо физических качеств, в школьном возрасте не менее важно совершенствование координационных способностей детей и подростков и именно младший школьный является наиболее благоприятным в этом отношении.

Теоретические и экспериментальные исследования позволяют выделить специальные, специфические и общие координационные способности.

Специальные координационные способности относятся к однородным по психофизиологическим механизмам группам двигательных действий, систематизированных по возрастающей сложности. В этой связи различают специальные координационные способности:

- во всевозможных циклических (ходьба, бег, ползание, лазание, плавание) и ациклических двигательных действиях (прыжки);

- в не локомоторных движениях тела в пространстве (гимнастические и акробатические упражнения);

- в движениях манипулирования в пространстве отдельными частями тела (движения указывания, прикосновения, укола, обвода контура и т.п.);

- в движениях перемещения вещей в пространстве (подъем тяжестей);

- в метательных двигательных действиях с установкой на дальность, меткость и силу метания (толкание ядра, метание гранаты, диска, броски различных предметов в цель, теннис и т.д.);

- в движениях прицеливания, подражательных и копирующих движениях, атакующих и защитных двигательных действиях (борьба, бокс, фехтование, восточные единоборства);

- в нападающих и защитных технических и технико-тактических действиях подвижных и спортивных игр (баскетбол, волейбол, футбол, ручной мяч, хоккей с мячом и шайбой и др.) [2]

К наиболее важным из специфических координационных способностей относятся: способность к ориентированию в пространстве, равновесие, ритм, способности к воспроизведению, дифференцированию, оценке и отмериванию пространственных, временных и силовых параметров движений, способности к реагированию, быстрой перестройке двигательной деятельности, согласованию движений, произвольное мышечное напряжение и статокINETическую устойчивость [3].

Результатом развития специальных и специфических координационных способностей, своего рода их обобщением, стало понятие «общие координационные способности». Под общими координационными способностями понимаем потенциальные и реализованные возможности

человека, определяющие его готовность к оптимальному управлению различными по происхождению и смыслу двигательными действиями [2].

Координационные способности, их роль в развитии ловкости и т.д. в своих исследованиях раскрывали М. Безруких, Н. Бернштейн, Л. Зайцева, Г. Иванова и др. Сенситивные периоды в развитии координационных способностей исследовали И. Горская, Т. Скалий, методики развития координационных способностей в различных видах спорта представлены в научных работах В. Панова, Л. Назаренко, методики исследования уровня развития координационных способностей у детей 8-10 лет, занимающихся спортом разрабатывали Ю. Войнар, Э. Григорян, Р. Зимницкая, В. Лях и др. Проблемой совершенствования методики развития координационных способностей занимались такие ученые как В. Ботяев, Л. Сергиенко и др.

В младшем школьном возрасте происходит «закладка фундамента» для развития этих способностей, а также приобретение знаний, умений и навыков при выполнении упражнений на координацию. Этот возрастной период называется «золотым возрастом», имея в виду темп развития координационных способностей [6].

Для оценки координационных способностей (динамическое равновесие) нами использовались следующие тесты: 1) «Ходьба по гимнастической скамье через набивные мячи»; 2) «Прыжки на одной ноге»; 3) «Ходьба с закрытыми глазами по прямой линии»; 4) «Хлопок в ладоши»; 5) «Челночный бег»; 6) «Повороты на гимнастической скамье», которые проводились строго в соответствии с инструкцией. Эксперимент проходил в сентябре 2016 года в средней общеобразовательной школе № 2 г. Рубежное Луганской области. В исследовании принимали участие 30 человек (14 мальчиков и 16 девочек) младшего школьного возраста – 8-9 лет.

При выполнении каждого упражнения детьми отслеживались три критерия (по В. И. Ляху [5]): 1) время перестройки двигательной деятельности; 2) точность выполнения; 3) сохранение устойчивости.

Критериальные показатели В. И. Ляха и программные нормы выполнения упражнений в 4 классе дали нам возможность описать уровни сформированности двигательной – координационных способностей детей

В результате определения уровня развития координационных способностей нами были получены следующие результаты: от общего числа испытуемых лишь 2 ученика имеют высокий уровень координационных способностей (7%), 20 учеников – средний (67%) и 4 ученика – низкий (16%). Было выявлено преобладание среднего уровня развития координационных способностей у испытуемых младших школьников. Следовательно, данное двигательное свойство требует формирования и совершенствования.

*Таблица 1. Показатели уровня развития координационных способностей младших школьников*

Уровни	Показатели
Высокий	Время перестройки двигательной деятельности имеет короткие рамки, движения выполняются точно без искажений, при этом устойчивое положение сохраняется постоянно.
Средний	Время перестройки двигательной деятельности имеет короткие рамки, движения выполняются с небольшими искажениями, при этом устойчивое положение сохраняется постоянно.
Низкий	Время перестройки двигательной деятельности не имеет коротких рамок, движения выполняются с искажениями, при этом устойчивое положение не сохраняется.

Практика физического воспитания и спорта располагает большим арсеналом средств для воздействия на координационные способности школьников, мы же в своем исследовании поставили цель – выяснить возможности и целесообразность использования занятий хореографией для развития и совершенствования координационно-двигательных способностей младших школьников.

Искусство хореографии – явление общечеловеческое, имеющее многовековую историю развития. В основе его происхождения лежит непреодолимое стремление человека к ритмичному движению, потребность выразить свои эмоции средствами пластики, гармонично связывая движение и музыку. Хореография помогает развить те стороны личностного потенциала учащихся, на которые содержание других предметов имеет ограниченное влияние: воображение, активное творческое мышление, способность рассматривать явления жизни с разных позиций. Танец развивает эстетический вкус, воспитывает возвышенные чувства, но, в отличие от других искусств, оказывает существенное влияние и на физическое развитие ребёнка. Занятия хореографией обеспечивают ребенку физическую подготовку, направленную на развитие двигательных способностей в соответствии с возрастными особенностями, укрепляют здоровье, осанку, опорно-двигательный аппарат, развивают эстетические способности. В результате длительных занятий хореографией интенсивно развиваются многие физические качества: увеличивается подвижность в суставах, гибкость, сила мышц, выносливость.

Одним из основных принципов хореографического образования является постепенность, систематичность и последовательность наращивания развивающе-тренирующих воздействий [7, с. 17]. Важное значение имеет системность чередования нагрузок и отдыха, чему способствует построение четкой программы и последовательности воздействий на ребенка. Этим определяются такие методические пути реализации названных принципов как:

а) рациональная повторность заданий; б) целесообразность чередование нагрузок и отдыха; в) повторность и вариативность заданий и нагрузок.

Успешное и длительное совершенствование физических качеств невозможно без обеспечения известной меры прочности их основы и поэтапного закрепления достигнутых сдвигов. Здесь мы сталкиваемся с диалектическим единством таких противоречивых тенденций, как изменчивость в целях совершенствования, сохранность и стабильность достигнутого для обеспечения надежности двигательного навыка в его использовании. В умении правильно разрешить это противоречие и заключается мастерство преподавателя танца [7, с. 21].

Занятия хореографией с учащимися могут проводиться в группе, либо в индивидуальном порядке. Их продолжительность зависит от года обучения, возраста учащихся и учебных задач.

Урок состоит из 3-х частей: подготовительной, основной и заключительной.

*Подготовительная часть* продолжительностью 8-10 минут используется для разогрева, растягивания мышц, увеличения их эластичности, психологического настроя на предстоящую деятельность. Тут используются разнообразные, простые в координационном отношении упражнения. Комплекс упражнений для первой части урока определяется его задачами и содержанием.

*Основная часть* занятия продолжается от 20 до 30 минут и может решать несколько взаимосвязанных задач: совершенствование техники, развитие координационно-двигательных способностей, физических качеств, решение воспитательных задач и т.д. Эта часть урока базируется на следующих положениях: 1). Техническая подготовка осуществляется в первой трети основной части урока, когда организм ученика находится в состоянии оптимальной готовности к восприятию новых и оценке знакомых ему пластических элементов; 2). При решении программных задач рекомендуется использовать волевые качества, ставка делается на технику исполнения, скорость выполнения движений, силу и ловкость; 3). В начале основной части урока целесообразно применять метод расчленённого сложного упражнения на относительно самостоятельные элементы (метод расчленённого упражнения применяется для изучения, совершенствования, закрепления и исправления отдельных элементов); 4). Наибольшая нагрузка в занятии приходится на 2 блок основной части, с постепенным снижением к финалу.

*Заключительная часть* урока продолжительностью 3-5 минут, предназначена для постепенной нормализации двигательной активности учащихся и восстановления дыхания [8, с. 37-41].

Таким образом решение задач физического воспитания по целенаправленному развитию координационных способностей младших школьников средствами хореографии приводит к тому, что они:

- значительно быстрее и на более высоком качественном уровне овладевают различными двигательными действиями;

- постоянно пополняют свой двигательный опыт, который затем помогает успешнее справляться с заданиями по овладению более сложными в координационном отношении двигательными навыками (спортивными, трудовыми и др.);

- приобретают умения экономно расходовать свои энергетические ресурсы в процессе двигательной активности;

- испытывают в психологическом отношении чувства радости и удовлетворения от освоения в совершенных формах новых и разнообразных движений.

Кроме этого проведенное нами теоретико-прикладное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. В обществе растет потребность в высоко интеллектуальных творческих личностях, способных самостоятельно решать проблемы, принимать нестандартные решения и воплощать их в жизнь. Все это требует разработки новых методов воспитания подрастающего поколения и использования различных путей и средств воздействия на учащихся.

2. С психологической точки зрения начальная школа является благоприятным периодом для развития способностей, дает прекрасные возможности для формирования физических качеств, высших психических функций. От того, насколько были использованы эти возможности, во многом будет зависеть потенциал взрослого человека и качество его жизни.

3. Хореографическое творчество имеет большие резервы в повышении эффективности психического развития и воспитания молодого поколения. Именно хореографическое творчество является одним из средств всестороннего развития младших школьников. Производительность воспитания детей средствами хореографии обусловлена ее характером, которая объединяет в себе физическое, психическое и культурное развитие личности.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видим в разработке комплексов занятий по хореографии для младших школьников и их апробации, которые будут включать специальные упражнения и движения, направленные на развитие координационных способностей, ловкости, внимания и внимательности.

### *Литература*

1. Бернштейн Н. А. О ловкости и её развитии / Н. А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 2001. – 186 с.
2. Горская И. Ю. Методические основы координационной подготовки в спорте / И. Ю. Горская // Научно-практическая конференция «Стратегия гармоничного развития личности в концепции Международных детских Игр «Спорт – Искусство – Интеллект»: сб. научн. тр. – Новосибирск: Изд-во НГАСИ, 2013. – С. 146-150.
3. Григорян Э. А. Двигательная координация школьников в зависимости от возраста, пола и занятий спортом / Э. А. Григорян. – Киев: Педагогика, 2006. – 134 с.
4. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Лесгафт. – Киев: Педагогика, 1988. – 400 с.
5. Лях В. И. Анализ свойств, раскрывающих сущность понятия «координационные способности» / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 1. – С. 48-50.
6. Майорова Л. Т. Закономерности развития координационных способностей у детей 7-10 лет / Л. Т. Майорова, Н. Г. Лопина. Под ред. В. И. Усакова. – Красноярск, 2006. – 127 с.
7. Пуртурова Т. В. Учите детей танцевать / А. Н. Беликова, О. В. Кветная, Т. В. Пуртурова – М.: Владос, 2003. – 344 с.
8. Янаева Н. Н. Хореография. Учебник для начальной хореографической школы / Н. Н. Янаева – М.: Релиз. – 2004. – 288 с.

#### **4.7. Physical education as an essential part of forming healthy lifestyle of young students**

#### **4.7. Фізичне виховання як невід’ємна складова формування здорового способу життя учнівської молоді**

Питання поліпшення здоров’я дітей постає надзвичайно гостро і потребує невідкладного вирішення у зв’язку зі скороченням чисельності населення України поряд із погіршенням стану здоров’я дітей [1]. Серед дітей шкільного віку спостерігається негативна тенденція щодо динаміки рівнів захворюваності, поширеності хвороб та інвалідності внаслідок захворювань [3; 16].

Найбільш поширеними соціально-гігієнічними факторами негативного впливу на здоров’я дітей є гіподинамічний спосіб життя. Рухова активність учнів знижується, а інтенсивність навчального процесу в школах збільшує рівень розумового навантаження на нервово-емоційну сферу дітей. Окреслена ситуація зумовлює науковий пошук шляхів підвищення ефективності фізичного виховання молоді, індивідуальної корекційно-компенсаторної спрямованості занять фізичними вправами, утвердження пріоритетів здорового способу життя кожної особистості.

На думку багатьох учених, здоров’я людини, в першу чергу, залежить від її способу життя. Ці проблеми досліджували С. Блажей, М. Віленський,

В. Єременко, Д. Ізуткін, Ю. Лісцин, Г. Царегородцев [4; 5; 9; 10; 12; 17]. Проблему впливу ряду факторів і значною мірою способу життя особистості на формування її здоров'я розглядали Д. Давиденко, Г. Іванова, В. Петленко, Е. Чарлтон [7; 11; 14; 18] та ін.

Одним із найважливіших для нашого дослідження є поняття „здоров'я”, оскільки саме воно є і кінцевою метою виховної роботи, спрямованої на формування вмінь і навичок здорового способу життя, і визначальною передумовою будь-якої людської діяльності взагалі. Слід зазначити, що відсутність загальноприйнятого визначення змісту і структури здорового способу життя зумовлено відсутністю ґрунтовно розробленої теорії здоров'я. Тобто, для розуміння змісту і структури здорового способу життя необхідно визначитися з поняттям „здоров'я”.

Незважаючи на важливість дефініції поняття „здоров'я”, загальноприйнятого, однозначного його тлумачення в науковій літературі немає. На думку Г. Апанасенка, „критерії здоров'я залишаються такою ж ілюзією, як вимірювання щастя, краси, любові” [2, с. 36].

Наука свідчить, що здоров'я людини є складним феноменом глобального значення, яке може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як індивідуальна і суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, взаємодіюче з навколишнім середовищем, яке, у свою чергу, постійно змінюється. Феномен здоров'я досліджують не тільки фахівці у галузі медицини, але й філософи, психологи, соціологи, педагоги та науковці інших напрямів, однак слід зважати на те, що вони по-різному розуміють поняття „здоров'я”.

Однак, не можна не помітити, що в основному під здоров'ям розуміють саме фізичне здоров'я. Під фізичним аспектом здоров'я Г. Апанасенко, М. Гончаренко, О. Дубогай, А. Сватсьєв та ін. розуміють функціонування організму, міру виснаження його функціональних систем, погодженість (гармонізація у праці), антропометричні дані, адаптаційно-приспосувальні можливості, відсутність хронічних захворювань та високий рівень працездатності. Найважливішими показниками фізичного здоров'я людини є її фізичний розвиток, фізична працездатність, фізична норма та фізична активність [2; 6; 8; 15].

Основою фізичного здоров'я дитини слід уважати рівень розвитку всіх систем та органів. Він зумовлений програмою, що закладена в кожній дитині природою. У свою чергу, програма індивідуального розвитку опосередкована базовими потребами людини, що домінують на різних етапах її зрілості. Із вищезазначеного випливає, що головною умовою індивідуально-гармонійного розвитку дитини є найбільш повне задоволення її базових потреб, що домінують



у конкретний період зрілості. За таких умов забезпечується загальний комфорт та домінування доброго настрою і позитивних емоцій учнів, формується стійке позитивне ставлення до освітньої діяльності та загальноприйнятих правил поведінки.

У психолого-педагогічній та спеціальній літературі ведеться досить активна дискусія щодо визначення й обґрунтування такого способу життя, який би дав можливість максимально підвищити рівень здоров'я дітей, молоді та дорослих. Аналіз наукових джерел дозволяє зробити висновок, що концентрованим поняттям взаємозв'язку способу життя та здоров'я людини є поняття „здоровий спосіб життя”.

Настанова на здоров'я, здоровий спосіб життя не з'являється в особистості сама по собі, а формується у результаті цілеспрямованого педагогічного впливу. Тому в структурі валеологічного забезпечення життєдіяльності принципово важливого значення набуває педагогічний компонент, сутність якого, за словами І. Брехмана, полягає у формуванні в особистості з раннього віку індивідуального ЗСЖ, відповідального ставлення до власного здоров'я.

У багатьох дослідженнях відзначається, що виховання у школярів здорового способу життя доцільно починати з раннього дитинства. Слід підкреслити, що здоров'я дітей, підлітків та юнацтва у процесі їхнього розвитку та дозрівання не тільки здатне зберігатися або зміцнюватися, але й будуватися та перебудовуватися. Тому актуальним завданням є виховання здоров'я.

Проблеми виховання здорового способу життя дітей підліткового віку мають власну специфіку. Так, фахівці ВООЗ провели дослідження і назвали 9 основних проблем зі здоров'ям, які виникають у старших підлітків – це умови і спосіб життя; небезпечна сексуальна поведінка (45% усіх носіїв ВІЛ – це молоді люди віком від 14 років); рання вагітність і народжуваність (ризик смерті в разі ускладнених пологів значно вищий для підлітків, ніж для дорослих жінок); нераціональне харчування (недоїдання, від якого потерпають діти країн третього світу, й ожиріння, до якого схильні хлопці й дівчата у розвинутих країнах); психічне здоров'я (щонайменше 20% підлітків схильні до психічних розладів – депресій, швидкої зміни настрою, різноманітних залежностей, суїцидальних настроїв); паління (на сьогодні кількість дітей підліткового віку, що палять, становить 150 млн.); надмірне вживання алкоголю (причина нещасних випадків, насилля, передчасної смерті дітей); насилля (зґвалтування, домашнє насилля та війна, входять до найбільш поширених причин смерті підлітків у світі); поранення і безпека на дорозі (необережність на дорозі призводить до серйозних поранень і навіть до летальних випадків) [13].

Навчально-виховний процес у сучасній школі також має певні недоліки, які негативно впливають на стан здоров'я учнівської молоді. Так, до шкільних

факторів ризику здоров'я відносять наступні складові: стресова педагогічна тактика, інтенсифікація педагогічного процесу, невідповідність методики і технологій навчання, нераціональна організація навчальної діяльності, функціональна неграмотність педагога, недосконалість системи роботи з виховання здорового способу життя, гіподинамія школярів.

І хоча фізичне виховання є невід'ємною частиною здорового способу життя, існують певні фактори ризику для учнів загальноосвітніх закладів. Так, до них можна віднести: відсутність єдиного підходу в оцінці здоров'я та фізичної підготовленості школярів, недостатня наукова обґрунтованість вибору фізичних вправ, прийнятих як тести контролю за рівнем розвитку фізичних якостей, рухових умінь та навичок, відсутність послідовності у змісті тестування і нормативах оцінки на різних етапах формування організму школяра, використання у якості нормативів оцінки фізичної підготовленості «норми більшості», яка одержана в якості середньої величини при кількісному аналізі, недостатня кількість уроків фізичної культури, відсутність у практиці шкіл проведення ранкової гімнастики, рухливих перерв, фізкультурних хвилинок, зниження кількості годин на позакласну фізкультурно-оздоровчу і спортивно-масову роботу, недостатня кількість у школах груп лікувальної фізичної культури і коригувальної гімнастики.

Найбільш розробленою є проблема виховання здорового способу життя засобами фізичної культури. По-перше, фізична активність є одним із найбільш потужних засобів попередження захворювань, зміцнення захисних сил організму, підвищення працездатності та витривалості. Рухова активність виступає для дитини життєвою потребою, позитивно впливає на стан опорно-рухового апарату, серцево-судинної, дихальної та центральної нервової системи, розумовий розвиток. По-друге, це найпростіший і найпоширеніший спосіб виховання здоров'я в умовах загальноосвітнього закладу. По-третє, становлення і розвиток науки про здоров'я (валеології) та руху за здоровий спосіб життя тісно пов'язані з діяльністю лікарсько-фізкультурної служби.

Багато авторів відзначають, що фізичне виховання, як засіб формування здорового способу життя, сприяє: а) урізноманітненню дозвілля й підвищенню рівня адаптації дитини до нього; б) зближенню учня з природним середовищем; в) досягненню чіткої ритмічності стилю життя школяра шляхом дотримання режиму дня, що забезпечує належний рівень рухової активності, а також сприяє формуванню фізично-оздоровчої культури особистості (удосконалення фізичної підготовки, підвищення стресової стійкості тощо).

Процес формування здорового способу життя та організація занять з фізичної культури передбачає вирішення таких виховних, розвивальних та оздоровчих завдань: виховання потреби фізичного вдосконалення та здорового

способу життя; формування системи теоретичних знань і практичних навичок з фізичної культури; забезпечення необхідного рівня професійної готовності майбутніх спеціалістів, що включає фізичну підготовленість, тренуваність, працездатність, розвиток професійно-значущих фізичних якостей та психологічних здібностей; повноцінне використання засобів фізичної культури для профілактики захворювань, збереження й зміцнення здоров'я, оволодіння навичками самоконтролю в процесі фізкультурно-спортивних занять; залучення учнів до активної фізкультурно-оздоровчої діяльності із засвоєнням цінностей фізичної культури й набуттям досвіду її використання з метою всебічного розвитку особистості.

Значна кількість науковців наголошує, що забезпечення оптимального рухового режиму школярів спонукає до активізації способу їхнього життя. Основні складові такого режиму – це ранкова гімнастика, фізкультурні хвилинки, рухливі та спортивні ігри, прогулянки, туризм тощо. Високий рівень рухової активності дітей забезпечується, в першу чергу, самостійним виконанням фізичних вправ, регулярними фізичними навантаженнями.

Таким чином, зростання впливу фізичного виховання на оптимізацію способу життя дітей передбачає: по-перше, надання дієвої позитивної інформації учням про заняття фізичною культурою та формування стійкої потреби в руховій активності; по-друге, сприяє розвитку мотивів фізичного й психічного самовдосконалення в системі фізично-оздоровчої культури учнів. Навчання школярів здоровому способу життя засобами фізичної культури (шкільної та позашкільної) повинно здійснюватися згідно таких принципів, як цілісність в охопленні різних сфер життєдіяльності дитини, системність і планомірність.

Така виховна робота передбачає використання превентивних прийомів разом з педагогічними впливами як батьками вдома, так і вчителем у школі, на уроках, що дає змогу шляхом урізноманітнення профілактичних ситуацій досягти не лише зміцнення здоров'я дитини, а й розширення її оздоровчої активності, формувати у дітей навички самоконтролю та самооцінки власного здоров'я.

### *Література*

1. Антипкін Ю. Г. Наукові та практичні проблеми збереження здоров'я дітей України / Ю. Г. Антипкін // *Врачебная практика*. – 2007. – № 1. – С. 7-11.
2. Апанасенко Г. Л. “Спорт для всех” и новая феноменология здоровья / Г. Л. Апанасенко // *Наука в олимпийском спорте*. – 2000. – С. 36-40. – Спецвыпуск: Спорт для всех.
3. Баранов А. А. Состояние здоровья современных детей и подростков и роль медико-социальных факторов в его формировании / А. А. Баранов, В. Р. Кучма, Л. М. Сухарева // *Вестник Рос. АМН*. – 2009. – № 5. – С. 6-11.
4. Блажей С. Понятие «здоровый образ жизни» и его место в медицинском познании / С. Блажей // *Философские вопросы медицины и биологии*. – 1990. – Вып. 22. – С. 22-24.

5. Виленский М. Я. Основы здорового образа жизни: учеб. пособие / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. – М.: МНЗПУ, 1995. – 90 с.
6. Гончаренко М. С. Валеологический словарь / М. С. Гончаренко. – Х., 1999. – 316 с.
7. Давиденко Д. Н. Основы здорового образа жизни / Д. Н. Давиденко // Вестник Балтийской Академии. – 1996. – Вып. 8. – С. 15-24.
8. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. Д. Дубогай. – К., 1991. – 374 с.
9. Еременко В. А. Образ жизни и здоровье человека / В. А. Еременко // Философские вопросы медицины и биологии. – 1985. – Вып. 17. – С. 54.
10. Изуткин Д. А. Формирование здорового образа жизни / Д. А. Изуткин // Сов. охрана здоровья. – 1984. – № 4. – С. 46-48.
11. Иванова Г. Валеологічні аспекти фізичного виховання / Г. Иванова // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: зб. наук. праць. – Рівне: Волинські обереги, 2002. – С. 111-113.
12. Лисицын Ю. П. Здоровый образ жизни ребенка / Ю. П. Лисицын, И. В. Полуниин. – М.: Аспект Пресс, 1994. – 123 с.
13. Мешкова О. М. Особенности stanu здоров'я молоді та шляхи його збереження в умовах «Клінік, дружніх молоді» / О. М. Мешкова, Л. К. Пархоменко // Актуальные вопросы педиатрии. – 2010. – № 3 – С. 77.
14. Петленко В. П. Основной закон валеологии / В. П. Петленко // Здоровье и образование: проблемы педагогической валеологии: материалы I Всероссийской науч.-практ. конф., 28-30 марта 1995 г. – СПб., 1995. – С. 44-46.
15. Сватъев А. В. Соціально-педагогічні умови формування фізичного здоров'я підлітків у позашкільній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Сватъев Андрій В'ячеславович; Запорізький державний університет; Ін-т пробл. виховання АПН України. – К., 2001. – 198 с.
16. Ситуационный анализ системы оказания медпомощи детям школьного возраста в Украине / Р. А. Моисеенко, Л. В. Квашнина, В. В. Залеская, В. Б. Педан // Перинатология и педиатрия. – 2009. – № 1. – С. 10-22.
17. Царегородцев Г. И. Общество и здоровье человека / Г. И. Царегородцев. – М.: Медицина, 1973. – 372 с.
18. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни / Э. Чарлтон // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 3-14.

#### **4.8. Optimization physical fitness of students means individual fitness programs**

#### **4.8. Оптимізація фізичної підготовленості студентів засобами індивідуальних фізкультурно-оздоровчих програм**

Можливості різних видів спорту у зміцненні здоров'я, корекції статури і постави, підвищення загальної працездатності, психічної стійкості, нарешті, в самоствердженні дуже великі. При цьому здоров'я виступає як провідний чинник, який визначає не тільки гармонійний розвиток молодої людини, а й успішність освоєння професії, плідність його майбутньої професійної діяльності [3, с. 48]. Фізичний розвиток, який тісно пов'язаний зі здоров'ям, – це процес

зміни і становлення природних морфологічних і функціональних властивостей організму людини протягом його життя (зростання, маса тіла, окружність грудної клітки, життєва ємність легень та ін.). Повсякденна навчальна робота, заліково – екзаменаційні сесії з їх інтенсивним навантаженням двічі протягом року, навчальні та виробничі практики – все це вимагає від студентів не тільки старанності, а й доброго здоров'я, психофізичної підготовленості. Вивчення багатьма дослідниками бюджету часу студентів спеціальних закладів показало, що загальне навантаження навчальною роботою і самопідготовка, в різних вузах в навчальному році значно коливається. Вона визначається конкретними умовами, трудомісткістю і складністю досліджуваних дисциплін, рівнем попередньої підготовленості і, звичайно, відношенням самого студента до навчання [5]. Час на навчальні заняття є найбільш стабільним і витрачається на самопідготовку, коливається в окремих студентів досить істотно, займаючи 3-5 годин, а в період заліково – екзаменаційної сесії – 8-9 год.

Незадовільний стан здоров'я багатьох студентів є загальновідомим фактом. Медичне забезпечення неспроможне самотійно протистояти наявним негативним процесам, а тому, необхідна активна розробка інших напрямків оздоровлення студентів, в тому числі, засобів індивідуальної фізичної культури [4, с. 65].

Проблемою є те, що у теорії оздоровчого тренування критерії визначення оптимальних індивідуальних дозованих фізичних навантажень (ІДФН) для самотійної фізкультурної роботи достатньо не уніфіковані. Запропоновані фізкультурно-оздоровчі програми однобічні і складні для практичного використання у індивідуальній фізкультурній роботі. Це свідчить, що дослідження оптимізованої індивідуальної фізкультурно-оздоровчої програми для самотійного використання студентами є актуальним.

Метою впровадження оздоровчих програм є мотивація студентів щодо збереження свого здоров'я, фізичного розвитку та фізичної підготовки; гармонійний розвиток природних здібностей та психічних якостей; використання засобів фізичного виховання в організації здорового способу життя. Мета реалізовується комплексом таких навчальних, оздоровчих і виховних завдань:

- формування загальних уявлень про фізичну культуру і спорт, їх значення в житті людини, збереження та зміцнення здоров'я, фізичного розвитку;
- розширення рухового досвіду, вдосконалення навичок життєво необхідних рухових дій, використання їх у повсякденній та ігровій діяльності;
- розширення функціональних можливостей організму студентів через цілеспрямований розвиток основних фізичних якостей і природних здібностей;

- формування ціннісних орієнтацій щодо використання фізичних вправ як одного з головних чинників здорового способу життя;
- формування практичних навичок для самостійних занять фізичними вправами та проведення активного відпочинку.

Основною умовою успішного розв'язання даної проблеми, на нашу думку, повинні стати індивідуальні фізкультурно-оздоровчі заняття фізичними вправами, але для цього необхідно формувати новий світогляд у студента, зміцнювати його погляди на важливість самовиховання для здоров'я і подальшого життя. Крім того, сьогодення потребує обґрунтування педагогічних умов організації фізкультурно-оздоровчих занять, що забезпечують успішну фізичну підготовку студентів вищів.

Головними аспектами організаційно-методичної підготовки до занять фізичною культурою і спортом повинні бути: формування інструктивних навичок та умінь самостійних занять фізичними вправами, розвиток пізнавальних інтересів та здійснення міжпредметних зв'язків, використання системи самостійних завдань на основі найбільш раціональних методів організації освітнього процесу студентів [4, с. 57].

Оптимізація індивідуальних фізкультурно-оздоровчих занять – це процес створення педагогічних умов, при яких фізичні навантаження визначають найкращий тренувальний ефект й відповідають реальним умовам та функціональним можливостям організму, тих хто займається фізичними вправами [2].

Розробка оптимальної системи занять фізичними вправами здійснювалася з урахуванням вікових особливостей студентів. В якості оперативної одиниці, яка досліджується (циклу навчання) нами був прийнятий навчальний рік. Специфіка занять фізичними вправами в загальній структурі річного циклу детермінується змістом та спрямованістю навчального матеріалу кожного семестру по принципу випереджаючої фізичної підготовки, а також необхідністю зміцнення набутих рухових навичок й умінь.

При плануванні в річному циклі змісту занять фізичними вправами нами виділено чотири етапи, які по своїй тривалості та головним завданням відповідали навчальним семестрам та екзаменаційним сесіям. Етапність підготовки дозволила визначити загальну спрямованість тренувального процесу та порядок почергово акцентованого використання окремих засобів фізичного виховання. Це здійснювалося в інтересах досягнення високого рівня загальної фізичної підготовки студентів.

Сумарну напруженість (обсяг, інтенсивність, складність, новизна) занять фізичними вправами поступово підвищували, а до кінця другого семестру вона досягла свого максимуму. В процесі літньої екзаменаційної сесії планували

зниження загальної напруженості занять до 70-75%, а в період літніх канікул – до 60-65%. Слід замітити, що на останньому етапі занять, не дивлячись на збільшення інтенсивності тренувального навантаження, яке виконувалося, загальна напруженість педагогічного процесу має виражену тенденцію до зниження (на 35-40%), за рахунок використання нескладних та добре вивчених фізичних вправ.

В першому семестрі переважно розвивали витривалість, на удосконалення якої відводилося до 35% об'єму тренувань. В даному випадку витривалість розглядалася як рухова здібність, яка впливає на рівень загальної працездатності студента. У другому семестрі – розвиток силових здібностей та витривалості, на удосконалення яких відводилося від 25% до 30% загального обсягу тренування. В кінці другого семестру відбувався більш рівномірний розподіл часу на удосконалення витривалості, сили та швидко-силових здібностей, розвитку яких присвячувалось від 25% до 30% загального обсягу тренувального навантаження. Період літніх канікул на фоні загального зниження напруженості тренувальних занять (з врахуванням підвищення природної рухової активності студентів) характеризувався рівномірним розподілом обсягу м'язового навантаження та був спрямований на виховання основних рухових здібностей, з невеликим відсотком переваги витривалості до 10%.

Планування напруженості тренувального процесу на окремих етапах підготовки та в тижневих мікроциклах здійснювалося з урахуванням принципу ритмічності та у відповідності зі стратегією зміни напруженості тренувального процесу на протязі всього річного циклу [1, с. 343].

В тижневому мікроциклі структура динаміки м'язового навантаження була побудована наступним чином: два заняття проводились з середнім навантаженням, одне – з високим. Так, наприклад, на третьому тижні в першому й третьому заняттях навантаження складало 35%, а в другому – 40%. Подібний ритмічний малюнок динаміки м'язових навантажень мав своє місце на всіх етапах підготовки. Зниження напруженості тренувального навантаження здійснювалося по принципу ритмічності.

Визначення основних параметрів процесу занять фізичними вправами дозволили нам розробити організаційно-технологічну карту, яка охоплювала всю дидактичну структуру процесу занять фізичними вправами. Тривалість й структура окремих занять визначалась завданнями кожного етапу. Обсяг та інтенсивність м'язових навантажень, щільність заняття виходили з динаміки загальної напруженості тренувального процесу, закладених в параметрах цілісного річного циклу.

Організувати індивідуально фізкультурно-оздоровчі заняття студентів –це значить створити всі необхідні умови для їхнього систематичного і результативного впливу на здоров'я.

Уміння студентів самостійно займатися фізичними вправами передбачало: планування цих завдань в режимі дня, самостійний вибір вправ чи за порадою викладача та їх виконання, самоконтроль (пульсометрія) за інтенсивністю або обсягом виконуваного фізичного навантаження, оцінювання й урахування показників своєї фізичної підготовки і зіставлення з еталоном (нормативними тестами) або ж попередніми показниками.

У розробленій нами методиці був передбачений необхідний набір засобів для розвитку сили, швидкості, витривалості, гнучкості й спритності.

В процесі тренування *швидкості* студентам було рекомендовано виконувати вправи серіями, збільшуючи інтервал для відпочинку після двох-трьох повторень; повторювати 5-6 разів у одному заняття комплекс вправ з максимальним навантаженням; протягом тижня тренуватися з виявленням максимальної швидкості 2-3 рази; розвиваючи швидкість, чергувати виконання вправ у високому темпі з виконанням у звичайних і полегшених умовах; не забувати про розвиток рухливості у суглобах і уміння розслабляти м'язи; не перевтомлюватися перед виконанням спеціальних вправ для розвитку швидкості, їх краще робити одразу після розминки; щоб виконати вправу або дію з високою швидкістю, слід засвоїти і закріпити їхню техніку на середній швидкості, поступово збільшуючи її; звернути особливу увагу на те, щоб не напружувати м'язи.

При формуванні *гнучкості* вправи підбирали залежно від особистої підготовки студентів, виконували систематично і чергували з вправами на розслаблення, розвивали до появи втоми.

Необхідно пам'ятати, що оволодіння новими різноманітними рухами і вправами покращує координацію рухів. Підбирати вправи потрібно ті, які відрізняються координаційною складністю: рухливі і спортивні ігри, біг з подоланням різноманітних перешкод, лазіння і перелазіння, різноманітні акробатичні вправи тощо. Тому виконувати вправи на *спритність* слід починати на початку основної частини самостійних занять, після вправ, які розвивають гнучкість.

Розвивати *силу* на нашу думку необхідно різноманітними способами: біговими, стрибковими чи кидковими вправами у подоланні власної ваги, вправами з гантелями і штангою малої маси. Слід уникати специфічних занять, спрямованих на піднімання гантелей, гирі і штанги великої ваги, оскільки це може призвести до порушення форми хребта, кісток, грудної клітини, затримки росту, зниженню рухливості, порушень у роботі серця. Необхідно віддавати



перевагу швидкісно-силовим вправам і тим, що пов'язані з подоланням маси власного тіла.

Для розвитку витривалості спочатку ми рекомендували виконувати біг тільки протягом заданого часу, не прагнучи подолати якусь відстань. Збільшувати тривалість бігу потрібно в тому випадку, коли протягом установленого часу він давався легко. Бігати необхідно в рівному темпі, оскільки дуже високий початковий темп бігу швидко втомлює і може бути причиною зниження бігу на другому відрізку дистанції.

Таким чином, розроблена фізкультурно-оздоровча програма для студентів була спрямована на покращення їх фізичної підготовленості і формування звички до самостійних занять фізичною культурою і спортом.

Для фізкультурно-оздоровчої програми були визначені наступні параметри м'язових навантажень:

- при вихованні витривалості (інтенсивність – 60%) з 90% тривалістю від максимальної 1-2 повторення вправи з інтервалом відпочинку 3-4 хвилини, 80% тривалістю 2-3 повторення з інтервалом 3-4 хвилини відпочинку і 70% тривалістю 3-4 повторення з інтервалом відпочинку 2-3 хвилини (ЧСС 140-160 уд/хв.);

- при вихованні швидкості (тривалість вправи 5-7 секунд) 2 серії по 3-4 повторення вправи з інтервалом відпочинку в серії 20-30 секунд та між серіями 60-90 секунд (ЧСС 160-170 уд/хв.);

- при вихованні швидкісно-силових якостей у вправах стрибкового характеру з серії по 18-20 стрибків з інтервалом відпочинку 60-90 секунд (ЧСС 160-165 уд/хв.);

- при вихованні силової витривалості 3-5 серій по 5-10 раз з інтервалом відпочинку 60 секунд (ЧСС 140-150 уд/хв.).

### *Література*

1. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение / В. Н. Платонов. – К.: Олимп. лит., 2013. – 624 с.
2. Ровний А. С. Фізіологія спортивної діяльності / А. С. Ровний, В. М. Ільїн, В. С. Лізогуб, О. О. Ровна. – Х., ХНАДУ. – 2015. – 556 с.
3. Язловецький В. С. Організація та методика оздоровчої фізичної культури. Навчальний посібник / В. С. Язловецький, О. М. Жданова, А. Л. Турчак. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2005. – 204 с.
4. Язловецький В. С. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота у вищій школі: навчальний посібник / В. С. Язловецький, А. Л. Турчак, Г. А. Лещенко. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 284 с.
5. Weinberg R. S. Foundations of sport and exercise psychology / R. S. Weinberg, D. Gould. – [3rd ed.]. – Champaign, IL: Human Kinetics, 2003. – 586 p.

#### **4.9. Influence sporting oriented physical education of students on the increase of the psikhofizichnogo state of student young people**

#### **4.9. Вплив спортивно-орієнтованого фізичного виховання студентів на підвищення психофізичного стану студентської молоді**

На сучасному етапі розвитку суспільства фізична культура – це самостійна і особлива галузь загальної культури, яка спрямована, головним чином, на зміцнення здоров'я людини, продовження її творчої активності та життя, а також на зростання і вдосконалення її всебічного і гармонійного розвитку та використання набутих якостей в суспільній, трудовій та інших видах діяльності.

Як сказано в Законі України "Про фізичну культуру і спорт" фізична культура – є складовою частиною загальної культури суспільства, яка спрямована на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини з метою гармонійного формування її особистості. Основними показниками розвитку фізичної культури на сучасному етапі розвитку нашої держави (глава 2 Закону України "Про фізичну культуру і спорт"), є рівень здоров'я, фізичний розвиток та підготовленість різних верств населення; ступінь використання фізичної культури в різних сферах діяльності; рівень розвитку системи фізичного виховання; рівень розвитку самодіяльного масового спорту; рівень забезпеченості кваліфікованими кадрами; рівень впровадження у фізичну культуру досягнень науково-технічного прогресу.

Сучасні умови промислової діяльності потребують від майбутнього фахівця міцного здоров'я та високої психофізичної підготовки.

Однак на даний час статистичні данні міністерства здоров'я вказують на те, що в останні роки відзначається стійке погіршення здоров'я серед дітей молоді.

Особливого значення набуває проблема покращення фізичного здоров'я студентської молоді, оскільки навчання у вищому навчальному закладі супроводжується стресовими ситуаціями, розумовим перенапруженням, нерациональною організацією режиму навчання і відпочинку.

Все це призводить до зниження працездатності, продуктивності навчання, збільшення нервово-емоційного навантаження, погіршення стану здоров'я та захворювання організму в цілому.

При цьому одним з головних напрямків зміцнення і збереження здоров'я людини, збільшення фізичної активності, оптимального психофізичного стану, виступають заняття із спортивно-орієнтованого фізичного виховання (з обраних студентами видів спорту). Тому що, саме спорт найбільш позитивно впливають на психофізичний стан людини, її інтересам та мотиваційному аспекту до систематичних занять спортом, веденню здорового і активного образу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій зв'язаних із спортивно-орієнтованим фізичним вихованням займалося багато відомих, вітчизняних та іноземних фахівців у галузі фізичної культури і спорту Амелін А. Н., Барибіна Л. М., Бирюх Е. В., Блинкин И. Ю., Генкін В. А., Козлов А. В., Коробейніков Г. В., Лотоненко А. В., Пашнін В. А., Петров Г. С., Сиренко Р. Р., Смирнов Ю. Н., Танянський С. В., Темченко В. А., Церковна О. В., Щербакова И. Б., Ядвіга Ю. П., Яхонтов Е. Р.

Ці та інші автори в своїх роботах розглядають результати застосування спортивно-орієнтованої форми організації занять у вищих навчальних закладах, а також розкривають вплив рухової активності на психоемоційний стан студентів в сучасних умовах навчання.

Фізична культура у вищому навчальному закладі – частина національної програми з формування загальної і професійної культури особистості сучасного фахівця. Як навчальна дисципліна, обов'язкова для всіх спеціальностей, вона забезпечує профільну фізичну готовність, виховання усвідомленої потреби до систематичних занять фізкультурою, ведення здорового способу життя.

Фізична культура у вищих навчальних закладах (ВНЗа), є одним із засобів формування всебічно розвинутої особистості, направленої на укріплення здоров'я і підвищення психофізичного стану майбутніх спеціалістів.

Фізичне вдосконалення характеризується станом здоров'я та всебічним розвитком людини, до якого відносяться стан розвитку фізичних якостей та формування рухових умінь і навичок, загальний рівень працездатності, засвоєння спеціальної системи знань тощо.

Уроки фізичної культури є основною формою фізичного виховання студентів.

Дослідження ряду вітчизняних і закордонних авторів вказують на те, що регулярні заняття з обраних видів спорту за інтересом – з обраних студентами видів спорту, відіграють позитивну роль в укріпленні здоров'я, підвищення морфофункціонального стану студентів, виробляють передумови до здорового способу життя .

При систематичних заняттях з спортивно-орієнтованого фізичного виховання студентів істотно змінюються морфофункціональні характеристики дихальної системи: розвиваються дихальні м'язи, збільшується загальна ємкість легень, відбувається фізіологічно доцільний розвиток капілярної мережі.

Аналіз захворюваності студентів, яки систематично займаються спортивно-орієнтованим фізичним вихованням, показав, що частота розвитку захворювання дихальної системи, та частота загострень хронічних захворювань в них значно нижче, ніж у тих, які займаються загальною фізичною підготовкою.

При регулярних заняттях спортом сприятливі зміни спостерігаються і з боку функціональної, нервової та ендокринної системи. У студентів, що займаються спортом, збільшується рухливість і підвищується урівноваженість нервових процесів, поліпшуються функціональні можливості щитовидної залози і коркової речовини нирок.

Слід зазначити, однак, що досягнення необхідного оздоровчого ефекту при заняттях спортивно-орієнтованим фізичним вихованням пов'язано з рішенням ряду найважливіших питань, а саме: адекватністю фізичних навантажень на організм згідно з індивідуальними можливостями організму, підтримання у продовж всього життя належного рівня всебічної фізичної підготовленості, зберігання міцного здоров'я та трудової активності.

Заняття із спортивно-орієнтованого фізичного виховання, також, позитивно впливає і на підвищення психофізичного стану студентської молоді.

Під впливом систематичних занять з видів спорту розвивається не тільки швидкість, швидкісно-силові якості, сила, витривалість, гнучкість, спритність, але й удосконалюється за формою, будовою і функцією тіло людини та його окремі органи і системи (збільшується маса м'язової і кісткової тканин, зростає маса легень, їх дихальний об'єм та життєва ємність, збільшуються м'язова маса та об'єм серця, викид крові з нього тощо). Діапазон можливостей при цьому великий. Однак, слід зазначити, що як розвиток фізичних якостей, так і вдосконалення форми, будови та функції організму обумовлені природними задатками людини, якими наділена вона за спадковістю. А тому вдосконалювати розвиток рухових якостей, будову тіла можна до певних показників.

Експериментальна перевірка ефективності впровадження моделі спортивно-орієнтованого фізичного виховання студентів на психофізичний стан студентської молоді відбувалася в процесі природного масового педагогічного експерименту, який здійснювався в період учбового процесу у 2014-15 навчальному році.

Для вирішення завдань дослідження були організовані одна експериментальна і одна контрольна група у кількості 120 резидентів. У контрольній групі (кількість резидентів склала 56 осіб) заняття проводилося по традиційній методиці, а в експериментальній групі (кількість резидентів склала 64 особи) студенти займалися за розробленою нами програмою із спортивно-орієнтованого фізичного виховання.

Крім того кожна контрольна та експериментальна група була розподілена на жіноче відділення та чоловіче відділення. Чоловіче відділення складалось – контрольна група 27 чоловік, експериментальна група 29 чоловік. Жіноче відділення складалось – контрольна група 31 жінка, експериментальна група 33 жінки.

У наслідок статистичної обробки отриманих експериментальних даних ми виявили, що темп приросту більшості показників в експериментальних групах вищий, ніж в контрольних.

Аналіз динаміки функціональних показників студентів експериментальних і контрольних груп констатує наступні показники:

*тест Руфье:*

- експериментальні групи  $M1-M2= 0,4$ ; % - 3,1;  $t - 0,1$ ;  $p < 0,001$ ;
- контрольні групи  $M1-M2= 0,7$ ; % - 5,2;  $t - 2,5$ ;  $p < 0,001$ .

Проби:

*Штанзі:*

- експериментальні групи  $M1-M2= 5,2$ ; % - 9,5;  $t - 0,3$ ;  $p < 0,05$ ;
- контрольні групи  $M1-M2= 5,3$ ; % - 9,9;  $t - 5,1$ ;  $p < 0,05$ .

*Генчи:*

- експериментальні групи  $M1-M2= 3,0$ ; % - 7,3;  $t - 0,2$ ;  $p < 0,05$ ;
- контрольні групи  $M1-M2= 3,6$ ; % - 9,1;  $t - 3,3$ ;  $p < 0,05$ .

Аналіз динаміки рівня фізичної підготовленості студентів контрольних і експериментальних груп констатує наступні показники :

*розвиток сили :*

- експериментальні групи  $M1-M2= 1,4$ ; % - 14,8;  $t - 2,6$ ;  $p < 0,001$ ;
- контрольні групи  $M1-M2= 2,0$ ; % - 20,2;  $t - 3,0$ ;  $p < 0,001$ .

*швидкісно-силові здібності:*

- експериментальні групи  $M1-M2= 3,4$ ; % - 1,5;  $t - 1,9$ ;  $p < 0,001$ ;
- контрольні групи  $M1-M2= 7,2$ ; % - 3,1;  $t - 2,2$ ;  $p < 0,001$ .

*швидкість:*

- експериментальні групи  $M1-M2= 0,3$ ; % - 2,5;  $t - 1,0$ ;  $p < 0,01$ ;
- контрольні групи  $M1-M2= 0,2$ ; % - 1,3;  $t - 0,6$ ;  $p < 0,01$ .

Таким чином, оптимізація фізичного виховання студентів на основі спортивно-орієнтованих технологій сприяли розвитку фізичних якостей (сили, швидкісно-силових здібностей і швидкості) і функціональних показників (Тест Руфье, Проба Штанзі, Проба Генчи) більше, ніж за базовою програмою "Фізичне виховання".

Аналіз динаміки функціональних показників студенток експериментальних і контрольних груп жіночого відділення констатує наступні показники :

*тест Руфье:*

- експериментальні групи  $M1-M2= 0,4$ ; % - 2,9;  $t - 0,9$ ;  $p < 0,001$ ;
- контрольні групи  $M1-M2= 0,5$ ; % - 3,7;  $t - 0,9$ ;  $p < 0,001$ .

Проби:

*Штанзі:*

- експериментальні групи  $M1-M2= 4,8$ ; % - 12,0;  $t - 2,5$ ;  $p < 0,05$ ;

- контрольні групи M1-M2= 2,0; % - 4,9; t - 0,9; p - <0,05.

*Генчи:*

- експериментальні групи M1-M2= 2,4; % - 7,1; t - 1,4; p - <0,05;

- контрольні групи M1-M2= 2,4; % - 7,4; t - 1,1; p - <0,05.

Аналіз динаміки фізичної підготовки студенток експериментальних і контрольних груп жіночого відділення констатує наступні показники :

*сила:*

- експериментальні групи M1-M2= 2,3; % - 25,9; t - 2,2; p <0,001;

- контрольні групи M1-M2= 0,3; % - 3,2; t - 0,3; p - <0,001.

*швидкісно-силові здібності:*

- експериментальні групи M1-M2= 3,5; % - 2,0; t - 1,5; p <0,001;

- контрольні групи M1-M2= 2,2; % - 1,2; t - 0,8; p <0,001.

*швидкість:*

- експериментальні групи M1-M2= 0,4; % - 2,2; t - 2,4; p - <0,01;

- контрольні групи M1-M2= 0,3; % - 1,6; t - 1,3; p - <0,01.

Темп приросту показників фізичної підготовленості в експериментальних групах вказує на те, що експериментальні групи перевершують контрольні по темпах приросту тих показників, які особливо необхідні для майбутньої професійної діяльності майбутніх фахівців.

Високий темп приросту показників фізичної підготовленості в експериментальних групах може бути пояснено особливостями методики, використання найефективніших методів, засобів і форм фізичного виховання при проведенні занять за розробленою нами програмою по спеціалізації вибраного виду спорту. Звертає на себе увагу той факт, що експериментальні групи перевершують контрольні по темпах приросту показників (швидкості, сили, швидкісно-силових якостей, гнучкості), які характеризують професійну працездатність майбутніх фахівців.

Результати досліджень свідчать про те, що вирішення проблеми підвищення фізичної підготовленості студентів можливе лише при комплексному підході до вибору раціональних режимів рухової активності і фізичного розвитку.

Водночас заняття обраних видів спорту забезпечують комплексний і різнобічний вплив на організм, високий рівень фізичних навантажень, що особливо важливо в аспекті покращення фізичного стану студентської молоді.

Під час занять із спортивно-орієнтованого фізичного виховання окрім вирішення завдань укріплення здоров'я та підвищення психофізичного стану студентської молоді немаловажне значення має питання підвищення інтересу студентів до занять, зростає мотиваційний аспект до систематичних занять спортом та активного відпочинку.

Заняття обраних видів спорту сприяють вихованню у студентської молоді почуття колективізму; наполегливості, рішучості, цілеспрямованості; уваги і швидкості мислення; вчать здатності керувати своїми емоціями, розвивають фізичні якості. Спорт є одним з найефективніших засобів фізичного виховання.

За допомогою анкетного опитування (75 студентів та 80 студенток) було досліджено вплив спортивно-орієнтованого фізичного виховання студентів у формуванні здорового способу життя, який визначався початковим рівнем сформованості у студентів цінностей, знань, умінь і навичок.

На думку 49% студентів і 54,2% студенток, зайняття спортом сприяє зміцненню здоров'я; 1,5% студентів і 10,6% студенток не бачать від спорту ніякої користі.

На питання "Що, на вашу думку, треба зробити, щоб зайняття спортом ширше і міцно увійшли до побуту студентів"? – 36,1% студентів і 40,4% студенток відповіли, що потрібна хороша база і умови для зайняття.

Здоров'я в шкалі цінностей займає домінуюче положення, проте 32% опитаних мають хронічні захворювання, при цьому студенти не вважають причиною захворювань спосіб життя, а 6,6% студентів і 8,6% студенток не мають установки до зайняття спортом.

Виділені мотиви студентів в підтримці свого фізичного стану: "упевнено почувати себе серед інших людей, більше подобатися їм, викликати у них повагу" (68,1% опитаних) і "отримувати задоволення від рухової діяльності, відчувати радість і красу рухів власного тіла, переживати м'язову радість і красу рухів власного тіла, переживати м'язову радість, відчути високий м'язовий тонус" (44,5% опитаних).

Турбота про свій фізичний стан відрізняється у юнаків і дівчат. У дівчат це проявляється в підтримці "зовнішніх" форм – пропорцій статури – 27%, співвідношення зростання і маси тіла – 54%, особливості фігури; у юнаків відмічена турбота про розвиток мускулатури – 61,2%, пропорцій статури – 50%, фізичних якостей – 32-47%. Ці факти свідчать про необхідність більше диференційованого підходу до методик фізичного виховання для осіб різної статі.

Отримані дані говорять про відсутність у більшості студентів активних зусиль із підтримки свого фізичного стану. Навіть у кількісному відношенні число випадків систематичного використання необхідних засобів для цієї мети (6%) істотно поступається числу випадків зневаги цими засобами (70%). Прості і доступні засоби – самомасаж гартування, аутогенне тренування – дуже рідко використовуються студентами, а наявність в арсеналі засобів регулювання фізичного стану – тютюну, алкоголю і навіть наркотиків, з одного боку,

характеризує обмежений вибір засобів, а з іншої – говорить про відсутність валеологічного мислення і поведінки у більшості студента.

У неурочній діяльності фізична-активність студентів знаходиться на досить низькому рівні. Не беруть участь в ній 60% дівчат і 46% юнаків. У спортивних заходах факультетів задіяні лише 36,5% дівчат і 45,6% юнаків, а у збірних командах вищих навчальних закладах беруть участь відповідно до 3,5% і 8,4%.

В якості значимої студенти виділяють інформацію про раціональне харчування, методику оздоровчого бігу і ходьби, а також про самоконтроль в процесі зайняття фізичними вправами, методиці використання гімнастичних і дихальних вправ, гартуванні, про питання регулювання статевого життя (від 60 до 87%). в результаті опитування з'ясувалося, що питанням особистої гігієни цікавляться 48,3% респондентів, методами оздоровлення – 15,8%, методами очищення – 5,0%, взаємовідношенням статі – 33,5%, профілактикою наркоманії і алкоголізму – по 7,5%.

На питання про те, які форми отримання інформації з питань особистої гігієни є найбільш прийнятними, виявилася наступна ієрархія відповідей: індивідуальна бесіда – 58,3%, лекцій і рекомендована література – 17,5%; бесіда з батьками – 1,0%.

Фізично розвиненими себе вважають 88,3% студентів. Оцінюючи свій спосіб життя, тільки 20% опитаних вважають його здоровим, 50,0% дали негативну відповідь на це питання і 30% утруднюються відповісти.

Серед чинників, що не дозволяють назвати свій спосіб життя здоровим, перше місце (40%) займає нераціональне живлення, далі що убуває – малорухомий спосіб життя, недостатня рухова активність (29,2%); паління (21,7%); вживання алкоголю (16,3%).

На питання про порушення зору і осанки 31,7% і 21,7% відповідно до далечіні позитивна відповідь.

Отже, можна говорити про те, що майже у 1/3 опитаних студентів є патологія опорно-рухового апарату і органів зору.

Самооцінка по рівнях знань з питань особистої гігієни показала, що 77,5% вважають достатніми свої знання в цій сфері. Вказують на недостатність цих знань 22,5% респондентів.

При впровадженні у навчальний процес спортивно-орієнтованого фізичного виховання дотримуються загальні методичні принципи фізичного виховання: свідомості й активності, наочності, індивідуалізації, систематичності, динамічності. Усі ці принципи відбивають окремі сторони і закономірності виховного процесу. Жоден із зазначених принципів не може бути реалізований повною мірою, якщо ігноруються інші. І лише на основі єдності всіх принципів



досягається найбільший ефект і доцільність занять обраного виду спорту за інтересом.

Отримані спостереження, огляд літературних джерел дають нам право зробити наступні висновки.

Організаційно-педагогічна основа проведення занять із спортивно-орієнтованого фізичного виховання студентів, вказує на позитивний фізичний, функціональний і оздоровчий ефект. Це спостерігається, насамперед, у поліпшенні стану здоров'я, зростанні фізичних якостей студентів, їх позитивних відносин до систематичних занять фізичними вправами, зібраністю в навчанні і підвищенню успішності у навчанні.

Заняття із спортивно-орієнтованого фізичного виховання студентів відіграють велику роль в підвищенні інтересу студентів до занять з фізичного виховання, зростанню мотиваційного аспекту до систематичних занять спортом та активному відпочинку.

#### *Література*

1. Барыбина Л. Н. Результаты применения спортивно-ориентированной формы организации занятий в высшем учебном заведении технического профиля / Барыбина Л. Н., Церковная Е. В., Блинкин И. Ю. // Слобожанський науково-спортивний вісник: Зб. наук.пр. – Харків: ХДАФК, 2008. № 4. – С. 35-37.
2. Вплив рухової активності на психоемоційний стан студентів вузу економічних спеціальностей в сучасних умовах навчання / [Ю. П. Ядвіга, Г. В. Коробейніков, Г. С. Петров та ін.]. – Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць [за редакцією проф. С. С. Єрмакова]. – Харків: ХДАДМ (ХХП), 2009. – № 12. – С. 202-204.
3. Козлов А. В. Некоторые аспекты формирования потребности в спортивно-ориентированной физкультурной деятельности / Козлов А. В., Лотоненко А. В., Щербакова И. Б. // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: Сб. научных трудов под ред. проф. Ермакова С. С. – Харьков: ХГАДИ (ХХПИ). – 2009. – № 2. – С. 54-58.
4. Таянський С. Результати застосування спортивних спеціалізацій у технічному ВНЗ / Таянський С., Барыбіна Л., Церковна О. // Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції/ За заг.ред. Р. Р. Сіренко. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – С. 166-169.
5. Темченко В. А. Секционная форма организации физического воспитания студентов / В. А. Темченко, Р. Р. Сиренко // Физическое воспитание студентов /научный журнал. – Харьков: ХООНОКУ – ХГАДИ, 2010. – № 3. –С. 99-104.
6. Амелін А. Н., Пашнін В. А. Настільний теніс – вид. 2-е, доп. – Фізична культура і спорт, 1985.
7. Бирюх Е. В. Ритмическая гимнастика. – К.: 1986.
8. Програма фізичного виховання на основі одного з видів спорту// Фізична культура в вищих навчальних закладах. – 1985. – № 5. – С. 18-23.
9. Смирнов Ю. Н. Бадмінтон: Підручник для інститутів фізичної культури. М., 1990.
10. Яхонтов Е. Р., Генкін В. А. Баскетбол. – М.: Фізична культура і спорт, 1978. – 45 с.

#### **4.10. Facilities and methods realization athletic-health technologies on example of the programs of fitness**

#### **4.10. Засоби і методи реалізації фізкультурно-оздоровчих технологій на прикладі фітнес-програм**

В останні роки ми є свідками швидкого зростання оздоровчої фізичної культури, яка розглядає здоров'я людини в тісному зв'язку з рівнем її рухової активності, генетичними показниками, енергетичним потенціалом і способом життя. Такий підхід повною мірою відповідає державній політиці в галузі фізичного виховання і спорту, яка передбачає переорієнтацію галузі на розв'язання пріоритетної проблеми – зміцнення здоров'я підростаючого покоління й різних верств населення засобами фізичного виховання та спорту, створення умов для задоволення потреб кожної людини в боротьбі за своє здоров'я, виховання соціальної орієнтації на здоровий спосіб життя та профілактику захворювань. Це вимагає кардинальної зміни наявної системи фізичного виховання, яка приділяє увагу здоров'ю населення. Зміна ситуації, яка склалася, неможлива без суттєвої корекції програм підготовки й підвищення кваліфікації спеціалістів у вузах фізичного виховання та спорту і на відповідних факультетах педагогічних університетів.

Контроль стану здоров'я студентів, формування у них потреб у фізичному вдосконаленні і здоровому способі життя є одним з основних завдань фізичного виховання у вищому навчальному закладі. В останні роки спостерігається стійке погіршення стану здоров'я і фізичної підготовленості студентської молоді, та особливо – дівчат. Найчастіше це є наслідком слабкої фізичної підготовки в школі [3; 6].

Багато студентів мають відхилення у стані здоров'я і хронічні захворювання. Практично здорові тільки 50% студентів першого курсу і лише 12% з них можуть вільно витримувати напружений графік, соціальні та психічні перевантаження [5; 9].

Зміцнення та збереження здоров'я підростаючого покоління, студентської молоді, підвищення рівня їхньої фізичної підготовленості є актуальним завданнями, які стоять перед українським суспільством. Для розв'язання цієї складної і важливої проблеми передусім необхідно узгодити життя учнів та студентів із закономірностями оптимального функціонування організму, розробити активні засоби впливу на організм, дотримуватися раціонального режиму праці й відпочинку.

Важливим завданням залишається підвищення рівня їхнього динамічного здоров'я, психофізичних можливостей, від яких залежить у повній мірі

професійна дієздатність, надійність та довголіття. Ці якості особистості фахівців вищої кваліфікації традиційно формуються й вдосконалюються в студентські роки засобами фізичного виховання, що здійснюється в межах системи вищої освіти [7].

Державною програмою з фізичного виховання студентської молоді передбачено використання до 40% навчального часу на розвиток і вдосконалення саме тих фізичних здібностей й психологічних якостей, які мають вирішальне значення в процесі виконання професійних обов'язків.

Однак, результати досліджень науковців свідчать, що від 25 до 50% молодих фахівців, які нещодавно закінчили вітчизняний вищий навчальний заклад фізично неспроможні працювати з такими інтенсивністю та обсягами, що вимагають сучасні соціальні умови життя [1; 4].

Фахівцями галузі вивчені організаційно-педагогічні основи оптимізації системи фізичного виховання студентської молоді [7]; розроблені шляхи оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів в умовах регіону [2]; визначено особливості використання засобів оздоровчих видів гімнастики для профілактики захворювань і корекції постави у студенток [8].

Однак питання щодо ефективності фізичної підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах, методики новітніх технологій для зміцнення здоров'я, розширення функціональних можливостей організму, формування культури рухів, а також корекція та покращення будови тіла студентської молоді й надалі потребують особливої уваги.

Система фітнесу сприяє виправленню дефектів фізичної зовнішності, що спричинені недоліками будови тіла, за рахунок цілеспрямованого добору фізичних вправ, режиму їхнього виконання, дієти та режиму харчування, що відповідає тренуванню (у разі потреби та бажання) спеціальних методів електростимуляції. Це реалізується введенням у фітнес діагностичних тестів, що дають змогу визначити фізичний стан, рівень фізичних якостей та функціональних можливостей [10].

Досягнення вагомих результатів у розв'язанні основних завдань фізичного виховання студентів, їхнього фізичного здоров'я потребує нових підходів, технологій і засобів, розробці яких може сприяти вчення про інтегральну індивідуальність людини [11].

Практичним виявом фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні є різноманітні фітнес-програми, які становлять основний зміст діяльності фізкультурно-оздоровчих груп, що створюються на базі фізкультурно-спортивних організацій, а також персональних фітнес-занять [12].

Фітнес-програми як форми рухової активності, спеціально організованої у рамках групових або індивідуальних занять, можуть мати як оздоровчо-

кондиційну спрямованість (зниження ризику розвитку захворювань, досягнення і підтримка належного рівня фізичного стану), так і ставити цілі, пов'язані з розвитком здібностей до розв'язання рухових завдань на достатньо високому рівні. У першому випадку фітнес-програми орієнтовані на мету оздоровчого фітнесу, у другому – спортивно-орієнтованого або рухового.

Класифікація фітнес-програм ґрунтується: а) на одному виді рухової активності (наприклад, аеробіка, оздоровчий біг, плавання і т.п.); б) на поєднанні декількох видів рухової активності (наприклад, аеробіка й бодібілдинг; аеробіка та стретчинг; оздоровче плавання і біг і т.п.); в) на поєднання одного або декількох видів рухової активності й різних чинників здорового способу життя (наприклад, аеробіка й загартування; бодібілдинг і масаж; оздоровче плавання і комплекс водолікувальних відновних процедур і т.п.).

У свою чергу, фітнес-програми, засновані на одному виді рухової активності, можуть бути розділені на програми, в основу яких покладені: види рухової активності аеробної спрямованості; оздоровчі види гімнастики; види рухової активності силової спрямованості; види рухової активності у воді; рекреативні види рухової активності; засоби психоемоційної регуляції. Крім того, виділяють інтеграційні, узагальнені фітнес-програми, орієнтовані на спеціальні групи населення, саме: для дітей; для літніх людей; для жінок у до- і післяродовому періоді; для осіб з високим ризиком захворювань або які мають захворювання; програми корекції ваги тіла.

Таке різноманіття фітнес-програм визначається прагненням задовольнити різні фізкультурно-оздоровчі інтереси широких верств населення. Враховуючи, що до змісту поняття *фітнес* входять компоненти (планування життєвої кар'єри, гігієна тіла, фізична підготовленість, раціональне харчування, профілактика захворювань, соціальна активність, психоемоційна регуляція, зокрема боротьба із стресами й інші чинники здорового способу життя), кількість створення фітнес-програм практично не обмежена.

*Структура і зміст фітнес-програм.* Різноманіття фітнес-програм не означає довільність їхньої побудови, використання різних видів рухової активності повинне відповідати основним принципами фізичного виховання.

Якою б оригінальною не була та або інша фітнес-програма, у її структурі слід виділити наступні частини (компоненти), а саме:

- розминка;
- аеробна частина;
- кардіореспіраторний компонент (частина програми, орієнтована на розвиток аеробної продуктивності);
- силова частина;
- компонент розвитку гнучкості (стретчинг);

- заключна (відновлювальна) частина.

Наведена узагальнена структура фітнес-програми може піддаватися змінам залежно від цільової спрямованості занять, рівня фізичного стану тих, хто займається, й інших чинників. Наприклад, у фітнес-програмах, заснованих на оздоровчих видах гімнастики, розрізняють 8 цільових компонентів або блоків:

- *підвідний* (підготовка організму того, хто займається до заняття);
- *аеробний* (розвиток серцево-судинної і дихальної систем організму);
- *танцювально-хореографічний* (реалізація етичних мотивів та установок, розвиток координаційних здібностей);
- *коригувальний* (корекція фігури тіла і вправи силового характеру);
- *профілактичний* (профілактика різних захворювань);
- *додатковий* (розвиток спритності, гнучкості, вестибулярної стійкості);
- *довільний* (розвиток музично-ритмічних здібностей);
- *релаксація* (відновлення після занять, зняття напруження, розслаблення).

Важливим компонентом сучасних фітнес-програм є стретчинг – система положень певних частин тіла, що спеціально фіксуються, з метою поліпшення еластичності м'язів і розвитку рухливості в суглобах.

Організовані після основної розминки, після закінчення аеробної частини або силового тренування, а також у вигляді самостійного заняття вправи стретчингом знижують надмірне нервово-психічне напруження, ліквідовують синдром відстроченого болю в м'язах після навантажень, слугують профілактикою травматизму.

Фізіологічна основа стретчинга – міотонічний рефлекс, що викликає активне скорочення волокон у примусово розтягнутому м'язі й посилення в ньому обмінних процесів. У результаті систематичних занять значно збільшується еластичність м'язової тканини, зв'язок, зростає амплітуда рухів у суглобовому комплексі.

Раціональний варіант стретчинга припускає використання двох типів тренувальних комплексів. Перший тип (виробничої спрямованості) характеризується застосуванням ряду вправ (як звичайно, 5-7) за участю одних і тих же м'язових груп, що викликає локальний, але значний за дією ефект. Другий тип комплексу формується з вправ, кожна з яких спрямована на певну м'язову групу. Доцільно займатися стретчингом по 15-30 хв. щодня, чергуючи різні за спрямованістю варіанти.

Основні процедури тонічного стретчинга виконуються в положенні стоячи, з випадами і нахилами тулуба, сидячи та лежачи. Тривалість утримання позицій (від 5 до 30 с) залежить від рівня підготовленості тих, хто займається.

Невід'ємний компонент фітнес-програм – оцінка фізичного стану займаючихся. Оцінюються основні складові: антропометричні показники,

функціональний стан серцево-судинної системи, сила й витривалість м'язів, гнучкість.

Серед основних чинників, що визначають створення нових фітнес-програм слід виділити наступні:

- результати наукових досліджень проблем рухової активності;
- поява нового спортивного інвентарю і обладнання (степ-платформи, тренажери, фітболи, спінбайки та ін.);
- ініціатива і творчий пошук професіоналів фітнесу.

Розробка фітнес-програм – одне з основних джерел доходів сучасної фітнес-індустрії. Створення нових фітнес-програм супроводжується продуманою маркетинговою політикою і пов'язане не тільки з публікацією методичних посібників та рекомендацій, але й з широкою рекламою використовуваного інвентарю, обладнання, виданням аудіо- і відеопродукції, а також проведенням освітніх семінарів й курсів за відповідною підготовкою інструкторів оздоровчого фітнесу.

В Україні фітнес організаційно забезпечується Федерацією фітнесу України, яка входить до складу Міжнародної федерації фітнесу (IFSB). Значний інтерес до розвитку фітнесу виявляє й Федерація бодібілдингу та фітнесу України.

Слід розглянути провідні організації, які активно розробляють сучасні фітнес-програми. У структурі таких організацій, як Міжнародна асоціація оздоровчих, тенісних і спортивних клубів (IHRSA), Міжнародна асоціація рухової активності танців (IDEA), Всесвітня організація фітнесу (WFO), Європейська конфедерація «Спорт і здоров'я» (CESS) та інших, створені спеціалізовані підрозділи, що займаються розробкою і впровадженням передових фітнес-програм.

Отже, оздоровчий напрям фітнесу є розгорненою, збалансованою програмою рухової активності індивідуального характеру, побудованою з урахуванням фізкультурно-оздоровчих і спортивних інтересів студентів різної статі та фізичної підготовленості. Комплекс спеціалізованих вправ вибіркової спрямованості застосовується в оздоровчому фітнесі для формування гарної пропорційної статури, розвитку рухових якостей та підвищення рівня основних функціональних можливостей організму.

Методичні особливості побудови занять оздоровчим фітнесом полягають у послідовному поєднанні роботи силового характеру з різноманітними вправами аеробної спрямованості, а також стретчингом. Практичний досвід формування різноманітних фітнес-програм уможливорює визначити чинники, які сприяють їхній ефективності реалізації в сучасних умовах діяльності вищих навчальних закладів, а саме: фітнес-програма повинна сприяти формуванню у студентів

усвідомленого ставлення до участі в ній; фітнес-програмою повинна бути передбачена оцінка стану здоров'я і рівня фізичної підготовленості; фітнес-програма повинна сприяти спілкуванню займаючихся один з одним на тлі позитивних емоцій у процесі виконання вправ; фітнес-програми повинні регулярно оновлюватися, слід підтримувати здорову конкуренцію, уникаючи виявів змагальності й пов'язаних з цим значних навантажень.

### *Література*

1. Ведмеденко Б. Ф. Проблеми фізичного виховання на сучасному етапі становлення вищого навчального закладу / Б. Ф. Ведмеденко і співавт. / Колективна монографія. Актуальні проблеми теорії і методики фізичного виховання. – Львів, ЛДІФК, 2004. – С. 15-23.
2. Лазоренко С. А. Оптимізація фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів в умовах регіону: автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту: 24.00.02 / Сергій Анатолійович Лазоренко. – Дніпропетровськ, 2012. – 22 с.
3. Лук'янченко М. І. Педагогіка здоров'я: теорія і практика: монографія / М. І. Лук'янченко. – Дрогобич: Ред.-вид. відділ Дрогобицького ДПУ ім. І. Франка, 2012. – 348 с.
4. Мудрік В. І. Організаційно-методичні основи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів: монографія / В. І. Мудрік, О. З. Леонов, І. В. Мудрік, А. І. Ільченко, Є. П. Козак // За ред. В. І. Мудріка. – К.: Педагогічна думка, 2010. – 192 с.
5. Назар П. С. Медико-біологічні основи фізичної культури і спорту: [навч. посіб.] / П. С. Назар, О. О. Шевченко, Т. П. Гусев. – Київ: Олімпійська література, 2013. – 328 с.
6. Олексієнко Я. І. Оптимізація навчально-тренувального процесу студентів ВНЗ: метод. реком. / Я. І. Олексієнко, Є. В. Руденко, В. В. Куріна. – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. – 104 с.
7. Троценко В. Організаційно-педагогічні основи оптимізації системи фізичного виховання студентської молоді / В. Троценко, Т. Троценко // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2014. – № 2. – С. 171-174.
8. Фізичне виховання і здоров'я: навч. посіб. / О. Д. Дубогай, Н. Н. Завидівська, О. В. Ханікянц. – Київ: УБСНБУ, 2012. – 272 с.
9. Футорный С. М. Теоретико-методические основы информационных технологий формирования здорового образа жизни студентов в процессе физического воспитания: дис. ... доктора наук по физ. воспитанию и спорту: 24.00.02 / Футорный Сергей Михайлович. – К., 2015. – 463 с.
10. Язловецький В. С. Основи фітнесу: [навч. посіб.] / В. С. Язловецький, О. В. Шевченко. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – 264 с.
11. Язловецький В. С. Новітні технології у фізичному вихованні та спорті: [навч. посіб.] / В. С. Язловецький, О. В. Маркова, О. В. Язловецька. – Кіровоград: Поліграфічне підприємство «Ексклюзив-Систем», 2014. – 204 с.
12. Язловецький В. С. Спортивно-масова та фізкультурно-оздоровча робота у вищій школі: навч. посібн. / В. С. Язловецький, А. Л. Турчак, Г. А. Лещенко. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – 300 с.

#### **4.11. Determining the level of flexibility in the training process in gymnastics**

#### **4.11. Визначення рівня гнучкості в процесі навчання зі спортивної гімнастики**

В системі теорії і методики фізичного виховання, спортивна діяльність представлена в якості ефективного фактора направленої дії на процес індивідуального фізичного розвитку особистості. Спорт класифікується за видами згідно діяльності спортсмена, факторами і засобами досягнення спортивного результату. Переважна більшість основних видів спорту представляють собою високо активну рухову діяльність, досягнення в якій залежать від фізичних якостей спортсмена та безпосередньо пов'язаних з ними здібностями. Одним із видів спорту, що входить до цієї групи є спортивна гімнастика.

Спортивна гімнастика – це складно-координаційний вид спорту, що вимагає від спортсмена високого рівня технічної та фізичної підготовки. Вправи сучасних гімнастів набули відтінок особливої віртуозності, завдяки чому вона стала більш видовищною та цікавою для глядачів. Сучасна спортивна гімнастика вийшла на новий рівень зростання складності вправ, досконалості композицій та фізичних можливостей гімнаста.

Структурні основи розвитку рухових здібностей пов'язані із прогресивними морфологічними і біохімічними змінами в опорно-руховому апараті та у внутрішніх органах. Біомеханічна структура руху в гімнастичних вправах висуває високі вимоги до рухливості в суглобах. Особливу увагу приділяють до збільшення рухливості в колінному, кульшовому, гомілковому, плечовому суглобах та рухливості хребтового стовпа [7; 9].

Під гнучкістю розуміють здатність людини виконувати рухи з максимальною для її рухових можливостей амплітудою. Недостатній рівень розвитку гнучкості обмежує амплітуду рухів, що не дає змогу сформувати ефективну техніку вправ в гімнастиці та в інших видах спорту, обмежує прояв сили, швидкості, координаційних можливостей, призводить до зниження економності роботи і часто стає причиною пошкодження м'язів та зв'язок. Низький рівень рухливості в суглобах не дозволяє ефективно працювати над розвитком силових якостей, тому результативність силової підготовки значно зростає при збільшенні амплітуди рухів. Виконання силових вправ з великою амплітудою рухів дозволяє проявити більший рівень сили за рахунок використання еластичних можливостей м'язів на початку руху, а також стимулює навантаження у великому діапазоні руху [1; 2;4;7].



В теорії і методиці фізичного виховання зазвичай розрізняють анатомічну, активну, пасивну та резервну гнучкість.

Під *анатомічною гнучкістю* розуміють теоретично можливу рухливість в суглобах без врахування гальмівного впливу сухожиль, зв'язок та м'язів, що оточують суглоб. Виконуючи звичайні рухи, спортсмен використовує незначну частину гранично можливої рухомості. Змагальна діяльність в спортивній гімнастиці висуває високі вимоги до рухомості в суглобах. При виконанні окремих елементів техніки рухомість у суглобах може досягти 85-90% і більше.

*Пасивна гнучкість* – здатність гімнаста виконувати рухи в суглобах з великою амплітудою під дією зовнішніх сил, при цьому практично весь м'язовий апарат суглоба може бути максимально розслаблений. Прикладом пасивної рухливості в суглобі є виконання шпагату, що виконується під дією власної маси тіла, згинання з нахилом вперед (складачка) та вправа «міст».

*Активна гнучкість* – це здатність виконувати рухи з великою амплітудою за рахунок власних м'язових зусиль. Прикладом цього виду може бути рухливість в тазостегновому суглобі при виконанні високої рівноваги на одній нозі, сильне прогинання тіла в польоті (стрибок «кільцем» та ін.). Для однієї ж вправи показники пасивної рухливості в суглобі завжди вищі, ніж показники активної рухливості. Це пов'язано з тим, що іррадіація збудження від активно працюючих м'язів перешкоджає достатньо повному розслабленню м'язів-антагоністів.

*Резервна гнучкість* є різницею між пасивною і активною гнучкістю. Показники пасивної гнучкості завжди вище за показники активної. Чим вище показник резервної гнучкості, тим більше можливості для розвитку активної гнучкості [5; 6; 7].

Рівень прояву гнучкості гімнаста визначається за певними критеріями:

1. Будова суглобу.

Амплітуда рухів у суглобах залежить від їхньої форми (кулясті, яйцевидні, сідлоподібні, блоковидні, циліндричні та плоскі).

Найвільнішими рухами відзначаються кулясті суглоби (наприклад, тазостегнові), в яких вони легко здійснюються в усіх площинах. У суглобах яйцевидної та сідлоподібної форми (наприклад, у променевоzap'ястном та між зап'ястком і першою п'ястною кісткою) можливий рух навколо двох осей, а у блокових і циліндричних – навколо однієї осі (пальці кисті). Найменшою рухливістю відзначаються суглоби плоскої форми (між деякими кістками зап'ястка можливе лише незначне сковзання однієї відносно іншої).

Разом із тим, неважко помітити, що в однакових за формою суглобах амплітуда рухів у різних спортсменів неоднакова. Отже, не лише форма суглобів впливає на розмах рухів, а й рухові здібності гімнаста.

Встановлено, що амплітуда руху залежить також від різниці довжини суглобових поверхонь, ступеня відповідності поверхонь з'єднання одна з одною (їхньої конгруентності), розмірів кісткових виступів, пасивного опору зв'язок, що розтягуються, і суглобових сумок [3; 7; 9].

Великий вплив на збільшення рухливості хребта має висота між хребтових дисків. Між тілами хребців знаходиться 23 міжхребтові диски, що з'єднують їх між собою, які в сукупності складають 1/4 всієї довжини хребта. Виконують функцію амортизаторів, тому, забезпечують рухливість між хребцями.

Товщина диску має особливо важливу роль. Величина руху в будь-якому відділі хребта суттєво залежить від співвідношення висоти міжхребтових дисків і кісткової частини хребта. Товщина дисків в кожному відділі різна: в поперековому – 9 мм, грудному – 5 мм, шийному – 3 мм. Разом з тим більш важливим, є співвідношення товщини диску до висоти тіла хребця. Чим вище співвідношення, тим більша рухливість.

Під впливом фізичних вправ форма суглобів не змінюється. А от довжина суглобових поверхонь та їхня конгруентність, хоча і повільно, але зазнають морфологічних змін, особливо в дитячому та юнацькому віці [6; 7; 8].

## 2. Будова нервово-м'язового апарату та властивості сполучної тканини.

Рухи в суглобах відбуваються за рахунок дії м'язів, які під впливом нервових імпульсів змінюють свою напругу та довжину. Скорочення м'язів-синергістів зумовлює рух у суглобі, при цьому м'язи-антагоністи розтягуються. Щоб припинити рух, використовують активне гальмування. Ще П. Ф. Лесгафт відзначив, що «основним гальмом у суглобах живого організму є м'язи-антагоністи». Вони, а також м'язи, розташовані по обидва боки відносно основного напрямку руху. Наближаючись до свого максимального розтягування, дедалі сильніше напружуються, тим самим обмежуючи рухливість у суглобі.

Численними дослідженнями електричної активності й пружно-в'язких якостей м'язів встановлено, що на початку руху при виконанні вправ на розтягування електричні потенціали відсутні, а показники пружності найменші, тобто м'язи розслаблені й не чинять опору розтяганню. Отже, з боку нервово-м'язового апарату гнучкість залежить, по-перше, від сили м'язів-синергістів, по-друге, від піддатливості м'язів-антагоністів розтягуванню [5; 6].

Рухомість в окремих суглобах може бути обумовлена формою м'язів, що складається послідовно з більш дрібних одиниць, які частково обумовлюють прояв гнучкості. Сила м'язів і їхня здатність до деформації при розтягуванні може розвиватись під впливом систематичного виконання фізичних вправ. При цьому слід враховувати, що пружність і в'язкість м'язів поліпшується під дією різних видів масажу та теплових процедур. Слід підкреслити значення розминки для забезпечення готовності нервово-м'язового апарату до виконання вправ з

великою амплітудою. Негативно позначається на вияві гнучкості – втома спортсмена.

### 3. Вікові особливості спортсмена.

Кожна рухова здібність має сприятливі періоди для її розвитку, враховуючи ці періоди робота по розвитку здібностей є більш ефективною. Рациональне планування роботи, спрямованої на розвиток гнучкості, вимагає урахування вікових змін у формуванні рухомості в суглобах і значною мірою обумовлюється рівнем розвитку кісткової, сполучної, м'язової тканини, особливостями їх іннервації, а також астрологічними особливостями в різні періоди життя дитини [2; 4; 9].

Розвиток гнучкості проходить хвилеподібно з двома піковими періодами, під час яких робота на розвиток гнучкості найбільш ефективна. Першим сенситивним періодом для розвитку гнучкості є вік дітей до 6 років. Поступово рівень розвитку цієї здібності знижується, в зв'язку з прискореним ростом кісток в довжину, до пубертатного періоду, що є другим сприятливим періодом розвитку гнучкості. У віці 12-14 років робота, спрямована на збільшення рухомості в суглобах, виявляється вдвічі ефективнішою порівняно з такою ж роботою в віці 18-20 років.

Під час *першого* періоду розвитку рухової здібності слід використовувати вправи, які спрямовані на розвиток пасивної гнучкості, що є базовою основою для подальшої роботи над активною гнучкістю.

До 13-15 років зростає м'язова сила і поліпшуються пружні властивості м'язів, продовжують збільшуватись кількість м'язових волокон і їх поперечників. Це зумовлює розвиток гнучкості вправами, спрямованими на активне розтягування. Гнучкість природно зростає до 14-15 років, але у різних суглобах вона має різну динаміку розвитку. При цьому у дрібних суглобах розвивається швидше, ніж у великих.

При засвоєнні вправ на гімнастичних приладах, а також вільних вправах часто спостерігається недостатня гнучкість як у молодих гімнастів, так і у більш досвідчених спортсменів. Цю здібність необхідно розвивати в дитячому віці, так як дорослому гімнасту покращити свій рівень гнучкості досить складно, майже не можливо, навіть з допомогою інтенсивного тренування, спрямованого на збільшення рухливості в суглобах. Нерівномірність у розвитку й збереженні гнучкості пов'язана з тим, що людина в повсякденному житті більше виконує згинально-розгинальних рухів, ніж обертальних.

### 4. Статеві особливості вияву гнучкості.

Розвиток гнучкості суттєво залежить від статі. У жінок гнучкість на 10% більша, ніж у чоловіків [3; 5; 8; 9].

Це пояснюється насамперед особливостями жіночого скелета, більшою піддатливістю їхніх м'язів і суглобів розтягуванню внаслідок меншого розвитку сили. Одним із анатомічних факторів, що забезпечує більшу рухливість жінок, є різниця між будовою тазу чоловіків та жінок. Найбільша різниця в показниках гнучкості спостерігається у зрілому віці. В ранньому дитинстві у хлопчиків і дівчаток суттєвої відмінності в розвитку цієї якості немає. У процесі старіння величина розмаху рухів у жінок і чоловіків поступово знижуються і в 70-80 років стають майже однакові. У дівчат в 10-12 років найінтенсивніше збільшується рухливість у суглобах, а у хлопчиків – в 11-13 років.

Під час пубертатного періоду (13-14 років) дівчата значно відстають у розвитку активної гнучкості. Це пояснюється швидким ростом кісток у довжину й незначним зростанням сили. Аналіз динаміки розвитку гнучкості в онтогенезі у чоловіків і жінок свідчить про значні відмінності цих змін у різних суглобах залежно від статі. У хлопчиків з віком посилюється рухливість у нижньогрудному та поперековому відділах хребта, а в дівчаток – у тазостегнових суглобах і крижово-клубових зчленуваннях. Особливості будови опорно-рухового апарату у жінок сприяють розвитку в них більшої гнучкості, ніж у чоловіків [2; 4; 6].

#### 5. Спеціалізація та кваліфікація спортсмена.

Від характеру рухової діяльності спортсмена багато в чому залежить амплітуда виконання рухів. Рухова діяльність характеризується великою кількістю повторень вправ, різних за амплітудою. Це і зумовлює їхній високий рівень рухливості в суглобах. При цьому особливості техніки виконання вправ різних видів спорту висувають специфічні вимоги до розвитку гнучкості в окремих суглобах.

Специфіка техніки виконання гімнастичних вправ вимагає від спортсменів особливо високого розвитку рухливості в тазостегнових та плечових суглобах. Саме тому, високі досягнення в спортивній гімнастиці значною мірою залежать від рівня рухових якостей, зокрема, гнучкості [5].

З викладеного вище можна зазначити, що гнучкість в спортивній гімнастиці є вагомим фактором, яка формується за рахунок дотримання основних чутливих періодів розвитку, а саме вік дітей до 6 років та під час пубертатного періоду розвитку особистості 13-15 років.

В теорії і методиці фізичного виховання розрізняють: анатомічну, активну, пасивну та резервну гнучкість. Рівень гнучкості спортсмена визначається: будовою суглоба, будовою нервово-м'язового апарату та властивістю сполучної тканини, віковою та статевою особливостями спортсмена, температурою навколишнього середовища, спеціалізацією та кваліфікацією спортсмена.

### *Література*

1. Айунц В. І. Основи методики викладання гімнастики: Навч. посібник / В. І. Айунц, Д. Р. Мельничук. – Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2010. – 76 с.
2. Гімнастика / А. В. Чайка, укладання. – Х.: Вид-во «Ранок», 2010. – 128 с.
3. Гимнастика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / [М. Л. Журавин и др.]; под ред. М. Л. Журавина – [4-е изд., испр.]. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 448 с.
4. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения: [учебн. для тренеров]: в 2 кн. / В. Н. Платонов. – К.: Олимп. лит. – Кн. 2. – 2015. – 752 с.
6. Савченко М. І. Гімнастика та методика її викладання: [навч. метод. посіб.] / М. І. Савченко. – Херсон, 2005. – 200 с.
7. Смоленский В. М. Спортивная гимнастика / В. М. Смоленский, Ю. К. Гавердовский. – Киев: Олимпийская литература, 1999. – 462 с.
8. Теорія і методика фізичного виховання: [підручник для студ. і викл. вищих навч. закл. фіз. вих. і спорту] / Під ред. Т. Ю. Круцевич. – Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання. – К.: Видавництво НУФВСУ “Олімпійська література”, 2008. – 391 с.
9. Худолій О. М. Основи методики викладання гімнастики: [Навч. посібник. У 2-х томах. – 4-е вид., випр. і доп.] / О. М. Худолій. – Харків: «ОВС», 2008. – Т. 1. – 408 с: іл.
10. Худолій О. М. Основи методики викладання гімнастики: [Навч. посібник. У 2-х томах. – 3-е вид., випр. і доп.] / О. М. Худолій. – Харків: «ОВС», 2008. – Т. 2. – 464 с: іл.

#### **4.12. The experimental technique of physical training lessons on the basics of a healthy lifestyle in high school students**

#### **4.12. Експериментальна методика проведення уроків фізичної культури з основ формування здорового способу життя у школярів старшої школи**

Ефективним засобом збереження й удосконалення здоров'я школярів виступає здоровий спосіб життя – певний образ життєдіяльності людини, який ґрунтується на культурних нормах, цінностях, формах і способах діяльності, сприяє фізичному, духовному, соціальному розвитку людини та зміцненню здоров'я [3, с. 3].

Сучасні підходи до реалізації завдань фізичного виховання молоді враховують результати спеціальних досліджень у галузі педіатрії і гігієни, анатомії і фізіології дитини. В результаті цього в школі впроваджується комплекс заходів, які забезпечують диференціацію та індивідуалізацію фізичного виховання учнів з метою своєчасного попередження шкідливих наслідків гіпер- та гіпокінезії [1, с. 62].

Однією з форм виховання у школярів цінностей здорового способу життя є урок фізичної культури. Основною метою експериментальних уроків було визначено: підвищення рівня знань учнів з питань ведення здорового способу

життя і оволодіння його цінностями; розвиток основних фізичних якостей; технічна підготовка; виховання інтересу до оздоровчих занять; впровадження в уроки компонентів здорового способу життя; контроль за оздоровчою діяльністю учнів [4, с. 85].

Уроки фізичної культури в експериментальних класах відрізнялися від традиційних насамперед структурою організації навчальної діяльності учнів. Структурні відмінності зводилися до того, що в експериментальних класах на уроках виділявся час на методичну підготовку, спрямовану на підвищення рівня оздоровчої грамотності учнів і тестовий контроль. Ці уроки проводилися циклами, кожний з яких включав чотири уроки. На трьох перших проводилася методична підготовка, на кожному четвертому здійснювалася тестова перевірка знань з питань ведення здорового способу життя, оволодіння його цінностями, перевірка рівня фізичної підготовленості старшокласників і домашніх завдань. Час на проведення методичної підготовки і тестових перевірок економився за рахунок зменшення тривалості підготовчої і заключної частин уроків. Тестова перевірка проводилася на кожному четвертому уроці замість методичної підготовки.

Експериментальні уроки фізичної культури склалися з підготовчої, основної і заключної частин. Підготовча частина уроку, тривалістю близько 7 хвилин, проводилася з метою, щоб: організувати учнів та психологічно налаштувати їх на свідоме виконання завдань даного уроку; емоційно підготувати школярів до продуктивної роботи, оволодіння фізичними вправами певного характеру; функціонально підготувати організм учнів до виконання більш інтенсивних та складних вправ; сприяти формуванню постави, розвивати спритність та уміння керувати руховою діяльністю.

Урок розпочинався шикуванням учнів, рапортом чергового про готовність до початку уроку та обміном привітаннями. Далі вчитель повідомляв завдання уроку, сутність яких уточнювалась в його основній частині. Засобами підготовчої частини були: шикування та перешикування; різні види ходьби, бігу та стрибків; подолання перешкод; вправи на розвиток гнучкості, спритності та уваги. Оскільки підготовча частина уроку була скорочена, то інтенсивність виконання загальнорозвиваючих вправ була збільшена.

На основну частину уроку відводилося близько 35 хвилин. Завданнями основної частини були: набуття школярами знань, умінь та навичок виконання фізичних вправ, передбачених планом уроку; навчання самостійно займатися фізичними вправами; формування постави в процесі виконання фізичних вправ; розвиток фізичних якостей, які забезпечують успішне виконання рухових дій та підтримують життєдіяльність організму; сприяння зміцненню морально-

вольових та естетичних якостей; підвищення рівня оздоровчої грамотності учнів; підвищення рівня спортивних досягнень.

На розвиток фізичних якостей у основній частині відводилося близько 20 хвилин. На експериментальному уроці з силової підготовки використовувалися спеціальні вправи, які сприяли розвитку сили окремих груп м'язів груп та всієї м'язової системи в цілому. Основними засобами розвитку сили були: вправи з гантелями, набивними м'ячами та на тренажерах); вправи з опором партнера; вправи без обтяжень та з використанням ваги власного тіла (підтягування, згинання та розгинання рук в упорі лежачі, присідання, багаторазові стрибки, вистрибування тощо).

В основну частину експериментальних уроків входили вправи на розвиток швидкості. Ефективними засобами її розвитку були такі вправи: виконання якомога більше рухів за 5, 10, 15 секунд (оплески руками над головою, обертання рук, кількість кроків під час бігу на місці, підскоки на місці на задану висоту, стрибки зі скакалкою, присідання); біг на короткі відрізки (10-80 м); кидання набивних та тенісних м'ячів у ціль на заданий час.

З метою розвитку швидкості рухових реакцій використовувалися спеціальні вправи, при виконанні яких учні швидко виконували дії за сигналом: ходьбу, біг по колу (за свистком виконати присідання); кидання м'ячів у ціль за сигналом; виконання вправ зі старту на швидкість за сигналом. Кількість повторень у швидкісних вправах визначалася можливістю старшокласників виконувати рухові дії без зниження швидкості. Для покращення реакції велике значення мало відчуття учнями часу. З цією метою застосовувалися такі прийоми: після вправи на розвиток швидкості вчитель повідомляв учням час, який вони витратили на виконання завдання; час учням не повідомлявся, вони самі повинні були його визначити.

Основними засобами розвитку загальної витривалості на експериментальних уроках фізичної культури були тривалий біг (15-20 хв.) з рівномірною або змінною швидкістю, стрибки зі скакалкою, багаторазові присідання. Оздоровчий ефект вправ на розвиток витривалості полягав у підвищенні аеробних можливостей організму.

Вправи на розвиток гнучкості та спритності були включені у підготовчу частину експериментальних уроків. Для розвитку гнучкості використовувалися вправи, які сприяли збільшенню амплітуди рухів, підвищенню рухливості в суглобах. Для розвитку спритності застосовувалися вправи, пов'язані з життєвим реагуванням на ситуації, які змінюються раптово. Такими були елементи спортивних ігор, єдиноборства, різні види стрибків і метань.

Підвищення рівня оздоровчої грамотності передбачало отримання знань з питань ведення здорового способу життя, ознайомлення з його цінностями,

спонукання учнів до оздоровчих занять, використання на уроках фізичної культури компонентів здорового способу життя, навчання вмінням контролювати, перевіряти і оцінювати свою оздоровчу діяльність та робити відповідні висновки. Тестовий контроль включав у себе перевірку домашніх завдань, рівня фізичної підготовленості, знань про здоровий спосіб життя і його цінності.

На експериментальних уроках також вирішувалися такі завдання: виховання прагнення до занять фізичними вправами; формування життєво важливих рухових дій і вмінь виконувати їх у різних умовах; профілактика шкідливих звичок; ознайомлення з режимом праці та відпочинку, організацією сну, режимом харчування; виховання культури спілкування та сексуальної поведінки; психофізична регуляція організму; організація рухової діяльності; розвиток якостей необхідних для захисту Батьківщини. Саме ці складові характеризують сутність здорового способу життя, є його основними компонентами.

Для виховання у школярів цінностей здорового способу життя та підвищення оздоровчої грамотності використовувалася *експериментальна методика*, яка включала різні засоби і методи виховання, серед яких перевага віддавалася методам переконування, вправлення, позитивному і негативному прикладу, методам заохочення і покарання та засобам фізичного виховання.

*Метод переконування* реалізовувався у процесі проведення колективних та індивідуальних бесід. Методична робота передбачала не епізодичне надання учням інформації, а проведення циклів занять. Вони включали в себе теми, які охоплювали всі основні питання про здоровий спосіб життя і його цінності. На кожному методичному занятті розкривалася сутність одного з компонентів здорового способу життя. Лише після засвоєння учнями певної теми переходили до вивчення наступної.

На експериментальних уроках фізичної культури учням наголошувалося, що здоровий спосіб життя неможливо поєднувати зі шкідливими звичками. Вживання алкоголю, тютюну, наркотичних речовин підвищує рівень ризику багатьох захворювань, які справляють негативний вплив на здоров'я старшокласників. Їм також було доведено результати проведеного анонімного анкетування учнів старшої школи, яке показало, що більшість з опитаних неодноразово вживали алкоголь, а 25% з них майже регулярно приймали його у вихідні. Регулярно палить – 45%. Зважаючи на це, зі школярами була проведена бесіда на тему «Шкідливі звички та їх вплив на організм».

У зв'язку з цією темою на уроках фізичної культури учням наводилися також наукові дані про те, що вживання алкоголю здійснює негативний вплив



насамперед на нервову систему: з'являється стан сп'яніння, викликаний порушенням функцій головного мозку в результаті його отруєння [2, с. 38-39].

На експериментальних уроках фізичної культури, спрямованих на виховання у старшокласників цінностей здорового способу життя, широко застосовувався *метод вправлення*. Він реалізовувався у процесі виховної роботи, формування техніки виконання фізичних вправ та розвитку рухових якостей, впровадження в уроки компонентів здорового способу життя. Цей метод будувався на привчанні, багаторазовому повторенні й закріпленні певних дій, під час виконання яких юнаки змушені поступити у відповідності з правилами і нормами поведінки. Це сприяло їх швидшому засвоєнню й супроводжувалося розумінням та свідомим контролем. Для кращого засвоєння тем про цінності здорового способу життя під час методичної підготовки проводилися ігри-змагання. Цінність останніх полягала в тому, що відчуття особистої відповідальності перед товаришами спонукало учнів проявляти максимум старань і зусиль. Учні навчали самостійно підраховувати пульс, вимірювати тиск, надавали необхідні знання щодо визначення реакцій організму на навантаження, знайомили із засобами і методами його відновлення після навантаження.

Велике значення надавалося в експериментальних класах тестовому контролю, який проводився на кожному четвертому уроці фізичної культури замість методичної підготовки. Він включав перевірку домашніх завдань, рівня фізичної підготовленості учнів, знань про здоровий спосіб життя та його цінності. Перевірка рівня знань учнів про здоровий спосіб життя і його цінності проводилася шляхом опитування і тестування. В них перевірялися знання компонентів здорового способу життя, їх сутності та цінностей здорового способу життя, які вивчалися на методичних заняттях. Учні також пропонувалося відповісти на питання про основні принципи ведення здорового способу життя організацію своєї оздоровчої діяльності за місцем проживання. Вони також повинні були мати теоретичні знання, практичні уміння і навички проведення контролю за оздоровчими заняттями.

Контроль за виконанням домашніх завдань з фізичної культури здійснювався шляхом вибіркової перевірки знання комплексів вправ ранкової гігієнічної гімнастики, техніки виконання гімнастичних вправ, технічних елементів спортивних ігор та легкоатлетичних вправ, що вивчалися на уроках фізичної культури.

Цінним для оздоровлення учнів та підвищення їхньої методичної грамотності були заключні частини уроків, які використовувалися для поступового зниження рівня фізичного навантаження та емоційного збудження. Для цього виконувалися вправи на заспокоєння дихання, зняття м'язового

напруження та розвитку уважності. Після цього коротко підводились підсумки уроків, оцінювалась дисципліна, загальні й індивідуальні успіхи, зверталась увага на недоліки та повідомлення домашнього завдання. Ці завдання були першим кроком до самостійних оздоровчих занять, сприяли формуванню звички до систематичного виконання фізичних вправ за місцем проживання. У домашні завдання входило виконання комплексу ранкової гігієнічної гімнастики, розвиток основних фізичних якостей, удосконалення техніки виконання фізичних вправ, елементів спортивних ігор, самостійна робота з підвищення рівня оздоровчої грамотності. Усі завдання давалися з урахуванням індивідуальної підготовленості та успішності учнів.

На експериментальних уроках з виховання цінностей здорового способу життя приділялася велика увага й такому його компоненту як загартування. Загартування суттєво знижувало кількість простудних захворювань, тому цей компонент був включений і в уроки фізичної культури.

Таким чином, в процесі експерименту здійснювалося стимулювання інтересу учнів до оздоровчих занять, проведення свідомого аналізу, самоконтролю і раціонального використання сил, виховання ініціативності, самостійності й творчого ставлення до виконання поставлених завдань щодо виховання цінностей здорового способу життя.

Подальші наукові розвідки в межах досліджуваної проблеми будуть спрямовані на вивчення зарубіжного досвіду формування здорового способу життя у школярів, застосування диференційованого підходу; врахування можливостей сучасного едукативного середовища, спрямованого на формування особистості школяра, мотиви його діяльності, світоглядні установки, особливості світосприймання тощо.

#### *Література*

1. Методика фізичного виховання учнів 1-11 класів: навчальний посібник / М. Д. Зубалій, Л. В. Волков, С. І. Жевага, В. В. Івашковський, А. І. Ільченко, В. І. Мудрік, І. В. Мудрік, О. І. Остапенко, Є. В. Столітенко, М. В. Тимчик, А. І. Шинкарюк [за ред. М. Д. Зубалія] – К., 2011. – 209 с.
2. Тучак А. Л. Підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до роботи з попередження шкідливих звичок учнів / А. Л. Турчак, О. В. Шевченко, О. В. Неворова. – Кіровоград: ПП «С-Прінт-2012», 2016. – 215 с.
3. Черній В. П. Формування у молодших школярів здорового способу життя (друга половина ХХ-початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Валентина Петрівна Черній. – Кіровоград, 2014. – 252 с.
4. Язловецький В. С. Організація та методика оздоровчої фізичної культури: [навч. посіб.] / В. С. Язловецький, В. С. Жданова, А. Л. Турчак. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2005. – 204 с.

#### 4.13. Pedagogical aspects of student motivation to go in for physical training

#### 4.13. Педагогічні аспекти мотивації учнів до занять фізичною культурою

Важливим засобом попередження захворювань учнів, зміцнення їхнього здоров'я, підвищення рівня фізичної підготовленості є рухова активність, яка виявляється в посиленій фізичній діяльності учня. Вона передбачає його активну участь у фізкультурно-оздоровчих і спортивно-масових заходах, що проводяться в загальноосвітній школі.

Форми прояву активності учня різноманітні. До них належить широкий спектр дій, вчинків та діяльності. Спільним для прояву усіх видів активності є їх детермінований характер. Формуючим та направляючим початком будь-якої активності виступає мотив.

Мотив у психолого-педагогічній літературі розглядається як спонuka до дії, вчинку, внутрішня рушійна сила, що спонукає людину до діяльності. Будучи спонукальною причиною, він додає поведінці людини певний напрямок і змушує діяти. Визначаючи поведінку людини, мотив обумовлює кінцевий результат діяльності [1].

Мотиви перебувають в залежності від зовнішніх спонук, які сприяють або не сприяють здійсненню активної діяльності. Спонуками до діяльності можуть бути матеріальні, духовні та культурні потреби, які в свою чергу породжують інтереси.

Є. П. Ільїн серед мотивів занять спортом виділяє загальні і конкретні. До перших відносяться бажання дитини займатись будь-яким видом спорту або фізичними вправами, до других – бажання займатись тільки улюбленим видом спорту. На його думку, мотиви можуть бути спрямовані на процес діяльності (потреба в руховій активності, отримання вражень від спортивної діяльності) і на результат (прагнення до самовдосконалення, самоствердження, самовираження) [2].

Мотив формується на основі співвідношення своїх потреб зі своїми можливостями і з особливостями конкретної діяльності. Таким чином, в результаті цього співвідношення і формується та чи інша мотиваційна установка.

В. І. Ковальов (1981) під мотивацією вважає сукупність мотивів поведінки та діяльності. Але визначаючим моментом мотивації являються не мотиви, а цілі діяльності і вже потім – відповідні їм мотиви. Мета є невід'ємним компонентом мотивації, який являється відображенням людської потреби. Уміння ставити мету діяльності, цілі здорового способу життя, бажання їх досягти являються суттєвими характеристиками мотивації. Усвідомлюючи мету, людина розуміє

образ бажаного майбутнього, а тому намагається її досягти і підкорює їй свої дії. Від мети і цілеспрямованості залежить як людина здійснює діяльність, яку позицію займає, як обирає відповідне рішення та спосіб поведінки.

Людина із високим рівнем мотивації більш ефективно реалізує свою справу, а головне вона здатна на максимальну віддачу своїх духовних і фізичних сил, якщо цього вимагає досягнення поставленої мети.

Аналіз стану фізичної культури в загальноосвітніх школах свідчить про серйозні недоліки в роботі з формування мотивації в учнів до занять фізкультурною культурою. Поряд з тим, формування мотивації одна з важливіших умов успішності у досягненні результатів. Мотивація до занять фізичною культурою фізичного самовдосконалення не з'являється сама по собі, її потрібно формувати в ситуаціях навчального процесу, фіксувати і закріплювати позитивні мотиви та нейтралізувати вплив негативних.

Досвід педагогічної роботи з учнями уможливив виділити наступні умови ефективного формування мотивації до занять фізичною культурою:

- формування у школярів позитивного ставлення до занять фізичними вправами;

- прищеплення інтересу до активних занять фізичними вправами;

- залучення учнів до самостійних занять фізичними вправами.

Для формування позитивного ставлення до предмету, слід зацікавити школярів, тому потрібно використовувати на уроках ігри, конкурси, змагання, а також обговорювати спортивні змагання з різних видів спорту, участь у яких приймають спортсмени чи команди України та кращі представники інших держав. Прояви зацікавленості визначаються максимально тоді коли учень не тільки вислуховує інформацію про змагання, а і сам висловлює свою думку, або формує своє відношення до тієї чи іншої події, гри, конкурсу, змагання. За таких умов викладач має вести діалог з дітьми, поважати і підтримувати їх при позитивному ставленні до предмету. А якщо потрібно то і скорегувати думку учнів не тільки за рахунок свого авторитету, а в першу чергу за рахунок аргументів.

Для виховання позитивного ставлення школярів до фізкультури, потрібно якнайбільше залучати їх батьків. Позитивне відношення батьків до фізкультури в сім'ї має велике значення для їх дітей, адже авторитет рідних зможе суттєво допомогти викладачу для формування позитивного ставлення школярів до фізкультури. Безпосередня робота з батьками полягає в ознайомленні їх з рівнем фізичного стану дітей, поясненні доцільності занять фізичними вправами, спортом.

У шкільному віці активно розвиваються інтереси і звички, формується характер. В цей період слід так організувати роботу, щоб прищепити кожному

школяру прагнення до занять фізичною культурою, до систематичного фізичного та духовного вдосконалення.

У педагогічній енциклопедії інтерес трактується як активна пізнавальна спрямованість людини на той чи інший предмет, явище дійсності. Ця спрямованість пов'язана з позитивним емоційним ставленням до пізнання об'єкта або до оволодіння тією чи іншою діяльністю [4].

Інтерес іноді порівнюють до інших подібних понять: захоплення, цікавість, допитливість, любов до діяльності.

Захоплення, виступаючи початковою стадією пізнання, відрізняється від інтересу тим, що воно пов'язане лише із зовнішньою привабливістю предмета або дії, але не розкриває звичайно їхньої сутності.

Цікавість – це тривале емоційно забарвлене бажання побачити, подивитися все нове, не вникаючи в його сутність. Цікавість задовольняється поверхневим ознайомленням із предметами, явищами. Етап виникнення цікавості до занять фізичною культурою можна використати щоб викликати в школяра бажання більш глибоко пізнати об'єкт, і, таким чином, цікавість може стати вихідним моментом для виникнення інтересу.

Допитливість хоч і більш близька до інтересу, оскільки спонукає особистість до пізнання об'єктів та все ж відрізняється від інтересу тим, що спрямована на пізнання будь-яких об'єктів, що потрапляють в поле зору дитини. У ранньому і дошкільному віці допитливість є основною рушійною силою широкого ознайомлення дитини з навколишнім світом. Під час навчання у школі опора тільки на допитливість дітей у формуванні мотивації до занять фізичними вправами є недостатньою. Необхідним є формування інтересу до знань.

Виділяють три рівні розвитку інтересу.

Нижчим, елементарним рівнем є безпосередній інтерес до нових фактів, нових видів діяльності. При цьому в школяра виникає емоційно-пізнавальне ставлення до предмета, явища, діяльності, що протікає у вигляді епізодичного переживання. Якщо не створювати умов, які сприяють стимулюванню позитивного ставлення що виникло, то інтерес далі не розвивається і може згаснути. Нижчий рівень інтересу до фізичної культури спостерігається в першокласників на початку навчального року. У цей період два мотиви спонукають дітей до рухової активності. По-перше, позначається природна потреба в рухах, обсяг яких значно зменшується з початком навчання в школі. По-друге, виникає інтерес до змісту уроків фізичної культури, до новизни рухової діяльності, що виконується колективом класу під керівництвом учителя. Досвід свідчить про те, що в багатьох школярів внаслідок незадовільної навчально-виховної роботи з фізичної культури в молодших класах початковий рівень інтересу до цього предмету не одержує подальшого розвитку. У

наступних класах такі школярі займаються фізкультурою більше по необхідності, ніж по внутрішніх спонуканнях.

Середній рівень розвитку інтересу спонукає школяра до пізнання істотних властивостей предметів або діяльності. Це вимагає від учня активного пошуку, оперування отриманими знаннями, руховими вміннями. Інтерес розвивається до цього рівня завдяки тому, що вчитель стимулює позитивні емоції, пов'язані з виконанням фізичних вправ. Цьому ж сприяє поступове ускладнення завдань, рішення яких спонукає дітей мислити, виявляти фізичні і вольові зусилля. Така діяльність, спрямована на фізичне вдосконалення, приносить радість. Окремі позитивні переживання узагальнюються і стають емоційно-позитивним відношенням до процесу занять фізкультурою і спортом. Інтерес закріплюється і стає стійким.

Високий рівень розвитку інтересу підштовхує учня не тільки систематично займатися фізичними вправами, але і направляє його пізнавальну діяльність на встановлення залежностей, причинно-наслідкових зв'язків, наприклад, між обсягом і змістом його занять фізичними вправами і тими результатами, яких він досягає у фізичному розвитку і руховій підготовленості. Під впливом інтересу високого рівня учні виявляють винахідливість, творчість і наполегливість у досягненні поставленої мети. Стійкий інтерес високого рівня характеризує собою емоційно-пізнавальну спрямованість особистості. У результаті змінюється спосіб життя школяра. Наприклад, глибокий інтерес до занять спортом спонукує школяра формувати для себе певний режим дня і суворо його дотримуватись, ощадливо витратити час, відмовлятися від інших занять і захоплень.

Інтерес до фізкультури у дитини має вікові відмінності. У молодших школярів ведучим мотивом інтересу виступає задоволення природної потреби в рухах. Підлітки, юнаки і дівчата визнають у цих заняттях особисту та суспільну значимість. В учнів IV-VIII класів значно розширюються і поглиблюються знання, які варто використовувати для формування у них вірного ставлення до фізичної культури, як необхідного компонента гігієнічно виправданого режиму дня.

Провідну роль у прищепленні інтересу до фізичної культури відіграє якість проведення уроків і позакласних занять, що багато в чому залежить від правильного планування і вмілого їх проведення, достатньої кількості і стану спортивного устаткування й інвентарю, оформлення залу і площадок. Заняття варто проводити так, щоб вони приносили школярам задоволення від збагнення нового і викликали в них свідоме бажання фізично вдосконалюватись.

Для залучення учнів до самостійних занять фізичними вправами важливо озброїти їх теоретичними знаннями про цінність здорового способу життя. Для

їх кращого засвоєння слід ставити завдання та заохочувати самостійну ініціативу розробляти програми збереження і зміцнення особистого здоров'я. У кожному вибраному напрямку практичних занять фізичними вправами, є свої авторитети, особистості, чемпіони. У школярів потрібно розвивати внутрішній інтерес до аналізу досвіду «великих людей» в спорті, житті, соціумі і т.д. Це допоможе учням конкретизувати теоретичні знання про цінності здорового способу життя і сприяти розвитку мотивації до самостійних занять фізичними вправами.

Вагому роль у формуванні мотивації до занять фізичною культурою відіграють активні методи навчання. Тому бажано застосовувати різноманітні фізичні вправи та вправи на нестандартному обладнанні, у виконанні яких учні виявляють цілеспрямованість і волю, дисциплінованість, уміння мобілізувати в потрібний момент свої фізичні і духовні сили. Також помітну позицію займає проведення спортивних та оздоровчих заходів у школі, що спрямовані на оздоровлення, розширення пізнавальних можливостей, збільшення рухової активності учнів, пропаганду здорового способу життя.

Дуже важливо використовувати індивідуальний підхід до учнів. Особливу увагу і педагогічний такт слід проявляти до учнів, які відстають у руховому розвитку або мають відхилення у фізичному розвитку (порушення статури, надмірна вага та ін.). Фізичні вправи мають проходити під лозунгом: «кожна людина, кожна, обов'язково може виконувати якусь фізичну вправу краще ніж інші». Тобто донести до школярів, що незалежно від фізичного розвитку, з відхиленнями або без, обов'язково можна показати найкращий за інших результат. Прикладом такого може бути знаменитий бразильський футболіст на прізвисько Гаррінча. Він був з багатьма вродженими вадами: косоокість, деформований хребет, зміщена кістка тазу та ще й ліва нога аж на 7 сантиметрів коротша за праву. Такі значні вади здоров'я не завадили йому стати найкращим футболістом чемпіонату 1957 року та зі збірною Бразилії стати чемпіоном світу. Тому учням варто давати можливість виявити себе саме з тієї сторони, яку вони вважають у себе найбільш сильною і знову ж, у першу чергу, оцінювати будь-яке їхнє просування вперед. При роботі, в групі з друзями, потрібно розвивати відчуття «плеча товариша». Це допоможе розвинути відповідальність не тільки за свій результат, але і за колективний. Тим самим зберігається сприятливий емоційний клімат, який сприяє формуванню мотивів до занять фізичною культурою.

Слід прагнути, щоб після уроків учні отримували моральне задоволення не тільки від своєї вправності, а й від особистої відповідальності за успіх колективу.

У формуванні мотивації школярів до фізичного вдосконалення визначальне місце займає фахівець з фізичної культури, який має стати взірцем, прикладом

для наслідування учнів. Багатство його особистості, професійної культури і педагогічної майстерності повинно забезпечувати такі прийоми й способи педагогічного впливу, які збагачують емоційний досвід молодшої людини, розвивають уяву, інтерес, формують у них ціннісне ставлення до занять фізичними вправами. Залучаючи молодь до занять і підтримуючи інтерес до них протягом тривалого часу, фахівець має постійно спостерігати за поведінкою і, залежно від цього, використовувати необхідні мотиваційно-психологічні чинники.

На уроках фізичної культури вчитель виховує у дітей суспільну моральність дій, розкриває поняття особистого успіху і невдач в залежності від інтересів колективу – групи, класу, школи. Власний успіх стає частиною успіху всього колективу, а успіх колективу приносить задоволення кожному його члену.

Таким чином, з метою розвитку в учнів мотивації до занять фізичною культурою виділяємо: демонстрацію позитивних впливів від фізичних навантажень; інтерес до нової справи; цікаві форми проведення секційних занять; можливість самоутвердитись в оточенні та у змаганні з іншими; можливість мати красиве тіло; бути здоровим і зовнішньо привабливим; розвиток кар'єрних можливостей; можливість проведення, спільно з друзями, цікавого і корисного дозвілля; наслідування кумира тощо.

#### *Література*

1. Глухов В. И. Физическая культура в формировании здорового образа жизни / В. И. Глухов – К.: Здоровье, 1989. – 72 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
3. Лещенко Г. А. Формування позитивної мотивації школярів до систематичних занять фізичними вправами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Г. А. Лещенко. – Кривий Ріг, 2002. – 18 с.
4. Основы теории и методики физической культуры. / Под. ред. А. А. Гужаловского. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 352 с.



## Part 5. The role of healthy stile of life in the transformation of society

### 5.1. Theoretical aspects of youth physical activity – selected issues

#### 5.1. Teoretyczne aspekty aktywności fizycznej młodzieży – wybrane problemy

Aktywność fizyczna to nieodłączny i nierozzerwalny atrybut ludzkiej egzystencji. Jest ona potrzebna, bo wynika z wrodzonych potrzeb i nabytych umiejętności. Gdy aktywność jest właściwa, odpowiednio dobrana, wówczas sprzyja rozwojowi organizmu i zachowaniu dobrego zdrowia. „Ruch rozwija mięśnie i wpływa na prawidłowy wzrost i kształt kości, rozwija układ krążeniowo – oddechowy, podnosi sprawność i wydolność fizyczną”<sup>75</sup>. Gdy występuje niedobór aktywności, pojawiają się problemy ze wzrostem organizmu, mniejszą pojemnością płuc, mniejszą wydolnością fizyczną jest gorszy refleks, zachwiana zostaje koordynacja ruchów.

By „aktywność fizyczna przyniosła odpowiednie efekty, powinna być systematyczna. Za optymalny poziom aktywności fizycznej, wpływającej na zdrowie dzieci, uważa się wysiłki wykonywane 5 razy tygodniu przez 20 minut”<sup>76</sup>. Oczywiście jest fakt, że każdy rodzaj aktywności fizycznej powinien być dostosowany do wieku, budowy fizycznej, stanu zdrowia i osobowości. Aktywność fizyczna jest powodem wielu korzystnych zmian w funkcjonowaniu organizmu człowieka. Jest nierozzerwalnie połączona ze zdrowiem „w zdrowym ciele żyje zdrowy duch (...), wychowanie fizyczne, sport ma służyć wszechstronnemu rozwojowi, człowieka, ma wychowywać, jednoczyć ludzi”<sup>77</sup>.

Z aktywności fizycznej wynika wiele innych korzyści. Dotyczą one na przykład układu odpornościowego, oddechowego, krwionośnego, aktywność jest dobra dla psychiki, wspomaga sprawność intelektualną, odpręża, ułatwia procesy adaptacyjne. „Brak lub zbyt uboga aktywność (...) upośledza motoryczność, wydolność fizyczną (...), zwiększa możliwości występowania chorób cywilizacyjnych – otyłość, choroba wieńcowa, miażdżyca, cukrzyca”<sup>78</sup>. Bardzo popularny jest sąd, że na aktywność fizyczną młodzieży duży wpływ mają rodzice, dlatego bardzo ważne jest uprawianie różnych form ruchu w rodzinie. „Poziom aktywności fizycznej młodzieży (...) w dużym stopniu zależy od świadomości, od poziomu wiedzy i sytuacji materialnej rodziców”<sup>79</sup>. okresie tak zwanego „wieku rozwojowego”, a o tym mowa w pracy,

<sup>75</sup> www.sp12.miasto.zgierz.pl z dn. 03.05.2011.

<sup>76</sup> www.sp12.miasto.zgierz.pl.03.05.2011.

<sup>77</sup> A. Bodasińska, S. Bodasiński, Zdrowie w systemie wartości fair play, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 2001, nr 3, s. 31.

<sup>78</sup> Zasady prawidłowego żywienia dzieci i młodzieży oraz wskazówki dotyczące zdrowego stylu życia (red.) M. Jarosz, PWN, Warszawa 2008, s. 188.

<sup>79</sup> Tamże, s. 199.

aktywność fizyczna spełnia wiele pożytecznych funkcji. Na przykład wpływa korzystnie na stymulowanie wspomaga rozwój – fizyczny, motoryczny, intelektualny, psychiczny, społeczny, adaptuje do różnorodnych bodźców, kompensuje, czyli wyrównuje niekorzystne zjawiska współczesnego życia, czy zapobiega zaburzeniom rozwoju i zdrowia<sup>80</sup>. W wieku młodzieżowym niezbędne są systematyczne zorganizowane zajęcia w różnych formach. W wielu krajach podejmuje się próby, aby opracować jak najrzetelniejsze rekomendacje, dotyczące aktywności fizycznej.

Na przykład w Anglii powołano 57 – osobowy zespół, składający się z przedstawicieli ośrodków naukowych oraz organizacji społecznych, który opracował rekomendacje dla grup wiekowych. Dla młodzieży do 18 roku życia zalecany poziom aktywności fizycznej, to 60 minut dziennie, minimalny – 30 minut dziennie; wysiłek o umiarkowanej intensywności. Co najmniej dwa razy w tygodniu, powinny być wykonywane ćwiczenia, które zwiększają siłę mięśniową i gibkość.<sup>81</sup> Kanadyjscy badacze z kolei uznali, że parametry powinny być następujące; 60 minut przy lekkim wysiłku, 30-60 minut przy wysiłku umiarkowanym, 20-30 minut przy intensywnym wysiłku.<sup>82</sup>

Jak z powyższych danych i informacji wynika, aktywność fizyczna jest bardzo ważną i potrzebną sferą w życiu człowieka. Aktywność fizyczna, to wszystkie czynności i zajęcia, jakie się wiążą z fizycznym wysiłkiem, ruchem. W szkole najczęściej aktywność ruchowa jest związana z zajęciami wychowania fizycznego, uprawianiem sportu, grami. Przykładami aktywności mogą być bieg, marsz, pływanie, jazda na rowerze, taniec, jazda na łyżwach, gry zespołowe.

*Formy aktywności ruchowej.* We wcześniejszej części pracy wielokrotnie podkreślano rolę i znaczenie aktywności ruchowej w rozwoju młodego człowieka. Owa aktywność może przyjmować różne formy. Metody pracy na zajęciach ruchowych powinny sprzyjać rozwojowi młodego człowieka w sferze poznawczej, motorycznej, emocjonalnej i powinny nawiązywać do jego potrzeb, możliwości, oczekiwań. Kryterium ułatwiającym dobór odpowiednich i właściwych metod pracy, powinna być wiedza prowadzącego nauczyciela o prawidłowościach rozwojowych, ale i o dysfunkcjach w rozwoju motorycznym, emocjonalnym i psychicznym młodego człowieka. Z aktywnością ruchową związanych jest wiele form i płaszczyzn działania. Można tu mówić o grach i zabawach ruchowych, ale i zajęciach rekreacyjnych.<sup>83</sup> Gry i zabawy ruchowe związane są z wykonywaniem ruchów, często lokomocyjnych, które wymagają wysiłku, zręczności, szybkości. Są one w stanie zaspokoić naturalną potrzebę ruchu, zapewnić mu harmonijny rozwój fizyczny, psychiczny. „Wskazane

<sup>80</sup> [www.pediatra.ma.pl](http://www.pediatra.ma.pl) z dn. 20.11.2015.

<sup>81</sup> H. Kołoto, M. Guskowska, M. Mazur, Motywacja aktywności fizycznej młodzieży, Agencja Promo – Lider, Olsztyn 2008, s. 35.

<sup>82</sup> A. Oblacińska, M. Jodkowska, Otyłość u polskich nastolatków. Epidemiologia, styl życia, samopoczucie, Zakład Medycyny Szkolnej, Warszawa 2007, s. 7.

<sup>83</sup> Z. Cendrowski, Dekalog zdrowego stylu życia, Lider 1993 nr 2, s. 3.

formy aktywizacji, wdrażają do czynnego wypoczynku, uczą też współdziałania i szlachetnej rywalizacji”<sup>84</sup>.

Rekreacja to także sposób aktywizacji fizycznej. Terminem tym określa się formy aktywności, które podejmowane są poza zawodowymi obowiązkami domowymi, dla odpoczynku, rozrywki. „Recreo” oznacza odnowić ożywić, pokrzepić, orzeźwić<sup>85</sup>. Rekreacja fizyczna to element właściwego współczesnego życia. W ostatnich latach aktywność fizyczna uległa dynamicznym metamorfozom. Pojawiło się wiele odmian, nurtów, pełniących rolę wiodącą. Najbardziej rozpowszechnioną formą jest aerobic, czyli dbałość o zdrowie, wszechstronny i harmonijny rozwój organizmu. Ćwiczenia aerobowe absorbują dużą grupę mięśni. Należą do nich ćwiczenia gimnastyczno-taneczne przy muzyce, step aerobik, marsz, bieg (jogging), biegi narciarskie, jazda na rowerze, gimnastyka, taniec, pływanie. To szersze znaczenie pojęcia<sup>86</sup>. Węższe oznacza w szybkim tempie ćwiczenia fizyczne przy muzyce o cechach wytrzymałościowych, w tym miejscu można wspomnieć o calanatiku, stretchingu, tańcu. Formy te wpływają na kształtowanie prozdrowotnych postaw w wieku dorastania. Działają wszechstronnie na sferę fizyczną, psychiczną młodego człowieka.

Zdaniem Iwony Kielbasiewicz-Drozdowskiej, aktywność fizyczna jest niezbędna człowiekowi na każdym etapie jego życia i w każdej grupie wiekowej<sup>87</sup>.

Ważnym aspektem w tym temacie jest także znajomość form owej aktywności, o czym była mowa wcześniej.

Według Jerzego Barankiewicza, ważne jest właśnie zwrócenie uwagi na „wypoczynek czynny, na różnego rodzaju zabawy, ćwiczenia, dyscypliny sportowe”<sup>88</sup>.

W wieku gimnazjalnym formami aktywności ruchowej, po które sięgają uczniowie są: bieganie, koszykówka, siatkówka, piłka nożna, ćwiczenia na siłowni, aerobic, gimnastyka, gry rekreacyjne, pływanie, sporty zimowe. Wyżej wymienione formy są najczęściej stosowane przez nauczycieli wychowania fizycznego w pracy z uczniami liceum.

*Aktywność fizyczna młodzieży, jako element rozwoju regionu.* Dynamiczny rozwój różnych form aktywności fizycznej czy kultury fizycznej spowodował, że nie postrzega się jej wyłącznie w sensie autotelicznym, jako sposób spędzania czasu wolnego, hobby, zabawy, ale jako ważny element życia gospodarczego i społecznego. Różnorakie formy aktywności to ważny instrument rozwoju kapitału ludzkiego, to instrument, który dynamizuje życie społeczne i gospodarcze. Nastąpił zupełnie nowy

---

<sup>84</sup> Z. Cendrowski, Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży, Lider 2007, nr 11, s. 7.

<sup>85</sup> W. Zgurski, Sprawność i aktywność fizyczna w kontekście oddziaływań środowiskowych i zdrowia, Lider 2006, nr 11, s. 5.

<sup>86</sup> B. Sajda, Nowe formy aktywności ruchowej w kształtowaniu prozdrowotnych postaw, Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne 2011, nr 3, s. 15.

<sup>87</sup> I. Kielbasiewicz-Drozdowska, W. Siwiński, Teoria i metodyka rekreacji, AWF, Poznań 2001, s. 53.

<sup>88</sup> Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego, Strategia sektorowa, Wrocław 2008, s. 4.

sposób dostrzegania roli kultury fizycznej w rozwoju danego regionu. Spowodowane to zostało faktem, iż dziedzina ta stała się obszarem koniecznych inwestycji, które co prawda nie zwrócą się natychmiast, ale w perspektywie kilku lat przyniosą widoczne i trwałe efekty w życiu gospodarczym i społecznym.<sup>89</sup> Sport z pewnością z powodu bogactwa form, jest bardzo popularnym rodzajem aktywności, nie tylko fizycznej, „ale także społecznej i organizacyjnej człowieka – niezależnie od wieku, poziomu sprawności psychofizycznej i intelektualnej czy statusu społecznego. Jest też bogatym źródłem bodźców wychowawczych i rozwojowych szeroko stosowanych w formie zinstytucjonalizowanej.”<sup>90</sup>

Aktywność fizyczna, a co za tym idzie – sport, stymulują rozwój postaw prospołecznych, pozytywnie rozumianych. Sport to także cel działania ludzi. Dynamiczny rozwój tej dziedziny życia, ma wpływ na zwiększenie zainteresowania kulturą fizyczną instytucji publicznych na różnym szczeblu. Podczas realizacji założeń polityki prozdrowotnej i prospołecznej, podmioty samorządowe coraz częściej i bardziej wspierają te działania, i przedsięwzięcia, które dynamizują rozwój kultury fizycznej i sportu. Działania te nadają też wspomnianemu rozwojowi kierunek pożądany społecznie, czyli eliminują patologie w obrębie sportu.<sup>91</sup> W opisywanym zagadnieniu, czyli aktywności fizycznej jako elementu rozwoju regionu, powinno się uwzględnić różne uwarunkowania, takie jak tradycja, struktury społeczne, osiągnięcia, potencjał intelektualny i materialny regionu.

Głównym założeniem rozwoju regionu aktywności fizycznej jest, stymulowanie procesów integrujących społeczność oraz pogłębianie poczucia identyfikacji z regionem, promowanie regionu jako miejsca gościnnego i tolerancyjnego, przyjaznego. Ponadto zwraca się uwagę na kreowanie regionu, jako miejsca realizacji wielu karier sportowych i potrzeb aktywności sportowej jako prozdrowotnego stylu życia. W powyższych działaniach ustala się ogólne kryteria, dzieląc je na pola strategiczne, funkcje strategiczne oraz priorytety.<sup>92</sup> W obszarze kompetencji sportowych ważne są priorytety, dotyczące rozwoju uzdolnień i promocji aktywności fizycznej. Dostęp do sportu to budowa i modernizacja obiektów sportowych. Organizacja sportu ma na celu głównie integrowanie i promowanie regionu, a tu organizowanie imprez sportowych o powszechnym charakterze.

Ważnym obszarem działań jest wspieranie rozwoju, uzdolnień sportowych. Młodzież, która jest uzdolniona w sporcie, winna funkcjonować w profesjonalnych sekcjach klubów sportowych, skąd powoływano by ją do reprezentowania powiatu, gminy, regionu. Współczesna kultura fizyczna stanowi „swoisty rodzaj usług, tak zwanych kompensacyjnych, które obejmują różne działalności niezbędne dla

---

<sup>89</sup> Urząd Marszałkowski Województwa Dolnośląskiego, Strategia sektorowa, Wrocław 2008, s. 4.

<sup>90</sup> Tamże, s. 5.

<sup>91</sup> Tamże, s. 7.

<sup>92</sup> Tamże, s. 12.

prawidłowego funkcjonowania sprawności fizycznej człowieka i jego sił witalnych”.<sup>93</sup> Młodzi, uzdolnieni ludzie rozwijają swój talent pod opieką trenera. „Kompetencje trenera obejmują (...) umiejętności w rozpoznawaniu predyspozycji, rozwój uzdolnień (...), planowanie i realizowanie zracjonalizowanego i zindywidualizowanego planu z celami, zadaniami.”<sup>94</sup> Inną ważną kwestią w podejmowanym temacie, jest wspieranie rozwoju uzdolnień sportowych. To powinno być zadanie instytucji publicznych. Z roku na rok przeznaczają się na sport coraz więcej funduszy, a „w kontekście wykorzystania narzędzi marketingu sportowego należy rozważyć, w jakim stopniu cele, zasady (...), wpisują się w system funkcjonowania władz regionu.”<sup>95</sup>

*Institucje państwowe coraz częściej lokują sport w swoich strategiach promocji.* „Marketing terytorialny, zwany sztuką sprzedawania miejsc, koncentruje się na materialnych i niematerialnych walorach regionu takich jak ; infrastruktura, atrakcje, jakość życia, a także turystyka, rekreacja i sport.”<sup>96</sup> Sport zawsze przyciągał kibiców – mieszkańców regionu. Dobrze zorganizowane imprezy sportowe, ich popularność, medialność często mają przełożenie w ocenie działalności władz przez społeczność lokalną. Dlatego też należy dążyć do takich sytuacji, by aktywność fizyczna młodzieży była widoczna w regionie, by stała się jego „żywą reklamą” i wpływała na dynamiczny rozwój regionu.

## **5.2. Application possibilities of mathematical methods for the diagnosis of cardiovascular diseases in order to preserve health and healthy lifestyles**

Public health is a major factor in social life of the community, the basis of his progress, the economy, welfare, happiness and well-being. The rate of development of modern society are placing ever greater demands on the state of health, human efficiency and endurance. During the last decade witnessed the emergence of new factors affecting the health and lifestyle. This is due to the increasing complexity of social life, economic and environmental risks, impacts and enhancement of stress on the body loads which is manifested by various disorders of the cardiovascular system. The mortality rate is still high in the last 10 years and the rate of its decline insufficient despite the decline in total mortality from cardiovascular disease. In improving the prognosis of life of patients with cardiovascular disease the modern methods and technologies of diagnosis and treatment of these diseases play a major role.

Mathematical methods and models built with the help of them are used in almost of all areas of human activity to describe the various processes and phenomena. In

---

<sup>93</sup> [www.nebkt.pl](http://www.nebkt.pl) z dn. 10.12.2015 roku.

<sup>94</sup> Tamże, s. 28.

<sup>95</sup> Tamże, s. 80.

<sup>96</sup> Tamże, s. 81.

medicine the methods of probability theory, mathematical statistics, the theory of sets are widely used to determine the degree of reliability, accumulation, systematization and structuring of clinical, biomedical, laboratory tests. It allow to us propose and test different hypotheses about the relationship of the studied phenomena and to bring them in formalized form.

The developed mathematical models have a positive impact on the prediction and prevention of diseases in general cardiology, that determines the relevance of this work.

Cardiology is the field of medicine, which is particularly valuable knowledge and experience of the physician, has accumulated a large number of diverse, sometimes contradictory information. Applied mathematics apparatus in it can be divided into two areas: [1]

1) methods of mathematical modelling of cardiac activity describing the physiological processes in the myocardium. These include: the mathematical model of the electric field of the heart, blood pressure regulation, models describing the movement of blood through the vessels, models of the circulatory system, modelling of cardiac arrhythmias and other investigations;

2) mathematical methods of analysing the characteristics of cardiac activity in order to determine the functional state of the heart and prediction of possible diseases, but not containing information about the mechanisms of the cardiovascular system at the same time.

An example of the first direction is described in the [2] as the complex mathematical model of the human cardiovascular system, created by combining the one-dimensional model of the arterial system, blood circulation model and model of long-term effects of the regulation of the heart and kidneys. The combination of these models implemented as software modules allowed to create agent-based graphic models in the form of modular diagrams consisting of interconnected blocks (modules), and carry out numerical calculations.

The effectiveness of a particular model is determined through objectivity in reflection the principles of functioning of biological objects and dependency the characteristics of models of biological objects on the model parameters values.

It should be noted that most research involves the creation of both a mathematical model and the application of mathematical methods for the purpose of statistical data processing and forecasting. In the development of mathematical methods for diseases and based on these predictions the statistical analysis and intellectual methods are widely used in recent decades.

Due to the need to consider the set of diagnostic features, multivariate statistical methods, such as: variance, discriminate, regression, factor and cluster analysis received great popularity. It will be described in the following sources.

With the help of logistic regression, the authors in the [3] describe the prognostic value of modifiable and non-modifiable risk factors of cardiovascular diseases for the formation of labile arterial hypertension (LAH) in adolescents. Conducting a comprehensive analysis of the risk factors in adolescents with labile hypertension allowed to identify the most important from them for clinical practice. The development and manifestation of the LAH with the probability of a stable hypertension formation in the future are the result of the complex impact of environmental factors that have a negative influence on their background of unfavourable heredity. In the [4] the mathematical linear and non-linear regression models of cardiovascular diagnostics are constructed, these models include individual features of the particular patient and the results of its surveys. In the formation of such models different types of data are used. It was revealed that non-linear diagnostic model have the most accuracy.

Using the method of binary regression the authors in the [5] evaluated the significance of heart rate in patients with acute coronary syndrome as a factor in cardiovascular mortality risk. Parameters such as: the presence of myocardial infarction, heart rate on admission, the mean heart rate at hospital, at extraction or at death, the difference between them, as well as the experience of coronary heart disease (CHD) were evaluated from the point of view of importance for the patient's survival by clustering on heart rate. Each cluster is determined by the marginal effect on mortality influence. Uni- and multivariate logistic regression analysis were used in the [6] to study the relationship of multiple risk factors with coronary heart disease. Patients were divided into four groups depending on the presence of the induced physical chest pain and ST-segment inhibition, and according to gender. Results of the analysis by logistic regression showed that inhibition of ST-segment together with the induced physical pain are the most important factors in the diagnosis of coronary heart disease. The research [7] provides a method for the classification of medical blood pressure signal for the development of the degree of hypotension risk, based on the construction of the linear regression model for the blood pressure parameters, followed by the use of the classifier according to the method of support vectors. Here studied the time series of patients in intensive care with risk threatening hypotension on a background of severe underlying disease. For training of the classifier 4-dimensional vector characteristics of the blood pressure was calculated, the coordinates of which are the coefficients of the linear regression of systolic, diastolic and pulse pressure. The models, which used the regression of systolic or diastolic blood pressure by pulse pressure shows the best quality for the classification of medical signals of arterial pressure according to the risk degree of hypotension compared with the regression of systolic pressure by diastolic.

The aim of the study [8] is the use of a binary regression to identify new prognostic markers of distant poor prognosis of mortality and cardiovascular events in chronic heart failure. The study was conducted for 150 patients with chronic heart failure. Their clinical status was assessed, a 6-minute walk test ECG and echocardiography were held. By the method of binary logistic regression the probability of occurrence of the event was calculated, depending on the combination of features that had demonstrated the highest level of importance. Mortality of patients and their adverse cardiovascular events, most depend on the following factors individually: smoking, blood haemoglobin, the value of the 6-minute walk test, myocardial infarction and arterial fibrillation.

The purpose of [9] is to study the structure of relationships in normal and pathological indicators such as heart rate, systolic and diastolic blood pressure, total peripheral vascular resistance. With the help of digital models of dynamic systems the symbolic graphs and, on their basis, reflecting idealized cycles in the changes of studied parameters were built for the control group of healthy subjects and groups with the pathology of the cardiovascular system. The results show significant differences of contours which enhance and weaken deviation in the symbolic graphs describing the structure of the relations of cardiovascular parameters in health and in disease, which determines the nature of their role in the dynamics and adaptive mechanisms of the human body.

The work [10] is devoted to the creation of a mathematical model of the aggregate assessment of electro-physiological parameters of the person taking into account his individual norm by using factor analysis. The objective is to develop a method of assessing the aggregate the electro-physiological parameters based on individual standards. The parameters make the individual matrix that is used to obtain factor structure, typical for a given patient. Based on it, the system of boundary factor values was built. Further, after any external influence the ECG was recorded with calculation of factor values based on the matrix of weight loads of the initial statement. The change was considered as significant if the values of factors go beyond the norm formed individual. With this method of assessment is possible to follow the dynamics of the state, determining the degree of deviation factors and the speed deviation with an increase in change.

In the [11] the author uses correlation analysis method for prediction of arterial fibrillation (AF), depending on the duration of arterial hypertension (AH). The study included patients with hypertension I, II stage. All patients underwent bicycle exercise study and long-term monitoring of ECG Halter. According to the correlation analysis between the AG experience and the presence of AF significant positive relationship was received. It was revealed that the risk of developing arterial fibrillation increases 2.3 times with increasing AG seniority for more than 10 years.



To evaluate the existence and changing of the form of cardiovascular disease the authors in the [12] used several methods. By using the method of main component the original feature space was reduced to 16 components. Algorithms of cardiovascular diagnosis are based on the use of the Fisher discriminate analysis. Individual model of future changes in the cardiovascular system is also developed using the confidence coefficient, which takes into account the frequency and the behaviour of the values of the patient's symptoms over time, which allowed to obtain the individual prognosis of existence and change the form of disease in a patient at the proximal periods.

To solve the problem of diagnosis Bayesian method is widely used. It allows to calculate the probability of disease on the basis of the available prior probabilities of disease and given conditional probabilities of symptoms for the patient. Bayes' formula serves as basis of diagnostic procedure that uses a Wald method of sequential statistical data analysis. By the Wald method after determining any sign there is an attempt to establish the diagnosis by this sign.

In the [13] to determine the probability of the impact of signs of rhythm violations and the heart conduction on the occurrence of arrhythmias and cardiac conduction the sequential analysis of Wald and Bayes' theorem are applied. Among patients 77 prognostic signs of arrhythmias and cardiac conduction were identified, including 58 and 19 risk factors – factors of antirisk. Among the identified risk factors, along with biological and natural, a significant place is occupied by the risk factors of socio – cultural: an unhealthy lifestyle, physical and neurological overstraining, conflicts, smoking, alcohol abuse, lack of exercise, irregular medical check-up, etc.

Wald and Bayesian methods in combination have a number of advantages. Built on their principles the predictive system can be used not only for the identification of risk factors, but also as a scale for assessing the risk of the total risk of action. Unlimited number of factors may be used in the system designing: the larger the factors used in the system, the more reliable prognosis. The difficulty in applying Bayes' method in the diagnosis is that the a priori probability and the conditional probabilities of the disease symptoms are often not known. In this case, the use of Bayesian strategy is impossible, and classical and derivatives decision criteria are used.

In systems based solely on mathematical statistics methods, diagnostic results are displayed on the basis of mathematical operations that can be radically different from the usual action and logic a doctor. In this regard, there is a problem in explaining the received solutions in the case of using these methods in expert systems of diagnosis and prognosis.

In the problems of diagnosis and prognosis appropriate to use intellectual methods. These include: a neural network; fuzzy logic methods, nearest neighbour method, genetic algorithms, logic and probabilistic approaches.

The main advantages of neural computing are as high adaptive pattern recognition algorithms. Studies such [14] with the use of artificial neural networks are aimed at predicting the acute coronary syndrome outcomes. The developed software package for predicting the outcomes of acute of transmural myocardial infarction uses fully connected multilayer neural network that would greatly improve the accuracy and efficiency of diagnosis and prognosis of acute myocardial infarction, as well as shorten the selection of therapeutic measures.

The aim of the work [15] is the use of autoregressive analysis, fuzzy sets, non-linear dynamics and neurocomputing to predict arterial fibrillation outcomes by creating of learning bioengineering system providing individual and objective forecast. The objectives are solved with use the main provisions of pattern recognition theory, fuzzy set theory, control theory, biotechnology and medical systems, theory of probability and mathematical statistics, methods of modelling and optimization techniques for recording and analysis of electrophysiologic data including variation pulsometry, information and conditional probability analysis. The work identified informative quantitative characteristics prediction of arterial fibrillation outcomes.

The aim of study [16] is the creation of methods and algorithms for two-agent classification based on morphological analysis and probabilistic neural networks, providing the quality of decision-making on the cardiovascular system diagnostic. To solve the problems the following methods were used: the system, the spectral, morphological analysis, mathematical statistics, fuzzy neural networks, pattern recognition, expert evaluation and decision-making. The author developed the structural and functional schemes of classification of multi-agent systems, including probabilistic neural network with grouping of informative features by macro layers, allowing the use of knowledge from the database; as well as the technology of training samples formation and training of the probabilistic neural network with macro layers close to the grouping of informative features on macro layers.

Thus the application of mathematical methods allows structuring and processing a large number of different types of quantitative and qualitative medical information in order to identify patterns and relationships between parameters characterizing the state of the heart and formation of a single formal description of the relationship between them. Their introduction to modern technology is designed to improve the forecasting, early diagnosis of various cardiac diseases, which will contribute to the development of preventive measures to promote physical health, improve the quality of life in today's constantly changing environment.

#### *References*

1. Белякова А. С. Роль и место математических моделей в кардиологии / А. С. Белякова // Алгоритмы, методы и системы обработки данных. – 2010. – С. 16-27.

2. Модульное моделирование сердечно-сосудистой системы человека [Текст] / И. Н. Киселев [и др.] // Математическая биология и биоинформатика. – 2012. – Том 7, № 2. – С. 703-736.
3. Каплиева О. В. Прогностическое значение модифицируемых и немодифицируемых факторов развития лабильной артериальной гипертензии у подростков: научное издание / О. В. Каплиева, З. А. Комарова, З. В. Сиротина; Дальневост. ГМУ, Хабаровск // Дальневост. мед. журн. – 2013. – № 1. – Ст. 16. – С. 57-61.
4. Садыков С. С. Разработка и исследование математических моделей ССЗ: нарушения ритма и проводимости / С. С. Садыков, И. А. Орлов, А. С. Белякова // Алгоритмы, методы и системы обработки информации. 2012. – № 19. – С. 179-187.
5. Травникова Е. О. Частота сердечных сокращений как фактор сердечно-сосудистого риска у больных с острым коронарным синдромом / Травникова Е. О., Лакман И. А., Зубаирова И. Р. Загидуллин Н. Ш. // Вестник Российской военно-медицинской академии. – 2012. – № 4. – С. 45-48.
6. Mao I. The value of exercise treadmill test in evaluation of coronary artery disease. / Mao I., Li X., Zhong I., Wei Sh. // Russian open medical journal. 2012. – Том 1, № 3. – С. 306.
7. Войтикова, М. В. Линейная регрессия параметров артериального давления для определения риска развития вторичной гипотензии / М. В. Войтикова, Р. В. Хурса // Артериальная гипертензия. – 2015. – № 6. – С. 38.
8. Прогностические маркеры сердечно-сосудистых событий у больных хронической сердечной недостаточностью [Текст] / Е. В. Хазова [и др.] // Вестник современной клинической медицины: научно-практический журнал. – 2014. – Том 7, № 1. – С. 8-13.
9. Высоцкая Е. В., Жолткевич Г. Н., Беспалов Ю. Г., Носов К. В., Рак Л. И. Выявление закономерностей функционирования сердечно-сосудистой системы человека с использованием математического моделирования // Modern European researches, 2015. – Issue 5. – P. 16-18.
10. Гольдяпин В. В., Потуданская М. Г. Факторный анализ электрофизиологических параметров сердца при физических нагрузках // Современные наукоемкие технологии. – 2005. – № 10. – С. 95-96.
11. Могутова П. А., Аракелян М. С., Потешкина Н. Г. Прогнозирование фибрилляции предсердий в зависимости от стажа артериальной гипертонии. // Кардиоваскулярная терапия и профилактика, 2008. – Том 7, № 6. – С. 249.
12. Белякова А. С. Автоматизированная система диагностики и прогноза сердечно-сосудистых заболеваний на основе статистических характеристик портретов сердца и индивидуальных параметров пациентов [Электронный ресурс]: автореферат дис. канд. тех. наук: 05.11.17 / А. Белякова; Рязанский гос. радиотех. ун-т. – Муром, 2016. – 18 с.
13. Ясинська Е. Ц. Чинники ризику і система прогнозування порушень ритму та провідності серця. // Е. Ц. Ясинська // Клінічна та експериментальна патологія. – 2005. – Том 4, № 3. – С. 97-101.
14. Усков М. В., Усков В. М., Звягинцева А. В. Особенности прогнозирования исходов острого коронарного синдрома // Кардио-васкулярная терапия и профилактика. Москва. – 2008. – 7 (6). – С. 376.
15. Пятакович Ф. А. Роль авторегрессионных, нечетких, нелинейных моделей и алгоритмов «нейрокомпьютинга» в разработке телемедицинской системы прогнозирования исходов мерцательной аритмии / Ф. А. Пятакович, К. Ф. Макконен, С. Л. Дударева, Л. В. Хливненко // Научные ведомости БелГУ. Серия: Медицина Фармация, № 2 (93), 2010. Вып. 12. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2010. – С. 149-156.
16. Волков И. И. Методы и алгоритмы двухагентной классификации состояния системы кровообращения, основанные на морфологическом анализе и вероятностных нейронных сетях [Электронный ресурс]: автореф. дис. канд. техн. наук: 05.13.01 / И. И. Волков. – Курск, 2013. – 20 с.

### 5.3. The importance of quality nutrition for a healthy lifestyle

### 5.3. Важливість харчування для забезпечення здорового способу життя

На сучасному етапі розвитку суспільства проблемам забезпечення здорового способу життя фахівцями різних галузей науки приділяється вагома увага. Стрімкий розвиток промислового виробництва, що спричиняє погіршення екологічної ситуації не лише в Україні, а й інших країнах світу, вимагає від сучасного громадянина відповідального ставлення до свого здоров'я через низку заходів, що формують здоровий спосіб життя, а саме: регулярні помірні фізичні навантаження, практикування будь-якого виду спорту, дотримання режиму не лише фізичних вправ, але й харчування і т. д. Однак, одним з найважливіших чинників, що не лише підтримує, а й формує здоровий спосіб життя є збалансоване, повноцінне, безпечне харчування.

Адекватність хімічного складу їжі фізіологічним потребам людини набуває особливої актуальності при антропогенному забрудненні навколишнього середовища, екстремальних фізичних навантаженнях, праці у специфічних, несприятливих умовах, при різкій зміні клімато-географічних умов та виникненні інших небажаних, екстремальних для організму чинників [1].

В таких умовах роль певних нутрієнтів їжі, що здатні формувати захисний ефект від впливу ксенобіотичних агресивних хімічних сполук або шкідливих фізичних чинників середовища, наприклад, іонізуюче випромінювання або накопичення токсичних сполук розкладу білків, є надзвичайно важливою.

Узагальнивши результати досліджень фахівців галузі слід виокремити наступні основні принципи організації лікувально-профілактичного харчування:

- раціон повинен бути збалансованим за вмістом основних нутрієнтів: білків, жирів, вуглеводів, мінеральних речовин та вітамінів. При його формуванні фізіологічно обумовлений потребами організму вміст основних компонентів слід розрахунково збільшити на 20-25% з метою нівелювання впливу несприятливих чинників та з урахуванням втрат окремих нутрієнтів при технологічному процесі приготування їжі;

- енергетична цінність раціону повинна відповідати енерговитратам організму. При чому, слід дотримуватись наступного розподілу енергетичного насичення раціоном протягом доби: на сніданок отримувати 30%, обід – 40% і вечерю – 30%;

- важливо також обрати максимально безпечний спосіб приготування страв. Перевагу слід надавати стравам припущеним, вареним, тушкованим, а не смаженим, копченим [2, 3].

Сучасна лікувальна дієтологія досі користується системою дієт Певзнера. Зокрема, в лікувальних та санаторно-курортних закладах України офіційно прийнято градацію лікувального харчування на 15 дієтичних столів, які диференційовані за основними нозологічними формами та варіантами перебігу захворювань з урахуванням виду, стадії захворювання (загострення чи ремісія), ступеня компенсації (компенсована чи декомпенсована стадія хвороби).

Система дієтичних столів була розроблена ще в 1920-х роках минулого століття. Дієти за Певзнером пройшли тривалу перевірку часом і досі застосовуються в лікарнях, санаторіях, лікувально-профілактичних, медичних установах. Пацієнтам прописується саме той дієтичний стіл, який відповідає характеристикам його хвороби. Оздоровчі дієти при захворюваннях різного походження обмежують продукти, що викликають загострення і рецидиви хвороби при гострих і хронічних формах. У меню номерних дієт входять тільки ті страви, які сприяють нормалізації обмінних процесів і швидкому одужанню хворого.

Однак, за майже столітній період застосування, у зв'язку зі значними змінами в асортименті продуктів харчування, технологічних процесах виготовлення, включенням до складу нових складових, а також враховуючи досвід наукових, дієтичних та лікувальних шкіл інших країн із цієї проблеми, систему організації лікувально-дієтичного харчування слід вдосконалити з урахуванням наукових досягнень та більше індивідуалізувати.

Слід зазначити, що основу будь-якого харчування, в тому числі й лікувально-дієтичного, повинні складати якісні та безпечні харчові продукти. Проте, проаналізувавши представлений у роздрібній мережі асортимент продуктів харчування усіх груп, вражає кількість використаних у їх складі харчових добавок. Об'ємні форми продукту, яскраве забарвлення, тривалий строк зберігання, виражений присмак та аромат – усіх цих характеристик органолептичних ознак продукту промислові підприємства досягають, в основному, за рахунок внесення значного переліку харчових добавок.

Крім того, в асортиментному переліку харчових продуктів значно зросла частка напівфабрикатів та консервованих продуктів з тривалим строком зберігання. Зручність та швидка можливість втамувати почуття голоду споживанням таких продуктів часто цілком не корелюють з високою біологічною цінністю чи навіть корисністю й безпечністю їх для організму. Саме тому, необхідно надзвичайно прискіпливо, з розумінням обирати продукти для складання раціону.

Останні два десятиріччя характеризуються інтенсивним розвитком хімічної промисловості та широким використанням хімічних речовин у різних галузях, і зокрема в харчовій промисловості. Значний перелік харчових добавок

цілеспрямовано вносять у продукти харчування аргументуючи технологічною необхідністю. Застосування харчових добавок, що поліпшують зовнішній вигляд, смак, аромат продукту, є наслідком науково-технічного прогресу у створенні нових способів виробництва, а також переробки та консервування харчових продуктів.

У зв'язку з тим, що харчові добавки, як за кордоном, так і в Україні, експериментально досліджувались недовготривалі терміни, останнім часом у науковій літературі все частіше з'являються публікації щодо їх негативних впливів на організм людини. Слід наголосити, що всі літературні джерела, де висвітлено питання токсичних властивостей харчових добавок, особливо синтетичного походження, свідчать про те, що останні здатні викликати негативні реакції організму. Чітко виявлена токсичність окремих харчових добавок зустрічається порівняно рідко, та все більшого значення набуває небезпека віддалених наслідків [5].

У зв'язку з тим, що окремі харчові добавки, як правило, не надходять в організм людини ізольовано, значну кількість останніх досліджень присвячено комбінованій дії різних видів добавок та інших хімічних речовин (лікарських препаратів, сполук проміжного розпаду). Так, наприклад підтверджується, що бензоати, саліцилати, глутамат натрію, сульфати можуть підсилювати небажані реакції, викликані барвниками. Особливу небезпеку становить одночасне надходження в організм пестициду ДДТ та харчового барвника № 3. При цьому порушується гормональний обмін та пошкоджуються деякі ділянки ДНК, що може спровокувати розростання ракових клітин. Існують експериментальні дані, які свідчать про мутагенність синтетичних барвників понсо 4R, тартразину, еротрозину, а також про дію цих барвників на репродуктивну функцію тварин [4, 5, 7, 8, 9, 10, 11].

Недостатньо вивчено також вплив харчових добавок на мікрофлору органів травлення. У роботі Kroger G. показано, що активність  $\alpha$  – амілази знижувались в середньому на 60% під впливом індигокарміну, бриліантового чорного BN, еритрозину; активність трипсину знижувалась приблизно на 50%.

Токсична дія характерна також і для інших груп харчових добавок. Так, наприклад, використання добавки синтетичного походження E621 глутамату натрію у складі багатьох продуктів, у тому числі і приправ (ТМ «Vegeta») не лише покращує смак страви, а викликає у людини харчову залежність, тобто спричиняє втрату смакових відчуттів у результаті блокування смакових рецепторів. Часте споживання страв з глутаматом натрію може спричинити ниркову недостатність, астму, алергічні реакції. порушення структури сітківки ока, проблеми з травленням, гормональний дисбаланс. Зростає ймовірність розвитку виразкової хвороби шлунка і гастриту.

Допустимий вміст E621 в продуктах становить 1,5 г на два літри або на один кілограм. Максимальний вміст глутамату в продуктах не повинен перевищувати 0,8%. Для дорослих дозволеною нормою вважається не більше 1,5 г харчової добавки E621, а для підлітків – не більше 0,5 г на кожен кілограм маси тіла.

Отже, широка розповсюдженість та небезпечність синтетичних добавок обумовлює необхідність їх регламентації.

Згідно із «Санітарними правилами по застосуванню харчових добавок» № 222 від 23.06.1995 р. В Україні дозволено використання 16 синтетичних барвників, гранично допустимі рівні (ГДР) яких, у залежності від харчового продукту, можуть коливатися в діапазоні від 30 до 500 мг/кг (мг/дм<sup>3</sup>).

З метою виявлення можливості використання виробниками барвників у складі харчових продуктів та встановлення природи їх походження, у навчально-дослідній лабораторії ЛТЕУ було проведено низку експериментальних досліджень. Об'єктами досліджень було обрано продукти, що заборонено підфарбовувати – соки фруктові, йогурти, та ті, що підфарбовують доволі часто – цукерки [6].

Проаналізувавши маркування, було виявлено, що використання барвників у відібраних зразках соків не декларував жоден виробник. Однак, за результатами аналізу чотирьох зразків гранатового соку та п'яти зразків вишневого нектару було встановлено, що соки були відновлені з попередньо концентрованих або ж фальсифікованих розведенням, а два зразки підфарбовувались.

До продуктів, які заборонено підфарбовувати належать також кисломолочні продукти. Результати аналізу йогуртів показали, що з 4-ох відібраних зразків два містили барвники ненатурального походження. Слід зазначити, що підфарбовують йогурти майже усі виробники, використовуючи з цією метою найчастіше кармін (E120) – яскраво-червону фарбу, що виготовляється з пігментів тіла самиць червця. Виробники, які використовують кармін (кошеніль), зобов'язані поміщати інформацію про це на етикетці продукту, оскільки у невеликого відсотка людей барвник викликає анафілактичний шок або контактну алергію. Допустима добова доза E120 не повинна перевищувати 5 міліграм на 1 кілограм ваги людини.

Досліджуючи природу походження барвників у відібраних зразках йогуртів було встановлено, що до їх складу, крім барвників входить значна кількість стабілізаторів, ароматизаторів та регуляторів кислотності. Хоч зазначені добавки дозволені до використання в харчових продуктах, однак, коли продукт призначений для дитячого харчування і належить до лікувально-профілактичних, до його складу повинні входити лише корисні для організму натуральні сполуки.

З трьох відібраних зразків цукерок з желейними корпусами один зразок містив підфарбовувач, якого виробник не декларує на етикетці [6].

Проведені дослідження показали, що до складу продуктів можуть вносити навіть добавки, які виробник не зазначає на маркуванні. Це свідчить про їх фальсифікацію і необхідність бути прискіпливим та обережним при здійсненні покупки.

Однак, все ж більшість виробників дотримуються вимог і зазначають на маркуванні усі внесені інгредієнти і майже завжди серед них присутні харчові добавки. Наведемо лише кілька прикладів: сичужні сири ТМ «Глобіно», ТМ «Добряна», ТМ «Комо» – у складі консервант калій азотнокислий, барвник аннато, а також зустрічаються ароматизатори («пряжене молоко» та інші); йогурти ТМ «Danon» «Активія» – у складі ароматизатори (походження не зазначено), морозиво ТМ «Три Ведмеді» – стабілізатор «Кремодан», ТМ «Laska» зазначено суміш емульгаторів та стабілізаторів, більшість зразків містять ароматизатори та смакові наповнювачі (наприклад шоколад-віскі, крем-брюле та інші).

В Україні використання харчових добавок, регулюється Законом України «Про безпечність та якість харчових продуктів». У липні 2014 року цей закон зазнав певних змін, які набули чинності з 1 січня 2015 р. Контроль над виробництвом та застосуванням харчових добавок покладено на Державну службу України з питань безпечності харчових продуктів та захисту споживачів та Міністерство охорони здоров'я України. Кабінет Міністрів України своєю постановою від 4 січня 1999 р. № 12 «Про затвердження переліку харчових добавок, дозволених для використання у харчових продуктах» визначає перелік дозволених харчових добавок, включно з харчовими барвниками. Однак, до сьогодні в Україні не створено ефективного та дієвого контролю над виробництвом та використанням харчових добавок. Вибіркові перевірки, передбачені чинними механізмами контролю, не дозволяють уповні гарантувати належне дотримання затверджених стандартів виробництва і повне виключення ситуації, за якої виробники використовують недозволені харчові добавки або перевищують гранично допустимі дози їх введення. Виникають також сумніви у безпечності офіційно дозволених в Україні барвників.

Зважаючи на те, що виробництво синтетичних харчових добавок відсутнє в Україні, і всі вони завозяться з інших країн (Ізраїль, Англія, США, Німеччина, Китай) дуже часто на них відсутня будь-яка документація (сертифікат безпеки, сертифікат якості та інші). Саме тому, слід, перш за все, дотримуватись суворої гігієнічної регламентації дозволених синтетичних добавок згідно асортименту харчових продуктів. Необхідно також проводити систематичний постійний контроль за вмістом синтетичних добавок у контексті проведення вибіркового



планових та позапланових перевірок комітетом захисту споживачів та санітарно-епідеміологічними станціями.

Отже, при формуванні раціону дієтичного чи лікувально-профілактичного харчування у санаторних чи лікувальних закладах слід фахово та професійно підходити до підбору продуктів не лише з урахуванням їх виду, але й навіть торгової марки чи виробника.

Відповідно, існуюча система лікувально-профілактичного харчування в санаторних та лікувальних закладах потребує подальшого вивчення шляхом удосконалення і деталізації, з врахуванням змін складу та технологічних особливостей виготовлюваних продуктів, створення науково обґрунтованої системи організації харчування, що буде сприяти поліпшенню профілактики захворювань серед населення України.

### *Література*

1. Карпенко П. О. Лікувальне харчування та шляхи щодо його удосконалення [Текст] / П. О. Карпенко, Н. О. Мельничук, С. В. Фус // Пробл. старения и долголетия. – 2001. – Т. 20. – С. 159-165.
2. Самсонов М. А. О классификации лечебных диет [Текст] // Вопр. питания. – 2007. – 76, № 1. – С. 47-57.
3. Шах А. Є. Підходи удосконалення принципів лікувально-профілактичного та дієтичного харчування в Україні / А. Є. Шах // Вісник Львівського інституту економіки і туризму / [редкол.: І. О. Бочан та ін.]. – Львів: ЛІЕТ, 2015. – № 10. – С. 220-224.
4. Використання барвників у харчовій промисловості та дані про їх вплив на здоров'я людей // Мистецтво лікування. – 2015. – №1-2 (117-118). С. 41-47.
5. Катаєва С. Є. Харчові добавки: небезпека використання барвників у кондитерських виробках / С. Є. Катаєва // Кондитерські вироби та харчоконцентрати. Технологія, обладнання, якість та асортимент: 3-й Міжнародний науково-технічний практикум: тези доп. (м. Мукачеве, лютий 2006 р.). – Мукачеве, 2006. С. 43-48.
6. Гірняк Л. І. Гігієнічні аспекти використання барвників у харчових продуктах / Л. І. Гірняк, В. Т. Лебединець, І. В. Донцова // Вісник Львівської комерційної академії. – Серія товаровознавча / [ред. кол.: Б. Д. Семак, В. В. Гаврилишин, І. В. Донцова та ін.]. – Львів: Видавництво Львівської комерційної академії, 2016. – Вип. 16. – С. 101-105.
7. Bateman B., J. O. Warner. The effect of a double blind, placebo controlled, artificial food colourings and benzoate preservative challenge on hyperactivity in a general population sample of preschool children // Archives of Disease in Childhood. – 2004. – №89. P. 506-511.
8. Gross P. A., K. Lance. Additive allergy: allergic gastroenteritis due to yellow dye #6. Annals of Internal Medicine. – 1989. – № 111 (1). P. 87-88.
9. Huff J., M. F. Jacobson. The limits of two-year bioassay exposure regimens for identifying chemical carcinogens // Environmental Health Perspectives. – 2008. – № 116 (11). P. 1439-1442.
10. Lau K., W. G. McLean. Synergistic interactions between commonly used food additives in a developmental neurotoxicity test // Toxicological Sciences. – 2006. – № 90 (1). P. 178-187.
11. Sarah Kobylewski, Michael F. Jacobson. A Rainbow of Risk. Food Dyes: <https://cspinet.org/new/pdf/food-dyes-rainbow-of-risks.pdf>.

## **5.4. Features of the primary school pupils training valeology in terms of society transformation**

### **5.4. Особливості валеологічного навчання учнів початкових класів в умовах трансформації суспільства**

Зростання цінності життя, здоров'я і реалізація людської індивідуальності все частіше розглядаються як критерії соціального прогресу суспільства. Людина майбутнього – це розумна, творча, гармонійна і всебічно розвинена особистість, духовно здорова і фізично міцна.

Одним із вирішальних чинників гармонійного становлення людини є стан її здоров'я, що значною мірою визначає вибір сфери діяльності, можливість всебічного розвитку особистості, її соціального ствердження. Здоров'я дітей – не тільки особистісна, але й соціальна цінність, невід'ємна частина суспільного багатства. Тому здоров'я індивіда розглядається як справа державної ваги, загальне завдання суспільства, школи, сім'ї, самої дитини.

В умовах трансформації суспільства відбуваються кардинальні зміни в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті. Пріоритетні напрямки розвитку освіти окреслено в нормативно-правових документах: Законі України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Національній Доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законі України «Про загальну середню освіту», національній програмі «Діти України», Державному стандарті початкової загальної освіти [11, 8, 13, 10, 14, 9] та інших. Головні державні нормативні документи спрямовані на збереження й зміцнення здоров'я учнівської молоді, виховання в них свідомого дбайливого ставлення до здоров'я, дотримання принципів здорового способу життя, забезпечення всебічного гармонійного розвитку людини. Так, Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті свідчить, що «пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідному ставленню до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей» [13, с. 12]. У Державному стандарті початкової загальної освіти визначено мету освітньої галузі “Здоров'я і фізична культура”, яка полягає у «формуванні здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття учнями навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, розвитку особистої фізичної культури» [9, с. 5].

У зв'язку з цим надзвичайно важливою стає проблема здоров'я дітей. У той же час, об'єм знань, умінь і навичок, які мають здобути учні, весь час збільшується й іноді стає непосильним для засвоєння школярами, здоров'я яких з кожним роком погіршується. У дітей, які не вмюють, а точніше, не привчені

піклуватися про своє здоров'я, неминучі психологічні зриви, їм важче вступати у реальне «доросле» життя. А нове тисячоліття заставить їх зіткнутися з вирослою конкуренцією, коли більшого успіху в житті і кар'єрі досягнуть більш освічені й здоровіші однолітки.

Людина отримує здоров'я, у відповідному розумінні, як дар природи. Але від суспільства залежить – примножиться цей дар чи буде втрачений. З народження від батьків дитина одержує свої потенційні можливості, величезний запас сил і задатків, та лише їх частина використовується у подальшому житті. Тому суттєвим є питання: як найповніше використати той багатий запас. Причому, на думку академіка М. М. Амосова, резервні можливості організму зникають, якщо не діють [1].

Сучасна школа вимагає докорінного переосмислення навчально-виховного процесу, освоєння прогресивних технологій духовного становлення особистості учня, створення умов для самореалізації його сутнісних сил у різних видах діяльності. Мова йде про принципово нову парадигму навчання, у центрі якої – особистість дитини з її проблемами, інтересами та потребами. Сутнісними ознаками цієї зміни є навчання і виховання особистості на засадах індивідуалізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей [12].

Валеологічна освіта є базою для формування свідомого ставлення до свого здоров'я, найбільш повного розвитку духовних, фізичних, психічних можливостей особистості, оптимального добору методів для зміцнення свого організму. Школа має забезпечити виховання навичок здорового способу життя, навчити дитину зміцнювати та берегти своє здоров'я, здоров'я членів своєї сім'ї та оточуючих. Реальною силою, здатною втілити це в життя школи, є вчитель, який має володіти валеологічною культурою, конкретністю творчого використання її засобів, форм і методів.

Отже, перед школою і вчителями стоїть завдання – формування в учнів валеологічного світогляду і пріоритету здоров'я, як найважливішої людської цінності, як фактора збереження і зміцнення здоров'я.

Беззаперечно, роль учителя в озброєнні школярів основами знань про здоров'я є визначальною. Школярам потрібні знання про формування, збереження і зміцнення свого здоров'я і здоров'я людей, які їх оточують. Необхідно виховати в учнів звичку дотримуватися здорового способу життя, правил особистої гігієни й психогігієни у зв'язку із зростаючим психоемоційним навантаженням як у школі, так і вдома.

На нашу думку, найбільшої ефективності у роботі буде досягнуто, якщо навчально-виховний процес проводити за системою, елементи якої взаємозалежні й доповнюють один одного в діагностичному, освітньому,

виховному, організаційному, оздоровчо-профілактичному й корекційному напрямках. Ця система містить у собі такі основні елементи:

- активна участь у методичній, організаційній, виховній та пропагандистській роботі в школі представників адміністрації школи, учителів, психологів, медичних працівників, батьків;
- удосконалення кваліфікації учителів з питань змісту й методики валеологічного навчання й виховання учнів;
- систематичне повідомлення школярам валеологічних знань на уроках і в позаурочний час з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей;
- розвиток у школярів потреб і розуміння необхідності дотримання здорового способу життя і безпечної поведінки, як в школі, так і вдома;
- створення в школі і сім'ї сприятливих умов для можливості реалізації учнями оздоровчих технологій;
- повсякденний контроль вчителів і батьків за виконанням учнями індивідуальної оздоровчої системи;
- максимально можливе залучення учнів до участі у проведенні заходів щодо збереження свого здоров'я і здоров'я оточуючих людей;
- валеологічна освіта батьків, забезпечення єдності валеологічних вимог у школі і вдома;
- позитивний приклад учителів і батьків.

Розглянемо основні напрямки роботи цієї психолого-педагогічної системи.

Діагностичний – включає психолого-діагностичний моніторинг (вивчення стану здоров'я дітей; проведення спостережень, опитувань, тестування, анкетування, бесід з метою з'ясування існуючих в учнів знань про здоров'я і безпечну поведінку); психолого-педагогічну діагностику сімей (вивчення психологічного клімату, фактори впливу сімейного середовища на здоров'я учнів, рівень підготовки батьків до формування валеологічних знань і практичних умінь у дітей тощо); програму вивчення рівня знань з основ здоров'я та ступінь його сформованості у молодших школярів.

Освітній напрямок передбачає навчання учнів основ здоров'я – набуття елементарних знань, умінь і навичок дотримання режиму дня, особистої гігієни, загартування організму, гігієнічне навчання (правильне харчування, догляд за тілом, волоссям, зубами тощо), отримання основ знань з фізичної культури, навчання життєвим навичкам (керування емоціями, розв'язання конфліктів тощо), профілактика травматизму, дотримання правил безпеки. Цей напрямок реалізується шляхом проведення уроків з «Основ здоров'я» за навчальною програмою з основ здоров'я; введення валеологічного матеріалу в предмети шкільного курсу; проведення додаткових занять з основ здоров'я [7]. Уроки з

основ здоров'я в початкових класах проводяться за підручниками О. В. Гнатюк «Основи здоров'я» [2, 3, 4, 5, 6].

Виховний напрямок, тобто виховання й формування культури здоров'я – виховання в учнів особистісних, морально-вольових і психологічних якостей, які сприяють збереженню і зміцненню здоров'я, формування уявлень про здоров'я як цінність, розвиток позитивної мотивації на здоров'я, підвищення відповідальності за власне здоров'я, здоров'я сім'ї, суспільства. Здійснюється через навчальну і позанавчальну діяльність (проведення позакласних і позашкільних валеологічних заходів – свят, «Днів здоров'я», фестивалів, конкурсів, змагань тощо).

Організаційний напрямок передбачає створення таких безпечних умов перебування, навчання й роботи у школі, які вирішують завдання раціональної організації навчально-виховного процесу (з урахуванням вікових, індивідуальних особливостей, гігієнічних вимог, відповідності навчального та фізичного навантаження можливостям дитини).

Оздоровчо-профілактичний напрямок роботи спрямований на реалізацію завдань зміцнення здоров'я учнів, підвищення потенціалу (ресурсів) здоров'я: фізична підготовка, загартовування, гімнастика, фізкультхвилинки, рухливі і спортивні ігри, змагання, «Дні Здоров'я», спортивні свята, турпоходи, прогулянки на свіжому повітрі тощо.

Корекційний. Цей напрямок включає різні форми корекційно-розвивальної роботи з учнями – навчально-ігрові заняття, психологічні ігри, тренінгові заняття; методи групової роботи – психогімнастика, групова дискусія, рольова гра тощо.

Виходячи з вищезазначеного розуміння навчально-виховного процесу, як певної системи взаємопов'язаних елементів та напрямів валеологічної роботи, сформульовано практичні рекомендації для педагогічних працівників щодо удосконалення освітньо-валеологічної діяльності, а саме:

- організовувати різні форми спільної роботи з батьками, щоб забезпечити систематичність і неперервність у формуванні збереження і зміцнення здоров'я;
- постійно озброювати учнів, учителів і батьків валеологічними знаннями;
- створювати систему залучення учнів, вчителів і батьків у програму зміцнення здоров'я через слідування здоровому способу життя;
- сформувати в учнів прагнення до збільшення рухової активності, залучати дітей до систематичних занять фізкультурою і спортом: щоденне виконання ранкової гімнастики, заняття в спортивних секціях, перебування на свіжому повітрі, гри в рухливі і спортивні ігри (бадмінтон, волейбол, футбол тощо), плавання в басейні (влітку у водоймах) за рахунок дотримання розпорядку дня;

- формувати ціннісне ставлення до здоров'я, що включає свідоме і відповідальне ставлення учнів, батьків і вчителів до своєї поведінки, яка впливає на стан здоров'я;

- забезпечувати взаємодію сфер навчання, виховання і охорони здоров'я, формувати в учнів валеологічну культуру і розуміння цінності здоров'я через використання педагогічних, психологічних, виховних здоров'язберігаючих технологій, в основі яких лежить індивідуальний та диференційований підхід.

Таким чином, збереження і зміцнення здоров'я учнів повинно здійснюватися шляхом формування валеологічного світогляду, виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я як головної умови якомога повнішої реалізації творчого і фізичного потенціалу особистості. При цьому потрібно використовувати авторитет і вплив на широкі верстви населення, постійний взаємозв'язок учнів, педагогів і батьків як суб'єктів найчисельнішої ланки валеологічного навчання.

Впроваджуючи валеологічну систему роботи в навчально-виховний процес, школа здатна реально скоротити кількість хворих дітей, яка постійно збільшується, підвищити ефективність і якість системи освіти. Тому окреслені напрямки роботи вчителів мають враховуватися у навчальній і виховній діяльності з метою збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління. Валеологічні знання допоможуть стати творцем не тільки свого фізичного, психічного, духовного, соціального здоров'я, але й здоров'я рідних і близьких, будівничим нової, незалежної України.

### *Література*

1. Амосов М. М. Роздуми про здоров'я. – К.: Здоров'я, 1992. – 116 с.
2. Гнатюк О. В. Основи здоров'я: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: 1 кл. / О. В. Гнатюк. – К.: Генеза, 2012. – 112 с.
3. Гнатюк О. В. Основи здоров'я: підруч. для підгот., 1 кл. спец. загальноосв. навч. закл. для дітей зі зниженим зором / О. В. Гнатюк. – К.: Генеза, 2013. – 152 с.
4. Гнатюк О. В. Основи здоров'я: підруч. для 2-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гнатюк. – К.: Генеза, 2012. – 112 с.
5. Гнатюк О. В. Основи здоров'я: підруч. для 3-го кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гнатюк. – К.: Генеза, 2013. – 144 с.: іл.
6. Гнатюк О. В. Основи здоров'я: підруч. для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О. В. Гнатюк. – К.: Генеза, 2015. – 160 с.: іл.
7. Гнатюк О. В. Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи / [Т. Є. Бойченко, Т. В. Воронцова, О. В. Гнатюк та ін.] // Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – С. 314-327.
8. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994 – 61 с.
9. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1-18.

10. Закон України «Про загальну середню освіту»: [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
11. Закон України «Про освіту»: за станом на 23 травня 2005 р. / Верховна Рада України. – К.: Освіта. – 1991. – 22 с.
12. Коцур Н. І. Роль школи в охороні здоров'я учнів // Проблеми безпеки української нації на порозі XXI сторіччя. – Київ – Чернівці, 1998. – Ч. II. – С. 305-312.
13. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Здоров'я через освіту) // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – 2001. – № 1. – 36 с.
14. Указ Президента України Про національну програму «Діти України» // Урядовий кур'єр. – 1996. – № 15-16.

### **5.5. Forming and development of health-preserving competence of future specialists is in educational space of institute of higher**

### **5.5. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх фахівців в освітньому середовищі вищого навчального закладу**

З метою виявлення ефективності дії моделі методичної системи застосування оздоровчих технологій нами було визначено критерії як ознаки, що засвідчують міру якісної фізкультурно-оздоровчої діяльності студентської молоді. Дієвість моделі методичної системи оцінюється за конкретними показниками з урахуванням: 1) підвищення ефективності процесу фізичного виховання в здоров'язберезувальному освітньому середовищі ВНЗ; 2) рівня готовності майбутніх фахівців до застосування оздоровчих технологій у самостійної діяльності та під час їх професійної роботи.

Під *ефективністю* функціонування методичної системи застосування оздоровчих технологій, окрім розв'язання загальних завдань фізичного виховання студентів спеціальних медичних груп, слід розглядати сформованість у студентів *здоров'язберезувальних компетенцій*: виховання відповідного ставлення до свого здоров'я, здоров'я оточуючих, формування потреби в пізнанні самого себе, самовдосконаленні фізичних, психічних і розумових здібностей, психофізичних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності. Формування у студентів спрямованості мислення на збереження й зміцнення здоров'я – невід'ємний компонент здоров'язберезувальної компетентності майбутніх спеціалістів. Він також включає й розвиток у них творчого мислення, пов'язаного з самовдосконаленням, потребу у набутті медико-валеологічних знань [1; 2].

У сучасних умовах в системі вищої освіти все більшого поширення й упровадження набуває термін «компетентність» [1, 2, 5, 7]. Закономірно, що аналіз його суті об'єктивно зумовлює потребу в конкретизації значення понять

«компетентність», «компетентності», «компетенція». Тим більше, що проблема визначення компетентності стала об'єктом дискусій між психологами, педагогами, фізіологами, спеціалістами-практиками, тощо.

Вважаємо за доцільне звернутися до визначення «компетентності (компетентностей)» у таких важливих європейських документах як «Європейська кваліфікаційна рамка навчання протягом життя» та «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти» [9, 10, 11].

У «Європейській кваліфікаційній рамці навчання протягом життя» до «компетентності (компетентностей)» відносять «відповідальність й автономність», тобто здатність фахівця працювати і в автономному режимі вирішувати професійні завдання [9, с. 13]. У документі «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти» «компетентності» представлено як «динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей» [11, с. 9; 17].

Ми погоджуємося з висновком В. І. Лугового про доцільність розмежування за значеннями цих двох понять «компетентність» і «компетенція», закріпивши за першим – особистісні якості особистості, за другим – повноваження особи [7, с. 14].

У сучасній «Енциклопедії освіти» (Київ, 2008), розкриваються поняття «компетенції» і «компетентність у навчанні». Поняття «компетенції» розглядається у контексті освітньої підготовки учня і трактується як «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [3, с. 409].

На думку авторів компетентність у навчанні молода людина набуває не лише під час вивчення предмета, групи предметів, але й з допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [3, с. 408].

Отже, навіть такий далеко невичерпний аналіз свідчить, що поняття «компетентність» і «компетенція» не містять у собі суттєвої різниці. Заслужовує на увагу умовивід, поданий в «Енциклопедії освіти», що компетентність є результатом набуття компетенцій (Н. Бібік) і передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [3, с. 409].

Компетентності є, власне, тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність студента-випускника до життя, подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства, змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя.

Здоров'язберезувальна компетенція – це готовність випускника до застосування на практиці знань, умінь і навичок, отриманих у процесі здоров'язберезувального навчання, за чіткого розуміння значущості їх



використання [4, с. 18]. Компетентність здоров'язбереження – це готовність випускника до випробувань, які щоденно ставить перед нами суспільне життя, природні умови; здатність самостійно вирішувати проблеми щодо збереження свого здоров'я, а також збільшувати тривалість років здорового життя через систему моделювання і прогнозування способів використання як засобів фізичної культури, так і можливих змін у стані власного здоров'я. У цьому контексті поняття «компетентність» є ширшим, а поняття «компетенція» – більш конкретним і звуженим. Компетентність виступає актуалізацією комплексу компетенцій, що визначають зміст цієї компетентності. Фізкультурно-оздоровчу діяльність можна трактувати як форму прояву та формування компетенцій і компетентностей [4, с. 18].

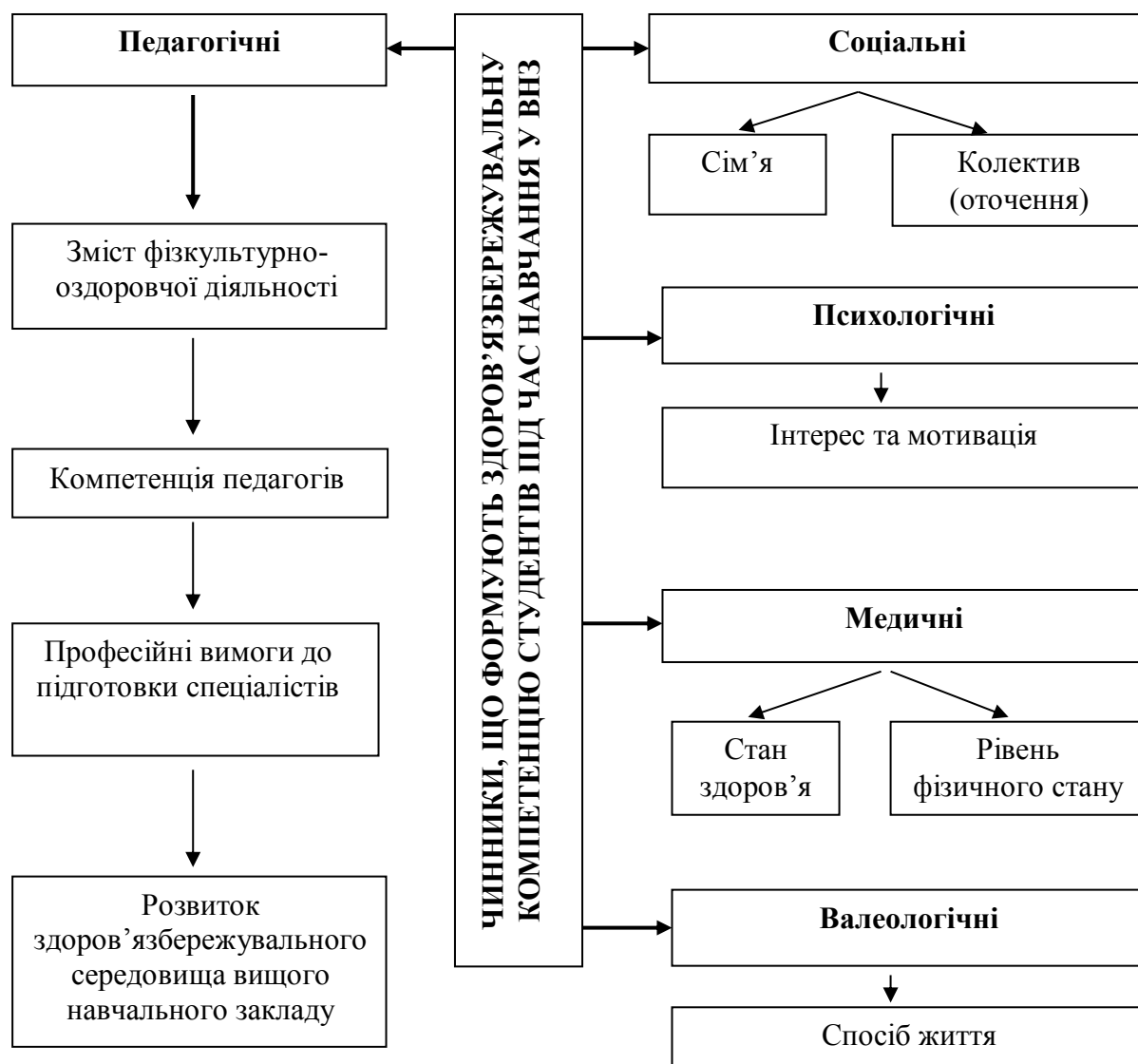
Рівень здоров'язбережувальної компетентності студентів в освітньому середовищі визначається здатністю до застосування оздоровчих технологій у процесі фізичного вдосконалення, є свідченням її якості та показником освіченості студентів у питаннях збереження власного здоров'я. Здатність студентів зберігати, поліпшувати і підтримувати своє здоров'я – це вищий прояв компетентності, відображення їхньої фізкультурної освіченості.

На основі проведеного дослідження визначено чинники впливу на здоров'язбережувальну компетенцію студентів під час навчання у ВНЗ (рис. 1). Серед соціальних чинників варто виділити домінуючий вплив сім'ї та колективу, який оточує суб'єкта. Інтерес та мотивація до фізичної активності займає чільне місце у структурі психологічних чинників. До медичної групи входять показники здоров'я та фізичного стану студентів. Спосіб життя є складовим валеологічного чиннику. Із педагогічних доцільно виокремити зміст фізкультурно-оздоровчої діяльності, компетентність педагогів, професійні вимоги до підготовки спеціалістів і роль здоров'язбережувального середовища у ВНЗ.

Здоров'язбережувальне освітнє середовище ВНЗ ми розглядаємо як цілеспрямовану систему умов навчальної діяльності, що сприяють здоров'ю, застосування форм і методів навчання, спрямованих на збереження й зміцнення здоров'я учасників педагогічного процесу, наявність комфортної психологічної атмосфери під час навчальних занять, обізнаність педагогів і студентів зі способами збереження здоров'я і дотримання ними здоров'язбережувальної поведінки.

В основі розробленої методики лежить формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів здоров'язбережувальної компетентності студентів. *Мотиваційно-ціннісний компонент* здоров'язбережувальної компетентності передбачає наявність у студентів стійкого інтересу та мотивації до здоров'язбережувальної діяльності, ставлення

до свого власного розвитку як до підґрунтя професійного росту і морального вдосконалення, здатність до рефлексії та саморегуляції поведінки й емоційних станів. Цей компонент ми оцінювали за показниками: *мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового способу життя, засобів фізичного виховання, кількістю часу, затраченого на рухову активність у бюджеті часу, станом самостійної роботи з фізичного виховання*. Вибір мотиваційно-ціннісного компоненту пов'язаний з тим, що цінності є важливою умовою формування готовності особистості до будь-якої діяльності.



*Рис. 1. Чинники впливу на здоров'язбережувальну компетенцію студентів під час навчання у вищому навчальному закладі*

*Когнітивний компонент* передбачає сформованість у студентів системи знань, умінь і навичок, що забезпечують міцний стан здоров'я, можливість застосування оздоровчих технологій використовую різноманітні форми фізичного виховання та види рухової активності. Результати констатувального етапу дослідження засвідчують низький рівень теоретичної підготовленості

студентів вищого навчального закладу з основних розділів знань, які необхідні для формування достатнього рівня здоров'язбережувальної компетентності [6].

Разом зі знаннями важливо усвідомити механізм перетворення знань в інструмент практичних дій, мова йде про наступний компонент готовності – *діяльнісний*, що характеризується систематичністю занять фізичними вправами; активністю у здоров'язбережувальній діяльності; використанням сформованих знань, умінь, навичок у застосуванні оздоровчих технологій та методик у навчально-виховному процесі з метою здоров'язбереження та здоров'язміцнення. Безпосередньо під час здійснення фізкультурно-оздоровчої роботи дає можливість методично грамотно самостійно проводити заняття з оздоровчого тренування у вільний від навчання час; об'єктивно оцінювати власний фізичний розвиток, стан постави та рухову підготовленість; об'єктивно проаналізувати ефективність занять з оздоровчого тренування і внести, за допомогою викладача, відповідні корективи в його модернізацію. Діяльнісний компонент забезпечує успішне виконання здоров'язбережувальної діяльності й вирізняється належним рівнем фізичного стану та здоров'я. Фізичний стан – це інтегрована ознака життєдіяльності організму, що визначається фізичним розвитком, фізичною підготовленістю, функціональними можливостями організму та станом здоров'я людини [6].

На основі вищезазначених структурних компонентів визначено критерії (*мотиваційно-ціннісний, змістовний, технологічний*), показники та рівні (*високий, середній, низький*) сформованості готовності майбутніх фахівців технічної галузі до застосування оздоровчих технологій в процесі фізичного виховання та життєдіяльності.

Визначаючи педагогічні умови, перш за все, ми виходили з того, що сама по собі умова (принаймні у філософському аспекті) є тим осередком, у якому виникають, існують та розвиваються ті чи інші явища або процеси [8, с. 497-498]. Під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність необхідних дій і обставин, заходів, що сприяють оптимізації процесу підготовки студентів у ВНЗ та за його межами у контексті підвищення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців. До основних педагогічних умов формування у студентів здоров'язбережувальної компетенції належать: формування внутрішньої позитивної мотивації до використання оздоровчих технологій у процесі фізичного виховання; його оптимізація через поглиблення та систематизацію знань; реалізація особистісно-орієнтованої взаємодії у системах «викладач-студент», «викладач-студентський колектив», створення здоров'язбережувального освітнього середовища у навчальному процесі ВНЗ.

При формуванні здоров'язбережувальної компетентності нами використовувався комплекс форм *аудиторної* (оздоровчі (спортивні) секції) та *позааудиторної* фізкультурно-оздоровчої роботи (фізкультурні паузи, ранкова гігієнічна гімнастика, самостійні заняття фізичним вихованням, фізкультурно-спортивні свята, фестивалі, Дні здоров'я, некласифікаційні змагання, фізкультурно-оздоровчі заходи в студентських гуртожитках, туристські походи вихідного дня, агітаційно-пропагандистські заходи). Кожна з них відіграла своє важливе значення у зазначеному аспекті. Між тим, найбільшого ефекту у формуванні валеологічної компетентності студентів можливо було забезпечити за умови їх тісного взаємозв'язку.

Оскільки формування здоров'язбережувальної компетентності студентів відбувалось за трьома етапами – підготовчого, основного й узагальнювального – спробуємо охарактеризувати використання кожної із зазначених вище форм виховної діяльності студентів на кожному з етапів організації формувального експерименту. На першому етапі – формування мотиваційно-ціннісного ставлення до фізичної активності – у студентів виховують розуміння значення самостійних занять фізичними вправами, стійкий інтерес і мотивація до виконання фізичних вправ та здорового способу життя. На другому етапі створюють систему знань, умінь і навичок із фізичної культури, формують вміння самостійного виконання фізичних вправ, побудови програм оздоровчого тренування. Третій етап передбачає використання сформованих знань, умінь і навичок у самостійній руховій активності, залучення, засвоєння правил і технологій оздоровчого тренування, накопичення практичного досвіду виконання фізичних вправ.

Ефективність реалізації педагогічних завдань щодо формування здоров'язбережувальної компетентності залежала безпосередньо від плідної педагогічної взаємодії викладача та студентів, що створювала ситуацію взаємодовіри, високу емоційну активність занять.

Результати дослідження засвідчили, що формування здоров'язбережувальної компетентності – це цілеспрямований і структурований процес, який охоплює формування мотивації до здоров'язбережувальної діяльності й систематичної рухової активності, засвоєння теоретичних знань і практичних умінь, підвищення фізичної підготовленості та функціональних можливостей.

Методика формування здоров'язбережувальної компетентності розроблена на основі аналізу літературних джерел, практики роботи вищих навчальних закладів, а також системного підходу як методологічної основи дослідження, що охоплює взаємозв'язок усіх компонентів навчального процесу за дотримання визначеної мети, завдань, принципів, педагогічних умов, методів, засобів, форм

та етапів навчання. В основі розробленої методики лежить формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів здоров'язбережувальної компетентності.

Основними напрямками подальших досліджень є створення інноваційної методики формування здоров'язбережувальної компетентності шляхом реалізації орієнтирів гуманізації процесу фізичного виховання в підготовці фахівців.

### *Література*

1. Гончаренко М. С. Компетентнісний підхід до формування фізичного здоров'я студентів / М. С. Гончаренко, Н. В. Самойлова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – 2010. – № 907. – С. 52-62.
2. Воронін Д. Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Д. Є. Воронін. – Херсон, ХДУ. 2006. – 222 арк.: табл. – С. 174-193.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Завидівська Н. Н. Теоретико-методичні засади фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів у процесі здоров'язбережувального навчання: автореф. дис ... д.п.н.: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Наталія Назарівна Завидівська; Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2013. – 40 с.
5. Кузнєцова О. Т. Професійна компетентність: місце дефініції у термінологічному полі сучасних наукових досліджень / О. Т. Кузнєцова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету: Зб. наук. пр. – Чернігів, 2011. – Вип. № 86. – Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – С. 368-371.
6. Кузнєцова О. Т. Компетентнісний підхід до формування здорового способу життя студентів / О. Т. Кузнєцова // Європейський простір вищої освіти як основа розвитку суспільства. Секція «Реалізація компетентнісного підходу у підготовці бакалаврів та магістрів». Наук.-метод. журнал «Нова педагогічна думка». – № 1. – Частина II. – Рівне, 2012. – С. 176-179.
7. Луговий В. І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В. І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні: Зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України у 5 т. / Том 1. Теорія та історія педагогіки. – К.: Педагогічна думка, 2007.
8. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
9. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс] – Режим доступу [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture).
10. The Qualifications Framework for European Higher Education Area. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.ond.vlaanderen.be/>.
11. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://tuning.unideusto.org>. – 2008.

## **5.6. Socio-psychological adaptation of students to study at higher educational institutions**

### **5.6. Соціально-психологічна адаптація студентів до навчання у вищих навчальних закладах**

Пильна увага до проблеми людини та її діяльності в умовах загострення соціально-економічних умов у країні, а також зростання науково-технічного прогресу викликали потребу поглибленого і різнобічного вивчення проблеми адаптації, розробки її у багатьох напрямках різними науками на основі наукової методології.

Ця проблема порушує широкий спектр соціальних, психологічних, економічних та інших питань, які стосуються не лише матеріальної, а й духовної діяльності людини.

Адаптація як об'єкт дослідження є своєрідним науковим перехрестям, де перетинаються центральні напрями вивчення провідних фундаментальних проблем.

Така постановка проблеми адаптації серед інших актуальних проблем науки породила активний і плідний пошук підходів до розуміння її сутності, змісту, особливостей та шляхів ефективного впливу на ці явища в інтересах виробничої практики, а також підготовки спеціаліста у вищих навчальних закладах.

Дослідження процесу адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ) набувають останнім часом особливої актуальності, у зв'язку зі зростанням інтенсивності дії та збільшенням числа чинників, які посилюють динамічність співіснування людини і навколишнього середовища й обумовлюють підвищені вимоги до адаптаційних механізмів особистості. Постійні зміни зовнішнього середовища вимагають від людини тих чи інших форм реакцій, які, залежно від характеру адаптації, можуть бути більш чи менш адекватними.

У загальному розумінні адаптація постає процесом, який реалізується завдяки енергетичній, психологічній та інтелектуальній мобілізації людини відповідно до вимог зовнішнього середовища. Залежно від того, у яких умовах і на якому рівні здійснюється взаємодія людини з середовищем, можуть мати прояв різноманітні види адаптації: біологічна, фізіологічна, психологічна і соціальна.

У нашому дослідженні ми зосередилися на особливостях соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ.

Дослідження виконувалось на базі Львівського національного університету імені Івана Франка. Експериментом було охоплено 94 студенти першого курсу навчання факультету педагогічної освіти.

Теоретичний аналіз проблеми психологічної адаптації студентів до навчання у ВНЗ дозволив визначити поняття адаптації студента до нових умов життєдіяльності та життєтворчості у ВНЗ як складний, динамічний і багатосторонній психологічний процес внутрішньої та зовнішньої перебудови діяльності студента, що відбувається у процесі пристосування до умов навчання й активного оволодіння ними [2; 3; 5; 6].

У процесі зростання рівня адаптації студента послідовно проступає відповідність якостей його особистості вимогам діяльності, щоб оптимально здійснювати її.

Цей процес дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби та реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я), забезпечуючи водночас відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища.

При цьому варто виділити етапність адаптаційного процесу: часткова адаптація, реалізована на основі сформованих раніше психологічних і психофізіологічних механізмів, замінюється достатньою і повною довгостроковою психологічною адаптацією [2, с. 92-100].

Психологічна адаптованість – це емоційна складова комплексного поняття адаптованості [1]. Її зміст полягає у суб'єктивному відчутті емоційного комфорту у соціумі, де знаходиться суб'єкт.

Потреба у відчутті емоційного комфорту відчувається як потреба у прийнятті тим оточенням, що розглядається як референтна група.

Психологічна адаптованість має прояв у відчутті емоційної близькості з соціальною групою, у нашому випадку зі студентською групою, факультетом й університетом загалом.

Одним із психологічних показників рівня адаптованості є «сила Я», що виражається у здатності особистості реалістично оцінювати свої слабкі і сильні сторони у контексті тих чи інших можливостей, наданих середовищем. Однак, якщо середовище сприймається студентом як несприятливе для оцінки сторін своєї особистості і реалізації цілей, то можна говорити про не адаптованість студентів-першокурсників.

Для студентів-першокурсників, соціальне середовище університету є новим, тому на формування психологічного компоненту адаптованості потрібен деякий час. Крім того, психологічна адаптованість є найважчою для зовнішнього впливу (формування) компонентів адаптованості, оскільки суб'єктивним є відчуттям емоційного комфорту [2; 5].

Про рівень соціально-психологічної адаптованості свідчить переживання задоволеності собою, у зв'язку зі своєю належністю до соціуму.

За результатами проведеного дослідження головна, провідна причина, що вплинула на вибір ВНЗ – була: спеціальність, що цікавить – 68%; університет недалеко від дому – 7%; вступали разом з товаришами по школі – 6%; за рішенням батьків – 6%; державна форма освіти – 5%; легко вступити – 5%; інші чинники – 3%.

70% опитаних студентів вважають, що організація навчального процесу у ВНЗ відповідає їхнім уявленням про неї; 27% – що не зовсім, а 3% – зовсім не відповідає.

На питання про відповідність обраної спеціальності очікуванням студентів: 80% відповіли позитивно, 16% – що не зовсім відповідає, 4% – зовсім не відповідає.

На думку самих студентів, рівень їхньої загальноосвітньої підготовки відповідає вимогам навчання у ВНЗ у 48%, не зовсім відповідає – у 50%, зовсім не відповідає – у 2%.

Морально-психологічний клімат у своїй академічній групі 82% студентів оцінюють як здоровий, оптимістичний, доброзичливий; 16% – не зовсім здоровий, є конфлікти; 2% відмічають постійні конфлікти, відсутність дружелюбності.

Найбільші труднощі в освоєнні викликає цикл точних наук – 65%, а гуманітарні дисципліни – у 20%, спеціальні професійні предмети – 8%, іноземна мова – 7%.

84% оцінюють роль органів студентського самоврядування як ефективну, 16% – як малоефективну.

48% опитаних студентів виявили бажання здобути другу спеціальність (перекладач, економіст, менеджер, медик, юрист та ін.).

56% студентів упевнені, що працевлаштуються за фахом, 20% – важко відповісти на це питання, 16% – невпевнені у майбутньому працевлаштуванні, а 8% вважають, що працюватимуть за іншою спеціальністю.

На думку студентів, головні причини труднощів у їхньому навчанні: 35% – нерозуміння матеріалу, що викладається, важко сприймається матеріал; 12% – слабка базова шкільна підготовка; 10% – великий обсяг матеріалу, «багато термінів – запам'ятовувати важко»; 10% – брак часу; 8% – високі вимоги викладачів; 6% – дуже швидко викладається матеріал; 6% – лінь; 4% – важко знайти матеріал; 3% – немає труднощів; 2% – некоректне звернення викладача до студентів; 2% – конфлікти з викладачем; 2% – необ'єктивність оцінювання.

Узагальнюючи результати дослідження відносин студентів до себе як суб'єктів навчального процесу, можна зробити висновок: найбільш значну вагу



суб'єктивно усвідомлюваних студентами труднощів, пов'язаних з навчальним процесом, мають труднощі, пов'язані з недостатніми навичками самоорганізації.

При адаптації до соціально-психологічного простору ВНЗ виникають особистісні проблеми:

- мотиваційні (недостатність внутрішньої та зовнішньої мотивації при зустрічі з труднощами навчання);
- раціональні (ілюзорна уява щодо системи навчання у ВНЗ);
- поведінкові (відсутність стереотипів поведінки, адекватних соціально-психологічному простору ВНЗ).

Ґрунтуючись на психолого-педагогічному розумінні процесу адаптації, аналізуючи й узагальнюючи результати отриманого дослідження, нами розроблені рекомендації, які спрямовані на оптимізацію процесу адаптації студентів-першокурсників, а також сприятимуть їхньому професійному становленню й особистісному розвитку.

Відразу після вступу у ВНЗ студенти зіштовхуються з багатьма вимогами, які найчастіше досить серйозно відрізняються від тих, що були у попередньому навчальному закладі. Їм необхідно познайомитися з однокурсниками, викладачами, знайти своє місце у студентському колективі. Позначимо цю ситуацію як етап первинної адаптації.

Психологічне спостереження за процесом адаптації студентів-першокурсників припускає реалізацію декількох практичних, теоретичних і методичних завдань: збереження контингенту, відстеження вікових й індивідуальних особливостей, що впливають на адаптаційні процеси, виявлення суб'єктивних й об'єктивних критеріїв успішності/неуспішності, створення і відпрацювання методичного апарату для психологічного забезпечення швидшого й ефективнішого включення студента в колектив і навчальний процес.

Теоретичний та емпіричний аналіз проблеми адаптації студентів до навчання у ВНЗ дозволяє зробити такі *висновки*:

1. Адаптація студентів до навчальної і громадської діяльності у ВНЗ – складний, динамічний і різноманітний психологічний процес внутрішньої і зовнішньої перебудови звичайних форм і методів діяльності, вироблення у студентів необхідного комплексу навичок, умінь та звичок здійснення нових видів діяльності.

2. Адаптація студента до навчання у ВНЗ – складне явище, яке має різні напрями: адаптація до нового культурного середовища, колективу, діяльності (навчальна, професійна, творча, громадська тощо). Результатом адаптації студентів є вироблення у необхідних для діяльності якостей, які дозволяють оптимально її здійснювати.

3. Серед головних труднощів адаптації студентів-першокурсників до навчальної діяльності варто зазначити відсутність у першокурсників багатьох організаційно-навчальних навичок, необхідних для навчання у ВНЗ, а також відсутність адекватних комунікативних навичок, – перш за все, це має відношення до особливостей спілкування студентів із викладачами.

Наступна група проблем стосується функціонування вищих психічних процесів, перш за все, це – довільність й опосередкованість пізнавальних процесів та емоційної сфери.

4. Серед головних психологічних чинників, що визначають стійкість внутрішньої мотивації навчальної діяльності, потрібно виділити соціальні очікування студентів; відношення до себе як суб'єкта навчальної діяльності; відношення до професії і перспектив професійної діяльності.

5. Психолого-педагогічними умовами оптимізації процесу адаптації до навчання у ВНЗ є: глибоке і всебічне розуміння викладачами і кураторами, керівництвом факультетів сутності, змісту, динаміки та особливостей адаптації студентів у ВНЗ; організація навчально-виховного процесу з урахуванням закономірностей адаптації студентів до різних видів діяльності та умов їхнього життя у ВНЗ; озброєність професорсько-викладацького складу, кураторів, студентського активу науково обґрунтованою методикою вивчення й управління процесом адаптації студентів; урахування у професійно-педагогічному відборі абітурієнтів і подальшому формуванні навчальних груп рівня їхньої вихідної готовності до успішної діяльності у ВНЗ.

#### *Література*

1. Андреева Д. А. О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе / Д. А. Андреева // Человек и общество: Уч. записки XIII. – Л.: ЛГУ, 1973 – С. 62-69.
2. Багачкина Н. А. Учет индивидуальных стилей обучения студентов как основа успешной адаптации при организации учебной деятельности / Н. А. Багачкина // Вопросы биологии, экологии и методики обучения: Сборник научных статей. Вып. 3. – Саратов, 2000. – С. 108-110.
3. Балл Г. А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
4. Васильева С. А. Психологическая идентичность как условие успешной адаптации студентов к учебному коллективу / С. А. Васильева, Н. С. Копейна // Современные проблемы прикладной социологии и социальной психологии в трудовых коллективах. Тезисы докладов. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1984. – 332 с.
5. Гапонова С. А. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения / С. А. Гапонова // Психологический журнал. – 1994. – № 3. – С. 9-12.
6. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодій людині до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76-78.

## 5.7. Formation of environmental responsibility means students of tourism

### 5.7. Формування екологічної відповідальності студентів засобами туристичної діяльності

Глобальні екологічні проблеми стали невід'ємною ознакою сьогодення. Серед шляхів запобігання екологічним проблемам науковці виділяють:

1) науковий пошук принципово нових форм матеріально-технічної діяльності суспільства, які б максимально сприяли гармонізації відносин у системі «суспільство-природа». Це, насамперед, розробка безпечних джерел енергії, створення і переробка безпечних штучних матеріалів, тощо;

2) розробка і впровадження дієвого механізму законодавчого і громадського контролю відносно збереження довкілля;

3) розробка і реалізація заходів з виховання сучасних і майбутніх поколінь з метою переорієнтації загальнолюдських цінностей, формування нового бачення ролі природи у для забезпечення життєдіяльності особистості.

Означені підходи є важливими і висвітлюють системний підхід до вирішення проблеми, однак, з огляду на пануючий у суспільній думці антропоцентризм, варто акцентувати особливу увагу саме на зміні світобачення людини засобами екологічної освіти і виховання.

З огляду на це, цілком логічним серед завдань системи освіти є її екологізація – процес зміни свідомості, що виражається у переосмисленні зв'язків між природою, людиною, суспільством і культурою у бік визнання безумовної відповідальності стосовно природи і турботи про неї. При цьому екологізація освіти не ототожнюється із упровадженням системи заходів, спрямованих на забезпечення у навчально-виховному процесі належних екологічних знань та їх практичного застосування.

Екологізація освітнього простору сучасної ВНЗ буде успішною за таких умов: системного поєднання доповненого побутово-повсякденною екологічною проблематикою змісту (через упровадження курсів за вибором) та спеціально організованого візуально-практичного середовища; взаємодія студентів з природою, що ґрунтується на врахуванні інформаційного потенціалу природного середовища задля усвідомлення причинно-наслідкових і синергетичних зв'язків через позитивні емоційні переживання безпосередніх контактів із природними об'єктами; налагодження міжособистісного спілкування та соціального партнерства, що основані на ціннісно-смысловій єдності, яка досягається завдяки комунікації і спільній діяльності.

Виникнення екологічних негараздів, деградація навколишнього середовища, а отже і погіршення стану здоров'я особистості, до певної міри,

пояснюється «психологічно байдужим ставленням людини до природи», відчуженням «у широкому смислі цього поняття» і перш за все «відчуженням від результатів своєї конкретної праці».

Сучасний стан довкілля та загострення екологічних проблем В. Каліта пов'язує із нездатністю людиною окреслити свою територію (наприклад, у зв'язку із перенаселенням у містах) і, як наслідок, неможливістю усвідомити власну відповідальність за природні елементи території. Науково-технічний розвиток цивілізації призводить до того, що залежність людини від природи стає опосередкованою.

Зрозуміло, що окрема людина не може відповідати за наслідки діяльності усього людства. Науковці Н. Пустовіт, О. Колонькова та О. Пруцакова для окреслення найближчого до людини довкілля, у якому вона, маючи певний рівень екологічної культури, щодня приймає рішення щодо вибору стилю діяльності для збереження навколишнього середовища, вводять поняття «поле відповідальності» [6]. Особистість може нести відповідальність лише за ту частину довкілля, у якій здійснює свою діяльність. Тобто, поле відповідальності є сферою поширення результатів життєдіяльності і поведінки особистості.

Поведінка науковими джерелами пояснюється як система взаємопов'язаних дій людини у взаємодії з природою, соціумом, що регулюється завчасно поставленою метою [5]. Поведінка особистості – це вчинки, дії, що у будь-якому випадку торкаються інтересів інших людей, колективів, суспільства в цілому. Поведінка має місце в зовнішньому світі, виявляється зовнішнім спостереженням. Фактами поведінки є: зовнішні прояви фізіологічних процесів (поза, міміка, жести); дії як великі ати поведінки, що мають певний зміст; вчинки, що мають, як правило, суспільне, соціальне значення і пов'язані з нормами поведінки, самооцінкою [4, с. 332].

Дії і вчинки особистості, що безпосередньо або опосередковано впливають на збереження і відтворення природи потрактовується як екологічна поведінка, а спосіб організації життєдіяльності людини, норм і правил поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, що відповідають вимогам стійкого розвитку та виявляються у взаємодії з природою.

Культура екологічної поведінки студентів відслідковується у:

- системі цінностей, спільних для людей уявлень про спосіб життя, що сприяють збереженню та відтворенню природи;
- колективній пам'яті народу щодо бережливого ставлення до об'єктів природи;
- сукупності досягнень людського суспільства у виробничій, суспільній, духовній сфері, що забезпечують гармонійне співіснування людини і природи;

- організації повсякденної життєдіяльності з позицій екологічної доцільності.

Найвищий рівень культури екологічної поведінки підпорядкований принципу екологічного імперативу, який регулює ставлення людини до природи, її поведінку, діяльність у природі і вимагає виключення будь-якої можливості руйнації природи.

Академік В. Кремень переконаний, що для сучасного суспільства буде характерний тип людини, в особистості якої сформоване активне позитивне ставлення до планети Земля, до надбань матеріальної і духовної культури [2, с. 16].

Екологічну модель гармонії з природою у виховній системі визначають як середовищну парадигму, що ґрунтується на вченні В. Вернадського. Науковець передбачав, що вплив людини на природу зростатиме настільки швидко, що людина повинна взяти на себе відповідальність за майбутній розвиток планети. Розвиток довкілля і суспільства стане нероздільним, а біосфера переходить до нового етапу еволюційного розвитку, нового стану – ноосфери. Принципово відмінною ознакою у підході В.Вернадського виступає єдність трьох компонентів: географічного середовища, органічного світу і суспільства. Це вищий етап еволюції системи «суспільство – природа», який може відбутись тільки за умови гармонічної еволюції в одному напрямку.

Досвід науково-педагогічної та краєзнавчо-туристичної роботи зі студентами факультету фізичного виховання дав змогу розглядати туристичну діяльність як ефективну умову формування екологічної відповідальності особистості майбутнього вчителя.

У педагогічному енциклопедичному словнику поняття «туризм» потрактовується як подорож у вільний час; один із видів активного відпочинку; найефективніший засіб задоволення рекреаційних потреб, оскільки він поєднує різні види рекреаційної діяльності - оздоровлення, пізнання, відновлення продуктивних сил людини; складова частина охорони здоров'я, фізичної культури; засіб духовного, культурного і соціального розвитку особи [3].

На актуальності використання можливостей туристичної діяльності як засобу гармонійного розвитку особистості, зміцнення здоров'я, забезпеченні змістовного дозвілля населення країни, ефективного фактору екологічного виховання наголошується у Законі України «Про внесення змін до закону України «Про туризм».

Туристична діяльність має значні можливості для посилення різних напрямів виховання гармонійно розвиненої особистості, насамперед екологічного, покликаною формувати дбайливе ставлення до природи як до особистої і громадської цінності. Любов до природи, дбайливе ставлення до

навколишнього середовища формуються лише за їх активної особистій участі в її охороні, а навички раціонального природокористування виховується добрими справами туриста на маршруті, де його допомога найбільш потрібна і ефективна. Цьому сприяє реалізація таких функцій туризму як рекреаційна, соціальна, культурна, екологічна, економічна, просвітницька і виховна.

Туризм є мобільною складовою рекреації. Сутністю рекреаційної функції туризму є фізіологічна (відновлення фізичних сил, оздоровлення, відпочинок) та психологічна (зміна місця, оточення, набуття нових вражень та відчуттів) релаксація. Зростання добробуту, зміна характеру праці в бік її інтелектуалізації стимулюють підвищення рівня освіти, самоосвіту та просвітництво. Перехід суспільного розвитку до моделі «вільного часу» урізноманітнює проведення дозвілля в бік інтелектуалізації, саморозвитку, посилюючи культурну функцію туризму.

Туризм виступає засобом комунікації та саморозвитку, підвищення рівня освіти та загальної культури шляхом ознайомлення з культурою, побутом, традиціями та віруваннями, стилем та характером життя інших народів, з культурною спадщиною людства та перлинами природи. Безпосереднє спілкування різних народів і різних культур сприяє взаємозбагаченню та саморозвитку культури, відіграє значну роль в укріпленні миру та порозуміння на планеті, розширює культурні та ділові контакти.

*Екологічна функція туризму.* З одного боку, туризм виступає споживачем певних природно-рекреаційних благ і зацікавлений в їх збереженні. З іншого – зростання попиту призводить до збільшення антропогенного тиску на територіальні рекреаційні системи, особливо традиційні або модні. Це ставить одразу цілу низку питань збереження світової та національної природної та культурно-історичної спадщини, зокрема засобами туризму. Саме тому захист довкілля має бути невід'ємною складовою розвитку туризму, однією з ключових проблем його стійкого розвитку.

Вагому роль у екологічному вихованні студентів, формуванні відповідальності за дії у довкіллі, налагодженні відносин у системі «особистість-природа» задля зміцнення і збереження здоров'я мають наступні види туризму: спортивний, оздоровчий та спортивно-оздоровчий.

Спортивний туризм – це специфічний вид туристсько-спортивної діяльності, головною формою якої є похід (подорож) або змагання з видів туризму, спрямований на випробовування фізичних, психічних, духовних сил людини, удосконалення туристської майстерності та виконання вимог єдиної всеукраїнської спортивної класифікації.

Оздоровчий туризм – вид людської діяльності, спрямований на формування і відновлення фізичних, психічних функцій організму в умовах подорожей у вільний від роботи час.

Спортивно-оздоровчий туризм – вид рекреаційної діяльності у поєднанні з елементами спортивного туризму й туристського потенціалу регіону, в якому відбувається подорож, за умови, що фізичне навантаження не перевищує потенційні можливості індивіда [1].

Важливо, що засоби краєзнавчо-туристичної діяльності дозволяють вирішити наступні завдання:

- дослідження студентами географічних та екологічних особливостей рідного краю, вивчення історії та природи рідного краю;
- спілкування з природою, виховання потреби її охорони, відповідальності за свої вчинки;
- оптимізація умов життєдіяльності людства шляхом збереження і поліпшення властивостей природного середовища;
- раціональне використання природних ресурсів, яке забезпечує їх охорону, відновлення і розширене відтворення;
- захист і збереження генофонду рослинного та тваринного світу;
- у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності створюється автономне соціальне середовище, яке дозволяє змінювати спосіб життя, формувати високу духовність, доброту, чуйність, вміння співпереживати, любов до всього живого у світі через пізнання краси рідного краю.

Таким чином, залучення студентів до туристичної діяльності сприяє розширенню поля відповідальності особистості майбутнього вчителя, прояву ним екологічної поведінки, організації повсякденної життєдіяльності з позиції екологічної доцільності.

#### *Література*

1. Булашев О. Я. Теорія і методика спортивного туризму для студентів першого курсу (за кредитно-модульною системою) / О. Я. Булашев. – Харків, 2007. – 232 с.
2. Кремень Василь. Національна освіта як соціокультурне явище / Кремень Василь // Учитель. – 1999. – № 11-12. – С. 7-17.
3. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая рос. энциклоп., 2003. – 528 с.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / В. О. Олефір, А. С. Куфлієвський та ін.; В. Б. Шапар (ред.). – Х.: Прапор, 2009. – 762 с.
5. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / Уклад.: В. І. Волович та ін. – К., 1998. – 736 с.
6. Формування екологічної компетентності школярів: наук.-метод. посібник / Н. А. Пустовіт, О. Л. Пруцакова, Л. Д. Руденко, О. О. Колонькова. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 64 с.

## 5.8. Promotion of healthy lifestyle: historical and pedagogical aspect

### 5.8. Пропаганда здорового способу життя: історико-педагогічний аспект

Трансформація суспільства в умовах сьогодення зумовлює визначення проблеми здорового способу життя людини як стратегічної й масштабної. Гострота соціальної потреби у збереженні здоров'я кожної людини актуалізує пошук шляхів вирішення цієї проблеми засобами освіти. Важливою є оцінка ролі вчених окремих регіонів у вирішенні проблеми формування здорового способу життя в контексті історії педагогіки.

Метою даних матеріалів є аналіз діяльності харківських науковців щодо пропаганди здорового способу життя у XIX-на початку XX ст. з проєкцією на проблеми сучасності. Методами дослідження були обрані: конкретно-пошукові; історико-порівняльний; історико-ретроспективний, хронологічний; системний.

У XIX-на початку XX ст. діяльність харківських науковців щодо пропаганди здорового способу життя обумовлювалася низкою причин. Серед них:

- несприятливі соціально-економічні умови життя широких верств населення, загострення проблеми здоров'я молоді;
- активізація науково-громадської думки щодо збереження національних традицій виховання;
- прагматичний ухил медичних та природничих наук та університетської освіти, пов'язаний з прогресуючим розвитком індустріалізації та промислового виробництва.

Учені-медики та природодослідники Імператорського Харківського університету (далі – Харківський університет) націлювали студентів до набуття знань, умінь та навичок стосовно організації охорони здоров'я. Серед навчальних дисциплін особливе значення з цього приводу відводилося гігієні. Питання гігієнічного характеру стосовно раціонального харчування як фактора здоров'я людини розкривалися також в курсі дієтетики, що на початку XIX ст. викладався в університеті латинською мовою.

Забезпечення студентів та викладачів спеціальною науковою літературою на стадії становлення медичної й фармацевтичної освіти було справою першочергової значущості. До того ж недостатня кількість фахівців в галузі охорони здоров'я обумовлювала потребу читацької аудиторії у спеціальних виданнях, що допомагали б здійснювати самодопомогу при хворобах, ураженнях, отруєннях. Існувала також зацікавленість у виданнях, що були здатні задовольняти духовні потреби елітарних прошарків населення у самовдосконаленні.



Видатну роль у створенні медичної бібліографії відіграв В. Джунковський (1767-1826 рр.), який з 1820 р. працював бібліотекарем, а з 1821 р. був ректором в Харківському університеті. Саме В. Джунковському належить заслуга у складенні першого друкованого каталогу університетської бібліотеки, що забезпечила можливість інформаційної підтримки викладачів та майбутніх фахівців галузі охорони здоров'я [1, с. 79-80]. У 1823 р. за ініціатииви ректора розпочалося видання «Українського журналу» («Украинский журнал» – рос. м.), що мав на меті забезпечити культурну організацію дозвілля населення. Йому було притаманне певне моральне спрямування. На нашу думку, багатофункціональну спрямованість видання на особистість читача можна позитивно оцінювати у контексті пропаганди здорового способу життя.

Провідні учені Харківського університету, глибоко розуміючи значення профілактичних ідей в медичній діяльності, висвітлювали їх під час урочистих актів навчального закладу. Наприклад, професор І. Каменський (1773-1819 рр.) виголосив промову на тему «Про фізичне виховання дітей та про вплив його на розумовий і моральний стан їх» (1812 р.), а професор Л. Ванноті (1771-1819 рр.) розмірковував про ймовірне виліковування майже усіх захворювань (1818 р.) [3, с. 420].

Під час трансформацій суспільства, пов'язаних з розвитком капіталістичних відносин, на території Російської імперії збільшилась кількість людей, які потребували освіти, медичної допомоги, соціальної підтримки. Всесвітньо відомі освітяни М. Пирогов, К. Ушинський, В. Бехтерев, П. Лесгафт вбачали у пропаганді ідеї здорового способу життя шлях до вирішення соціальних негараздів. Низка прогресивних харківських науковців, поділяючи їх ціннісні орієнтації, друкувала статті щодо проблем формування здорового способу життя дітей та учнівської молоді в періодичній педагогічній пресі.

У часописі «Русская школа» була надрукована робота професора І. Скворцова (1847-1921 рр.), в якій була проаналізована природа людини як предмета виховання та освіти. Автор статті рекомендував пам'ятати афоризм «здоровий дух в здоровому тілі» та намагатися сприяти гармонійному фізичному та духовному розвитку підростаючого покоління. Цікавими є роздуми вченого про необхідність дотримання закономірностей у справі виховання всебічно розвинутої особистості. Освітянам він рекомендував не здійснювати насильства над природою людини та враховувати особистісні якості тих, хто навчається [9, с. 110].

На сторінках видання «Русская мысль» був розміщений текст публічної лекції спеціаліста в галузі психології та нервових й душевних хвороб, професора І. Оршанського (1851-1923 рр.) під назвою «Що таке душевне здоров'я?» (1904 р.). Звертаючись до оцінки фізичного та душевного здоров'я в медицині,

І. Оршанський, намагався ознайомити читачів з механізмом функціонування нервової системи й сутністю духовної сфери людини. У духовному житті особистості учений значну роль відводив соціальному середовищу, здатності людини зберігати баланс та стійкість під час руху власним життєвим шляхом. Учений підкреслював важливість виховання особистості на ранніх стадіях розвитку дитини, бо саме в дитинстві закладаються підвалини майбутньої особистості [6, с. 18]. На його думку, для формування духовно здорової особистості важливо уявляти сутність поняття «духовне багатство людини». Зміст цього поняття пояснювався як здатність до співпереживання та альтруїзму [5, с. 87]. Розвиток духовно багатой, отже душевно здорової особистості, за твердженням І. Оршанського, слід спрямовувати так, щоб людина була здатна отримувати задоволення від розумової праці, а також релігійні та естетичні емоції, відчувати почуття благоговіння, краси та правди [6, с. 14].

Професор І. Троїцький (1854-1923 рр.), який з 1902 по 1923 роки викладав на кафедрі дитячих хвороб Харківського університету, виступив на Київському з'їзді лікарів у 1902 р. з промовою «Краса та здоров'я в дитячому віці». У промові вчений пов'язав забезпечення здорового способу життя дітей з формуванням особистості, здатної долати життєві випробування, забезпечувати подальший культурний розвиток народу [10, с. 496]. Як голова харківського товариства «Союз для боротьби з дитячою смертністю» І. Троїцький пропагував свої ідеї серед молодих матерів. Він також видав у 1887 р. перший підручник з педіатрії в Україні («Курс лекцій о болезнях детского возраста» – рос. м.).

Вивчення історико-педагогічних джерел дозволяє констатувати, що харківські науковці читали публічні лекції з метою поширення в народі корисних знань стосовно формування здорового способу життя. Помітну просвітницьку роботу в широких народних масах проводили такі всесвітньо відомі учені Харківського університету: Е. Беллін, Є. Бернштейн, В. Грубе, Л. Гіршман, В. Данилевський, С. Ігумнов, П. Ковалевський, І. Лазаревич, І. Скворцов, М. Светухін, В. Фавр, А. Якобій та інші [3].

Науково-популярні лекції проводились у приміщеннях Харківської міської громадської бібліотеки, театрів, училищ, шкіл, у богадільнях, читальнях, будинках працьовитості, робітничих будинках, Народному Будинку, притулках, майстернях і заводах, в залі міської Думи, актовій залі університету, лікарнях. В основному лекції проводилися по неділях, супроводжувалися засобами наочності й тривали зазвичай 2 години.

Наприкінці ХІХ ст. на засіданнях Харківського медичного товариства неодноразово піднімалися питання організації просвітницьких лекцій та народних читань з медицини та гігієни. Так, В. Недригайлов рекомендував поширювати серед лікарів та студентів програми лекцій з фізіології, видані

Пироговською комісією з поширення гігієнічних знань, що діяла при Товаристві російських лікарів [7, с. 150].

З періодичних видань початку ХХ ст. дізнаємося, що професори медичного факультету Харківського університету читали лекції для дорослих слухачів на публічних курсах, організованих для чоловіків та жінок Харкова. Лекції з фізіології читалися на курсах місцевого відділу Товариства допомоги жіночій сільськогосподарській освіті, а лекції з гігієни – на земських курсах, організованих Товариством взаємної допомоги вчительок та виховательок. За своїм змістом ці лекції сприяли пропаганді здорового способу життя [8].

Низка харківських науковців, представників вищої медичної школи другої половини ХІХ-поч. ХХ ст. залучалися до розробки теоретико-методичних засад формування здоров'язберезувального середовища засобом освіти та науки. Під час конкурсів наукових студентських робіт, що проводилися в університеті, студенти медичного спрямування отримували теми проблемного та практико-орієнтованого характеру. Серед них: «Біологічне та хімічне дослідження різної води м. Харкова»; «Вплив хронічного алкоголізму на перебіг різних хворобливих процесів», «Бактеріологічне та хімічне дослідження вільного та жилого повітря за різних умов (на полі й на вулиці, у звичайних квартирах, деяких громадських приміщеннях – лікарнях та школах) у теплу та холодну пору року» та ін. [3]. Цікаву форму організації самостійної роботи студентів запровадив професор І. Скворцов, який викладав гігієну та епідеміологію студентам Харківського університету у період 1885-1904 років. Учений підкреслював необхідність глибокого вивчення впливу зовнішнього середовища на здоров'я людей. Кожний студент протягом року мав здійснювати антропологічні дослідження власної особи та проаналізувати особливості свого поведіння на побутовому рівні [3, с. 427].

Наприкінці ХІХ-на початку ХХ ст. прогресивно налаштована інтелігенція Слобожанщини з представників освіти, зокрема й медичної, залучалася до роботи Педагогічного відділу Харківського історико-філологічного товариства. Професор фізіології В. Данилевський (1852-1939 рр.) був одним з ініціаторів заснування в Харкові Педагогічного відділу сприяння справі виховання, відкриття якого відбулося у 1914 р. Вивчення програми діяльності Педагогічного відділу дозволяє зазначити, що напрямом його роботи було сприяння фізичному розвитку дітей [2].

Приват-доцента В. Фавр (1874-1920 рр.) на основі анкетних даних студентів харківських вишів, отриманих у 1902 р., проаналізував статеве життя студентства та окреслив умови поширення в його середовищі венеричних захворювань. Учений охарактеризував напрями боротьби із заразливими хворобами, звертаючи увагу на необхідність просвітницької роботи з учнями

середніх навчальних закладів стосовно здорового способу життя. Учений написав статті з гігієни, що були надруковані у народній енциклопедії наукових та прикладних знань – виданні Харківського товариства поширення в народі грамотності [4, с. 725-726].

Необхідно зазначити, що харківські науковці були неспроможні реалізувати всі свої ідеї стосовно формування здорового способу життя у XIX-на поч. XX ст. Більшість питань щодо формування здоров'язбережувального середовища не могли бути вирішеними через відсутність сприятливих суспільно-політичних умов.

В умовах сьогодення триває творче використання педагогічно цінних теоретичних розробок та практичних надбань харківських науковців стосовно формування здорового способу життя засобами освіти та науки.

Так, на базі Харківського національного медичного університету, Національного фармацевтичного університету (НФаУ) діють музеї, де створено експозиції з історії вищої медичної та фармацевтичної освіти в Україні. Матеріали експозицій мотивують викладачів та студентів до пошуку творчих підходів щодо організації професійної діяльності на ниві охорони здоров'я. З метою інформаційної підтримки викладачів та студентів щодо самовдосконалення з проблеми здорового способу життя в університетах видається наукова та науково-популярна література, створюється електронна база видань, розробляються електронні курси.

В названих університетах вводяться психолого-педагогічні предмети для майбутніх медиків та фармацевтів, а викладачі вишів проходять курси підвищення кваліфікації на кафедрі педагогіки та психології Інституту підвищення кваліфікації спеціалістів фармації НФаУ. Зміст навчання, між іншим, передбачає оволодіння методикою реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій. Зміст освітнього процесу організовано так, щоб викладачі, спираючись на теоретичні розробки та власний практичний досвід, були здатні скоригувати світогляд молоді, формувати здоров'язбережувальне середовище. У сучасних умовах цікавою формою залучення студентів до наукової роботи з проблем медичної та фармацевтичної освіти є студентські наукові товариства. Майбутні фахівці отримують можливість ознайомитися зі світовим досвідом та тенденціями розвитку університетської освіти, усвідомити роль ученого у справі формування гармонійної, духовно й фізично розвинутої особистості.

Наш досвід свідчить про дієвість пропаганди викладачами здорового способу життя засобом популярних лекцій, проведення роз'яснювальної роботи з мешканцями студентських гуртожитків щодо гігієни та санітарії. У Національному фармацевтичному університеті традиційними стали ректорські лекції майстер-клас. Лекції проводяться ректором англійською мовою не лише

для студентів, а й для всіх бажаючих. Їх зміст носить міждисциплінарний характер, охоплює актуальні питання фармакогенетики, гендерної фармакології, торкається проблеми подолання алкогольної, тютюнової та наркотичної залежності [11].

Серед багатьох уславлених традицій, що склалися протягом століть, особливе місце займає глибоке розуміння викладачами харківських вищих закладів освіти медичного та фармацевтичного спрямування значення просвітницької діяльності серед широких верств населення в контексті реалізації ідеї здорового способу життя. Цікавою формою просвітницької роботи є наукові пікніки для мешканців Харкова. Викладачі та студенти у наметах, скверах чи інших публічних територіях міста, разом з пересічними громадянами, поєднують науку з забавою, пояснюючи й демонструючи можливості хімії, біології, фармакогнозії та інших сфер науки у справі створення здоров'язбережувального середовища.

Таким чином, проведений науковий пошук дозволяє констатувати, що харківські науковці імперської доби, пропагуючи ідею здорового способу життя, пов'язували досягнення фізичного і морального здоров'я зі справою розумної організації життєдіяльності. Значущими були їх погляди стосовно необхідності розвитку усіх аспектів людської особистості. Пропаганда здорового способу життя відбувалася під час навчальних занять студентів-медиків та передбачалася самою тематикою їх науково-дослідної роботи. Санітарно-просвітницька діяльність харківських науковців здійснювалася завдяки інформаційній підтримці у вигляді друкованих довідкових, наукових та популярних видань. Корисними були актові виступи викладачів, організація просвітницької роботи серед дорослого населення, опитування студентів та обробка отриманої інформації. Позитивної оцінки у контексті досліджуваної проблеми заслуговує робота наукових, освітніх товариств (Харківське медичне товариство, Харківське товариство поширення в народі грамотності, Педагогічний відділ сприяння справі виховання та інші).

Вважаємо, що ідеї харківських науковців XIX-початку XX ст. стосовно пропаганди здорового способу життя та досвід їх реалізації вивчаються та активно використовуються в сучасній освітній практиці провідних вишів Харкова. Для організації дієвої пропаганди здорового способу життя сучасними науковцями можемо рекомендувати наступні заходи: надання можливості вивчення особливостей організації санітарно-просвітницької діяльності науковцями минулих років студентам та фахівцям медичного та фармацевтичного спрямування; відкриття музейних експозицій, присвячених проблемі охорони здоров'я, на базі вищих навчальних закладів; проведення лекцій майстер-класу та виховних заходів, присвячених проблемі формування всебічно розвинутої

особистості; залучення студентів до спільних наукових досліджень з проблеми активного довголіття; надання інформаційної підтримки освітянам та громадськості засобом наукових і науково-популярних видань; проведення просвітницької роботи з населенням з метою створення здоров'язбережувального середовища в регіоні.

#### *Література*

1. Березюк Н. М. Неизвестный В. Я. Джунковский: ректор Харьковского университета 1821-1826 гг. : монография / Н. М. Березюк ; Харьк. нац. ун-т им. В.Н. Каразина, Ассоц. выпускников, преподавателей и друзей Харьк. нац. ун-та им. В. Н. Каразина, Центр. науч. б-ка. – Х.: Тимченко А.Н., 2008. – 312 с.
2. Лутаева Т. В. Проблема формування здорового способу життя в науково-педагогічній спадщині вчених Слобожанщини (XIX-поч. XX ст.) / Т.В. Лутаева// Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. – Х., 2015. – Вип. 37. – С. 86-95.
3. Медицинский факультет Харьковского университета за первые 100 лет его существования (1805-1905) / Под. ред. проф. И. П. Скворцова и Д. И. Багалея. – Х.: Изд-во университета, 1905-1906. – 471 с.
4. Народная энциклопедия научных и прикладных знаний. Харьковское общество распространения в народе грамотности. – Т. 5 «Медицина», 2-й полутом. – М.: Т-во Сытина, 1910. – 788 с.
5. Оршанский И. Г. Что такое душевное здоровье? / И. Г. Оршанский // Русская мысль. – 1904. – № 5. – С. 83-100.
7. Оршанский И. Г. Что такое душевное здоровье? / И. Г. Оршанский // Русская мысль. – 1904. – № 10. – С. 1-53.
8. Недригайлов В. Программы систематических народных чтений по медицине и гигиене: рецензия / В. Недригайлов // Харьковский медицинский журнал. – 1910. – Т. 9. – № 2. – С. 149-150.
9. Публичные курсы в Харькове // Русская школа. – 1902. – Т. 3. – № 12. – С. 101-102.
10. Скворцов И. П. Об основных вопросах народного просвещения / И. П. Скворцов // Русская школа. – 1902. – № 1. – С. 109-133.
11. Троицкий И. В. Красота и здоровье в детском возрасте / И. В. Троицкий // Русский врач. – 1903. – № 13-14. – С. 494-496; 531-532.
12. <http://nuph.edu.ua> – Офіційний сайт НФаУ

### **5.9. Health-preserving methodologies as a condition of health promotion students**

### **5.9. Здоров'язбережувальні методики як умова зміцнення здоров'я студентів**

На сучасному етапі реформування вищої освіти, велика увага приділяється рівню компетентності майбутніх фахівців, зростає значущість збереження і зміцнення здоров'я як у процесі навчання студентів, так і в період їх професійної діяльності.

Згідно з Законом України «Про освіту», державної програми «Освіта» (Україна XXI століття) та «Національної доктрини освіти України у XXI столітті» пріоритетним завданням діяльності педагогів різних категорій є

виховання освіченої, творчої особистості, всебічний розвиток людини, збереження і зміцнення здоров'я особистості. Тому, одним із основних компонентів системи освіти повинні бути знання, уміння і навички збереження та зміцнення здоров'я.

Дослідженням окремих аспектів збереження здоров'я займалися А. Бойко, Н. Гундарева, В. Крюкова, Ю. Лисицина, О. Сахно (філософські та соціальні аспекти здоров'язбереження, як основної умови збереження здоров'я людини); Л. Сущенко, М. Смірнов, Ю. Науменко (методологічні засади організації здоров'язбережувального довілля, формування здорового способу життя); О. Бондаренко, О. Дубогай, М. Гончаренко, В. Горащук, М. Гриньова, О. Жабокрицька, С. Кириленко, С. Кондратюк (психолого-педагогічний аспект збереження здоров'я людини); В. Оржеховська, В. Бобрицька, П. Джуринський (науково-теоретичні аспекти та підготовка майбутніх вчителів до здоров'язбережувальної професійної діяльності); В. Ананьєв, В. Каган, В. Смирнов, З. Бондаренко, М. Віленський, Т. Бойченко (проблема формування здорового способу життя студентів та відповідального ставлення людини до свого здоров'я); Г. Кривошеєва, Л. Безугла, Н. Башавець (формування культури здоров'язбереження, організація самостійної роботи з формування культури здоров'я).

Роботу з вирішення проблеми забезпечення здорового способу життя молоді в умовах трансформації суспільства, доцільно проводити під час навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, акцентуючи увагу на формуванні здоров'язбережувальної компетентності студентів.

Здоров'язбережувальний навчально-виховний процес у вищих навчальних закладах розглядається як процес, який спрямований на збереження, зміцнення і розвиток здоров'я студентів, що вимагає спеціальних умов.

У філософських дослідженнях поняття «умова» означає категорію, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [10, с. 703]. Згідно з тлумачним словником сучасної української мови, поняття «умова» означає необхідну обставину, від якої залежить здійснення чого-небудь, або обставину, за якої відбувається чи здійснюється що-небудь [2, с. 1256]. В контексті нашого дослідження, педагогічні умови ми розуміємо як сукупність спеціально створених педагогами можливостей, реалізація яких забезпечує результативність навчально-виховного процесу у формуванні здоров'язбережувальної компетентності студентів під час навчання в університеті.

Аналіз різних підходів дослідників (Д. Воронін, І. Рибіна, Н. Поліщук, О. Антонова, О. Денисюк, Т. Веретенко тощо), щодо трактування поняття «здоров'язбережувальна компетентність» засвідчив, що найчастіше під цим

поняттям розуміють характеристики, властиві людині, які спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я.

Здоров'язбережувальну компетентність – це риса особистості, що: – проявляється в можливості зберігати та реалізовувати знання, уміння, навички, спрямовані на здоров'язбережувальну діяльність; – визначається емоційною стійкістю, високою працездатністю, відсутністю тривожності, здатністю витримувати великі навантаження, переносити психологічні стреси та протистояти розвитку емоційних перенавантажень у роботі; – дає змогу поліпшити стійкість до стресових чинників, виробити навички формального й неформального спілкування [6, с. 187].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу та досвід науковців, в контексті нашого дослідження, близькими є виділені науковцем В. Бобрицькою [1, с. 318] наступні педагогічні умови формування здорового способу життя студентів у процесі професійної підготовки:

1) цілісність та безперервність процесу формування системи знань, умінь і навичок організації здорової життєдіяльності студентів;

2) використання у змісті навчально-виховного процесу теоретичне і практичне підґрунтя дотримання здорового способу життя студентів;

3) мотиваційне забезпечення діяльності студентів, що ґрунтується на пізнавальній активності, креативності, практичній значущості навчального процесу для кожного суб'єкта діяльності та вільному виборі його позиції;

4) залучення студентів до діяльності, яка моделює їх майбутню професійну діяльність;

5) реалізація у процесі професійної підготовки принципів пріоритетності гуманістичних цінностей, демократизму, індивідуалізації, самопізнання та саморозвитку.

У визначенні провідних елементів досліджуваної нами проблеми ми виходили з того, що для сформованості здоров'язбережувальної компетентності студентів, має бути усвідомлення ними необхідності ведення здорового способу життя, дотримання основних правил здоров'язбереження, яке включає в себе: гармонійне поєднання роботи та відпочинку, рухова активність, відсутність шкідливих звичок, раціональне харчування тощо. Тому, предметом нашого дослідження стало встановлення чи дотримуються студенти основних правил здоров'язбереження.

Аналізуючи характер тенденцій життя студентів стосовно дотримання ними правил здоров'язбереження, нами було проведено опитування, в якому взяли участь 200 студентів соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, практичних психологів I-V курсів. Опитування проводилось на базі Київського університету імені Бориса Грінченка.



Для зручності обробки та аналізу даних, з досліджуваної проблеми, ми скористалися анкетною формою опитування студентів як однією з методик дослідження. Для того, щоб відповіді на запитання були неупередженими та точними, опитування проводилось анонімно. Під час підрахунку відповідей респондентів, для висвітлення більш точних статистичних даних, округлення отриманих результатів не проводилось, а вказувалась статистична похибка обчислень.

Опрацювання наукових джерел [1; 3; 4; 7; 8; 9] дозволило нам скласти методику проведення щодо правил здоров'язбереження.

Аналіз відповідей на одне із питань показав, що з 200 опитаних студентів 60% задоволені своїм способом життя і лише 40% зізналися, що не задоволені або ж не цілком задоволені.

Аналізуючи відповіді респондентів стосовно бажаних змін у їхньому житті, виявилась схожість у пріоритетності обраних варіантів відповідей, а саме: 1) покращити умови, зробити свій день більш організованим та збільшити тривалість сну; 2) більше уваги приділяти своєму здоров'ю та навчитись готуватись до навчання більш ефективно; 3) більше відпочивати та краще харчуватись. Так, одним із найважливіших факторів соціального середовища для молоді, що може вплинути на відношення до способу життя та бажання щось змінити в ньому є матеріальний фактор.

Визначення рухової активності студентів засвідчило, що: більшість не приділяють належної уваги ранковій гімнастиці. Із 200 опитаних, лише 14% виконують гімнастику щоранку; 12,5% вважають це зайвим; 23% не можуть себе організувати; 14,5% не мають змоги через побутові умови; у 36% просто не вистачає на це часу.

Важливим аспектом особливостей тенденцій життя студентів є наявність у них вільного часу на відпочинок, улюблені заняття, хобі тощо.

Більшість опитаних студентів 34,5% відповіли, що щодня мають приблизно 3-4 години вільного часу; 27% – 1-2 години; 20,5% – 5-6 годин та 18% більше 6-ти годин. Студенти, у яких недостатньо вільного часу відзначили, що причиною є велике навантаження в університеті та необхідність поєднувати навчання з роботою. Із 200 опитаних, 56,5% віддають перевагу пасивному відпочинку; 43,5% – обирають активний відпочинок, заняття спортом.

Отже, більшість студентів не виконують ранкову гімнастику, спираючись на брак часу та невміння себе організувати. Серед улюблених занять у вільний час перевага надається пасивному відпочинку (інтернет, кіно, телебачення, книжки).

Наступним важливим аспектом життя студентів є дотримання ними правил гігієни. Згідно аналізу результатів, із 200 опитаних, 81,5% студентів

дотримуються гігієни зору, слуху, рук в період навчання, перерви та у вільний час; 18,5% студентів відповіли, що не завжди вистачає часу на дотримання правил гігієни. Цікаво, що із 200 опитаних, лише 21,5% виконують вправи для зору під час навчання, а інші 78,5% взагалі не розглянули вправи для зору як одне із правил гігієни, що свідчить про недостатню обізнаність студентів у цьому напрямку.

Загально відомо, що для нормального росту і розвитку організму, розумової і фізичної активності, оптимального функціонування всіх органів і систем необхідним є дотримання правил харчування.

З'ясовуючи, якої харчової поведінки притримуються студенти, встановлено, що 60% із 200 опитаних, не снідають взагалі. Серед причин відсутності сніданку у добовому раціоні студенти назвали: дефіцит часу 42,5%; відсутність апетиту 16,66%; приготувати нікому, а власноруч немає бажання 10%; дорогою до університету п'ють каву 30,83%. *Статистична похибка складає 0,01%.*

Незважаючи на наявність у студентів знань про загрози для здоров'я нехтування раціональним харчуванням, із 200 опитаних:

1) 39% прагнуть харчуватись регулярно, але не завжди виходить. Серед основних продуктів харчування, які входять до раціону, студенти позначили: перші страви, каші й гарніри з круп, солодощі та газовані напої, якими намагаються не зловживати, а частіше вживати овочі та фрукти;

2) 32% харчуються не регулярно, часто один раз на день, основний раціон припадає на вечерю. У їхньому раціоні здебільшого їжа швидкого приготування, каші й гарніри з круп, солодощі та газовані напої. Дуже рідко вживають достатню кількість овочів та фруктів.

Причинами такої тенденції студенти назвали: брак часу на приготування якісної їжі; їжа швидкого приготування це швидко і без затрати сил та часу; брак коштів на якісні продукти, а їжа швидкого приготування порівняно недорога;

3) 29% опитаних студентів відповіли, що харчують регулярно (3-4 рази на день). Їх раціон складають здебільшого овочі та фрукти, перші страви, каші й гарніри з круп. Дуже рідко дозволяють собі солодощі та газовані напої.

Аналіз анкетних даних, щодо наявності у студентів шкідливих звичок засвідчив, що із 200 опитаних, 39% студентів палять кожен день, 61% опитаних не мають такої звички.

Стосовно вживання студентами алкоголю, то із 200 опитаних студентів 35% зізнались, що вживають алкогольні напої, з них: 61,42% – два рази на тиждень, а 38,57% – два, три рази на місяць. *Статистична похибка складає 0,01%.*

Серед причин паління, деякі студенти назвали вживання спиртних напоїв, а спиртні напої – це можливість розслабитись, відчутти себе розкутіше, забути про проблеми. Виходячи з цього, можна стверджувати, що вирішення проблеми наявності у студентів шкідливих звичок потребує комплексного підходу (соціальні, навчально-виховні і родинні аспекти), який дозволить знизити вплив негативних факторів на здоров'я і спосіб життя студентів.

Незважаючи та невтішні результати опитування, щодо дотримання студентами правил здоров'язбереження, на їх думку, зміцненню здоров'я найбільшою мірою сприяють такі чинники: заняття фізичними вправами; роль повноцінного і якісного харчування; дотримання оптимального режиму дня, прогулянки на свіжому повітрі, повноцінний сон.

Важливим для нашого дослідження було дізнатись, що заважає студентам дотримуватись основних складових здоров'язбереження. Аналіз відповідей показав, що це: власна неорганізованість – 33,5%; брак часу – 24,5%; завантаженість побутовими справами – 18%; низький матеріальний стан та надія на те, що «якось буде» – 14%; брак знань про методи і технології здоров'язбереження – 10%.

На нашу думку, наступним логічним запитанням є «Що або хто може вплинути на усвідомлення Вами необхідності зміцнення і збереження власного здоров'я?». Серед 200 опитаних, відповіді розподілились таким чином: сім'я – 36,5%; власна мотивація та переконання – 18%; позааудиторна робота з питань зміцнення і збереження здоров'я – 13%; студентський колектив та викладачі – 10,5%; друзі та знайомі – 8,5%; більше вільного часу та волонтерська діяльність – 7,5%; лікарі, психолог – 6%.

Отже, на основі отриманих результатів опитування, можна стверджувати, що забезпечення здорового способу життя та формування здоров'язбережувальної компетентності студентів під час навчання в університеті повинна стати стратегією педагогічної діяльності педагогів, їх професійної життєдіяльності, яка заснована на пріоритетах здоров'я студентів.

Для активізації здоров'язбереження, удосконалення культури здоров'я молоді та ведення здорового способу життя, О. Гладощук [3, с. 8-11] пропонує здійснити такі заходи: корекцію неадекватних установок і уявлень про здоров'я; психологічне просвітництво та допомогу в процесі соціальної адаптації та самовизначення; проведення тренінгів, семінарів з метою особистісного зростання; трансляцію основних принципів самопізнання.

Ми розділяємо думку науковця В. Петрович [7], який відзначає, що найбільш ефективними організаційними формами вдосконалення професійного та підвищення здоров'язбережувального рівня студентів є: тренінгові заняття; спільне навчання міждисциплінарних команд фахівців (педагогів, медичних пра-

цівників, спеціалістів соціальних служб); майстер-класи та круглі столи з виїздом підготовлених спеціалістів, тренерів у місця, де зібрані педагогічні працівники, які впроваджують певні просвітницько-профілактичні проекти і програми; тренінгові заняття з відпрацюванням навичок документування досвіду роботи з формування відповідального ставлення до здоров'я.

Зниження рівня схильності до шкідливих звичок – це одне із завдань, яке необхідно вирішувати в процесі соціалізації студентів.

Вищий навчальний заклад – один із вагомих чинників формування у студентів здоров'язбережувальної компетентності. Перед ним постає завдання надати освітні та виховні послуги, давати можливість виявити свої здібності, зорієнтувати на добрі життєві перспективи [5, с. 213]. Виховні ситуації мають забезпечити розвиток такого рівня свідомості, який би спонукав студента до самопізнання фізичного стану і фізичної самоактивності з тим, щоб він міг стати творцем власного здоров'язбереження.

#### *Література*

1. Бобрицька В. І. Формування здорового способу життя у майбутніх учителів: монографія / В. І. Бобрицька. – Полтава: «Поліграф. центр «Скайтек», 2006. – 432 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – Київ (Ірпінь): ВТФ" Перун, 2003. – 1245 с.
3. Гладощук О. Г. Педагогічні умови вдосконалення культури зміцнення здоров'я студентів в системі фізичного виховання у вищому навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Г. Гладощук // Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 20 с.
4. Кучерган Є. В. (2016). Особливості правильного харчування студентів Криворізького педагогічного інституту. Педагогіка здоров'я: Зб. наук. праць VI Всеукр. наук.-практ. конфер. (28-29 квітня 2016 року, м. Харків) / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка. – С. 202-207.
5. Лехолетова, М. М. (2016). Здоров'язберігальна компетентність – стратегічна мета підготовки соціальних педагогів / працівників до професійної діяльності. Педагогіка здоров'я: Зб. наук. праць VI Всеукр. наук.-практ. конфер. (28-29 квітня 2016 року, м. Харків) / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка. – С. 211-214.
6. Лехолетова, М. М. (2016). Формування здоров'язберігальної компетентності як завдання професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах: Матер. Всеукр. наук. конфер. (29-30 квітня 2016 р., Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара). Частина I. / Наук. ред. О. Ю. Висоцький. – С. 186-188.
7. Петрович В. С. Особливості професійної підготовки соціальних педагогів/працівників до діяльності зі сприяння здоров'ю дітей та молоді // В. С. Петрович // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 2. – С. 85-93.
8. Смоляр, В. І. (2013). Формула раціонального харчування. Проблеми харчування, (1). – С. 5-9.
9. Чеверикина, Е. А. (2011). Ценностные ориентации студентов, склонных к зависимости от психоактивных веществ. Казанский педагогический журнал, (3). – С. 91-97.
10. Шинкарук, В. І. (1986). Філософський словник. К. – 1986. – 797 с.

## 5.10. Conditions to preserve the health of young people in modern school

### 5.10. Умови для збереження здоров'я молоді у сучасному навчальному закладі

За медичними даними понад 90% українських дітей, підлітків і студентів мають порушення постави, що не може не викликати занепокоєння їхніх батьків, учителів, викладачів, адміністрацію навчальних закладів, так і їх самих.

Основними причинами формування неправильної постави є: висока питома вага гіпокінезії (недостатня рухова активність внаслідок прив'язаності молоді до комп'ютерів та планшетів) і гіподинамії (порушення функцій організму (опорно-рухового апарату, кровообігу, дихання, травлення), яке сталося через обмеження рухової активності, зниження сили скорочення м'язів) дітей і підлітків, що призводить до м'язової гіпотрофії і ослаблення суглобово-зв'язкового апарату; надмірна жирова маса тіла; збільшення статичних навантажень на хребет, пов'язане з необхідністю тривалого підтримання робочої пози під час сидіння за партою чи столом на навчальних заняттях; неправильні звички сидіти горблячись і викривляючи хребет вбік, стояти з упором на одну ногу, ходити з нахилоною вниз головою і опущеними та зведеними вперед плечима; сором'язливість дітей та підлітків високого зросту, внаслідок чого вони часто сутуляться або відставляють одну ногу в бік, неправильно розподіляючи вагу тіла і перевантажуючи хребет, що призводить до його деформації; недосконалі шкільні меблі; носіння портфеля в одній руці; надмірна маса ранців / портфелів з підручниками; м'яка постіль, висока подушка, звичка спати на одному боці; плоскостопість; різні захворювання (наприклад, рахіт, ревматизм) [2].

Порушення постави мають не тільки негативний вплив на зовнішній вигляд й естетику тіла, але й передусім на функціональний стан окремих систем і органів, призводячи до порушень фізичного розвитку, а також викликають перевантаження опорно-рухового апарату, що стає причиною його захворювання [2].

У дітей із порушеннями постави знижені фізіологічні резерви дихання та кровообігу, порушені адаптаційні реакції, унаслідок чого вони схильні до захворювань легень і серця. Наприклад, збільшення грудного кіфозу (сутулість) змінює реберний кут, що призводить до зменшення об'єму грудної клітки, а отже до зменшення життєвої ємності легень (ЖЄЛ) та порушення функцій серця.

У дітей з пласкою спиною спостерігається зниження ресорної функції хребта, внаслідок чого спричиняються постійні мікротравми головного мозку під час ходьби, бігу та інших рухів, що негативно позначається на вищій нервовій

діяльності. Зниження амортизаційної (ресорної) функції хребта супроводжується швидким настанням втоми, а нерідко і головними болями.

При збільшенні поперекового лордозу живіт випинається вперед, змінюється розташування внутрішніх органів у черевній порожнині, що обумовлює їх захворювання.

З огляду на зазначене, постава є інтегруючим показником стану здоров'я молоді, тому навіть незначні функціональні порушення можуть спричинити стійку деформацію опорно-рухового апарату, мати важкі наслідки для здоров'я дітей і підлітків.

У зв'язку з цим, так важливо учителям, викладачам і батькам вміти оцінювати функціональний стан хребта в молоді з метою профілактики або корекції його порушень і створювати відповідні умови для його формування під час навчання. Тому зупинимось на необхідних умовах, яких необхідно дотримуватися у навчальному закладі для збереження здоров'я учнів та студентів.

Формування правильної постави, по-перше, неможливе без виховання фізичної культури. Під фізичною культурою ми розуміємо і ранкову гімнастику, і ходьбу, і уроки фізкультури. Добрим знаком є ухвалений Верховною Радою України Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо підтримки дитячо-юнацького спорту та фізичного виховання дітей» (19 травня 2015 року № 453-VIII).

Зокрема, Законом скасовуються норми щодо запровадження плати за навчання дітей у дитячо-юнацьких спортивних школах, а навпаки відновлюються норми щодо обов'язкової наявності вчителя фізкультури у дошкільних та інших навчальних закладах.

Крім того, збільшено мінімальну кількість уроків фізичної культури з двох до трьох на тиждень (раніше – двох) у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах. Три уроки фізкультури – це краще, ніж два, але все одно недостатньо порівняно з даними інших європейських країн: у Польщі – 4-5 годин, у Франції та Німеччині – 6 годин, а у Канаді – 7 годин щотижнево.

По-друге, дитина повинна отримувати правильне і збалансоване харчування, що забезпечує, відповідно до віку, достатнє надходження пластичних і енергетичних речовин, макро- і мікроелементів. Характер харчування багато в чому визначає стан кісткової тканини, зв'язкового апарату і «м'язового корсету» [2].

По-третє, правильна постава дитини залежить від того, чи навчили її батьки і вчителі набувати правильну позу під час сидіння, стояння, ходіння. Тому одним із завдань кожного педагога є формування в учнів правильної робочої постави.

Адже відучувати учня від неправильного стояння, ходіння чи сидіння значно важче, ніж навчити стояти, ходити і сидіти правильно.

Ознаками правильного стояння є: пряме розташування голови; симетрично розправлені плечі й злегка розгорнуті; підтягнутий живіт; ноги прямі; зведення стоп нормальне; збереження вертикального положення тіла; уникнення виставляння однієї ноги у бік, неправильно розподіляючи при цьому ваги тіла [2]. Ознаками правильного ходіння є: пряме розміщення голови; симетрично розправлені плечі; напружені ноги; навантаження припадає на п'яти та перший і п'ятий пальці стопи; склепіння стопи підняте; відсутність розгойдування тулуба з боку в бік; відсутність розмахування рук; хода красива [2].

Найбільш фізіологічно доцільними при сидінні (під час писання, читання, креслення) в учнів є: невимушена поза з легким нахилом тулуба вперед: тазовий відділ тулуба майже вертикальний, поперековий – відхиляється від вертикалі на  $10^\circ$ , грудний – на  $18^\circ$ , а осьова лінія голови – на  $35^\circ$ ; відстань від очей до зошита 24-35 см; симетричне розташування передплічч; лежання кистей рук на столі приблизно під прямим кутом; зігнання ніг у колінних суглобах під кутом  $90^\circ$ ; розміщення стоп ніг на підставці парти або на підлозі; висота сидіння повинна бути рівна довжині гомілки зі стопою плюс 2-3 см на підбори; лише за таких умов ноги учня в усіх трьох суглобах зігнуті приблизно під прямим кутом, що попереджує застій крові в нижніх кінцівках і органах малого тазу [1].

Для формування правильної постави важливо, щоб адміністрація навчального закладу керувалась гігієнічними вимогами до шкільного (навчального) обладнання [1].

До шкільного (навчального) обладнання відносять: меблі (столу учнівські, стільці, парти, лабораторні столи, книжкові, настінні і вбудовані шафи й стелажі); класні дошки; верстаки і верстати навчальних майстерень; обладнання спортивних залів; підручники, наочні посібники та письмове приладдя.

Шкільне обладнання повинно бути зручним, гарним, відповідати загальному оформленню шкільних приміщень. Разом з тим конструкція шкільного обладнання повинна відповідати віковим анатомо-фізіологічним особливостям учнів – зросту, пропорціям тіла, фізичним можливостям.

Санітарний контроль за виготовленням шкільного обладнання здійснюють санепідемстанції. Ефективність використання обладнання залежить від обізнаності адміністрації, педагогів, персоналу школи і самих учнів з гігієнічними вимогами до її експлуатації.

При підборі навчального обладнання повинні виконуватися такі вимоги [2]:

- навчальне обладнання повинно відповідати анатомо-фізіологічним можливостям дітей і підлітків, забезпечуючи тим самим зручну позу дитини при

навчальних заняттях, збереження працездатності та запобігаючи розвитку шкільних форм патології;

- обладнання має бути безпечним, виключати можливість травматизму і появи захворювань дітей та підлітків (наприклад, відсутність ріжучих і гострих виступів в меблях, використання при виготовленні книг та зошитів безпечних фарб тощо);

- обладнання повинно відповідати естетичним вимогам, бути легкої конструкції і привабливим за забарвленням, з елементами художнього оформлення.

Основні гігієнічні вимоги, що пред'являються до класної дошки, такі:

- колір покриття – зелений, темно-коричневий, матово-чорний (коефіцієнт відбиття не менше 80%); найбільш фізіологічним є темно-зелений колір у поєднанні з яскраво-жовтим кольором крейди; для кабінетів креслення рекомендується використовувати дошки з чорним покриттям з використанням білої крейди;

- у 1-4-х класах дошку слід встановлювати так, щоб нижній край перебував на висоті 80-85 см, а в старших класах – на висоті 90-95 см;

- для запобігання забруднення підлоги крейдою до дошки кріпиться лоток, використовуваної також для зберігання крейди.

Дуже важливим шкільним обладнанням є меблі, призначені для розсаджування учнів у класі. Існує понад 200 різних моделей парт, з яких з педагогічної і гігієнічної точок зору більш придатними для навчання є одномісна і двомісна парти конструкції Ф. Ф. Ерісмана. Проте сьогодні в більшості українських шкіл та інших навчальних закладів в основному використовуються учнівські столи та стільці, що пов'язано з відносною простотою їх виготовлення і більшою економічністю.

Навчальні меблі мають бути виготовлені з твердих порід дерева, поверхня їх не повинна бути занадто шорсткою або навпаки дзеркально-гладкою. Передбачено обробку столу і сидіння стільця прозорим лаком із збереженням текстури дерева або забарвлення непрозорими покриттями таких кольорів: жовтого, світло-зеленого, блакитно-зеленого, сірувато-блакитного, блакитного, зеленувато-жовтого з коефіцієнтом відбиття від 35 до 50%. Поверхня повинна бути матовою, бо блискучі поверхні столів, шаф та іншого обладнання негативно діють на сітківку, викликають зниження гостроти зору, швидкості розрізнення, стійкості ясного бачення і падіння працездатності. Не можна фарбувати столи і шафи у темні кольори, бо вони будуть поглинати велику кількість світла і негативно позначатися на психо-емоційному стані дітей. Не допускається фарбування шкільного обладнання в білий колір, тому що при цьому різко підвищується яскравість і рівень відблиску в приміщенні.



Розміщення парт в класі має бути таким, щоб забезпечити зручний підхід до кожного робочого місця. Між класною дошкою і першими партами повинно бути не менше як 2,5 м. Для попередження переохолоджень дітей взимку належить дотримуватись певної відстані між вікнами і найближчим рядом парт. Парти або столи в класі розставляють рядами (зазвичай в 3 ряди) так, щоб світло падало з лівого боку, дотримуючись при цьому встановлені нормативами відстані. У навчальних приміщеннях звичайної прямокутної конфігурації ці відстані такі: від зовнішньої стіни до першого ряду (вважають від вікна) не менше 0,6-0,7 м, від внутрішньої стіни до третього ряду – 0,5 м, від задньої стіни до останніх столів (парт) – 0,5-0,65 м, від класної дошки до перших столів (парт) – не менше 2 м (оптимально 2,4-2,7 м), між рядами – 0,6-0,7 м.

Відстань від вікон до третього ряду столів повинна бути не більше 6 м, тому що в іншому випадку робочі місця учнів, що сидять в цьому ряду будуть погано освітлені природним світлом.

Задні парти повинні розташовуватися від класної дошки не більше ніж на 8 м, тому що подальше їх віддалення викликає надмірне напруження зору і слуху учнів. У приміщеннях з квадратною конфігурацією при розстановці меблів у чотири ряди відстань від дошки до перших столів повинна бути не менше 2,5 м, щоб забезпечити учням, що сидять за першими столами в крайніх рядах, “кут розглядання” не менше 30°; відстань від вікон до першого ряду має бути 0,5 м; від останніх столів до задньої стінки – 0,8 м; між рядами не менше 0,6 м.

Дотримання належних розмірів парт для кожного конкретного учня є необхідною передумовою забезпечення найкращих умов для підтримання правильної робочої пози під час читання, письма, креслення. Висота парти чи стола повинна відповідати висоті від підлоги до ліктьового суглоба вільно опущеної руки, при сидячому положенні учня чи студента.

Найкращі умови зорової роботи за партою створюються при нахилі стола під кутом 14-15°. Висота сидіння повинна дорівнювати довжині гомілки зі стопою (додати 2-3 см на висоту підборів і підшви). Глибина (ширина) сидіння повинна становити 2/3 довжини стегон. Форма сидіння – горизонтальна з нахилом на 2-3° назад. Сидіння обов'язково повинно мати спинку – або суцільну, профільовану, або, щонайменше, з двома перекладинами – на рівні попереку і на рівні лопаток. Спинка сидіння служить опорою для тулуба, завдяки цьому м'язи-розгиначі спини не так швидко стомлюються, що є запорукою тривалого збереження правильної пози [1].

Забезпечення прямої посадки можливо при відповідності розмірів меблів зросту учнів. На сьогодні в нашій країні на шкільні меблі існують певні державні стандарти (ГОСТ 11015-71 «Столи учнівські», ГОСТ 11016-71 «Стільці учнівські» і ГОСТ 5994-72 «Парти шкільні»). За цими стандартами

випускаються шкільні меблі п'яти груп: А, Б, В, Г і Д, що мають як літерне, так і кольорове маркування (у вигляді кола діаметром 25 мм або горизонтальної смуги шириною 20 мм на бічних сторонах парти або столу).

За партами (столами) А повинні сидіти діти зростом до 130 см (жовте маркування); парти Б призначені для школярів ростом від 130 до 144 см (червоне маркування); учні ростом від 145 до 159 см повинні сидіти за партами В (блакитне маркування); від 160 до 174 см – за партами Г (зелене маркування); від 175 см і більше – за партами Д (біле маркування) [1].

Для того, щоб визначити, парти якої літери необхідні учневі даного зросту можна використовувати емпіричну формулу Н. Н. Карташихіна [3]:

$$(1) \text{ Порядковий номер літери} = [\text{зріст учня (см)} - 100] : 15.$$

Досить часто в школах відсутнє маркування меблів (як буквене, так і кольорове). Для того, щоб дізнатися, до якої групи меблів відноситься даний стіл (стілець), можна скористатися такими формулами [3]:

$$(2) \text{ Група (літера) стола} = [\text{висота столу (см)} : 5] - 10.$$

$$(3) \text{ Група (літера) стільця} = [\text{висота стільця (см)} : 3] - 10.$$

Істотну роль у забезпеченні правильної зручної пози учня/студента при читанні та писанні відіграє дистанція сидіння. Дистанцією сидіння називається відстань по горизонталі між зверненим до учня краєм стола і краєм сидіння. Правильна посадка досягається за негативної дистанції сидіння: край сидіння заходить за край кришки столу на 3-6 см.

За нульової дистанції сидіння (коли край столу і сидіння знаходяться на одному рівні) і особливо за позитивної (коли край сидіння відстоїть від краю столу) учневі доводиться сильно нахилитися вперед, що збільшує статичне навантаження на м'язи тулуба і призводить до швидкого стомлення.

Парти, тобто пов'язані між собою стіл і сидіння влаштовані так, що при закритій кришці дистанція сидіння автоматично стає негативною (в цьому випадку, правда, досить важко сідати за парту і вставати з-за неї – потрібно відкинути кришку, щоб дистанція сидіння стала позитивною). Якщо ж у класі немає парт, а є не пов'язані між собою столи та стільці, необхідно, щоб учень чи студент, сівши, засунув стілець так, щоб його край на 3-6 см заходив за край стола.

Вчителю (особливо в початкових класах) слід домогтися автоматизму такої посадки, щоб вона стала для школяра максимально зручною і звичною. Дуже важливо і вдома стежити за тим, щоб школяр працював за негативної дистанції сидіння.

Важливу роль в забезпеченні правильної зручної пози учня / студента при писанні (читанні) відіграє також правильна диференція – відстань по вертикалі між краєм стола (парти) і площиною сидіння [1]. За великої диференції учень /

студент змушений при письмі високо піднімати праве плече, що може призвести до викривлення хребтового стовпа з випуклістю в правий бік. За малої диференції учень / студент вимушений горбитись, що призведе до швидкої втоми. Оптимальна диференція визначається так: рівень краю стола повинен бути на 3-4 см вище ліктя вільно опущеної руки учня / студент, що сидить.

Таким чином, правильний підбір меблів дозволить забезпечити молоді найбільш фізіологічну пряму посадку. Слід пам'ятати, однак, що тривале підтримання навіть такої пози призводить до м'язового стомлення, для зменшення якого необхідно дозволити учням / студентам міняти положення тіла під час навчання.

Важливим є правильне розсадження учнів за партами (столами) у класі. Основною вимогою при розсадженні учнів в класі є відповідність розмірів парт зросту учнів. В кожному класі повинно бути не менше трьох груп парт. За відсутності належного номера парти учня ліпше посадити за парту (стіл) більшого, ніж належить, розміру, ніж меншого.

При розсадженні учнів в класі враховують їх рівень здоров'я, зору, слуху, стану опорно-рухового апарату тощо. Дітям із зниженим зором відводять перші парти біля вікна; учнів, схильних до простудних захворювань, ангіни, ревматизму слід садити далі від вікна. З метою профілактики короткозорості, вад постави та викривлення хребта дітей двічі на рік міняють місцями.

При урахуванні вищезазначених умов можна сподіватися на збереження здоров'я української молоді під час їхньої навчальної діяльності.

### *Література*

1. Коцур Н. І., Гармаш Л. С., Товкун Л. П. Шкільна гігієна: Навчально-методичний посібник / Н. І. Коцур, Л. С. Гармаш, Л. П. Товкун. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – 229 с.
2. Маруненко І. М., Неведомська Є. О., Бобрицька В. І. Анатомія і вікова фізіологія з основами шкільної гігієни: Курс лекцій для студ. небіол. спец. вищ. пед. навч. закл. – К.: Професіонал, 2004. – 480 с.
3. Неведомська Є. О., Маруненко І. М. Гігієна: навч.-метод. посіб. з питань проведення практичних робіт [для студ. небіол. спец. вищ. навч. закл.] / Є. О. Неведомська, І. М. Маруненко. – К.: Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2015. – 35 с.

## **5.11. Features of the account of changes of indicators of the cardiovascular system at the schoolchildren during the school year**

### **5.11. Особливості врахування змін показників серцево-судинної системи у школярів протягом навчального року**

Здоров'я дітей та підлітків є проблемою першочергової важливості, оскільки воно визначає майбутнє країни, генофонд нації, науковий та економічний потенціал суспільства, забезпечує сталий національний розвиток. Саме під час навчання в школі важливо навчити дитину самій піклуватися про власне здоров'я, сформуванню в неї установку на його підтримку.

Реальний стан здоров'я громадян свідчить про те, що недбале ставлення до здоров'я має місце як серед дорослого населення, так і серед дітей. За даними Міністерства охорони здоров'я України, приблизно 89% дітей мають захворювання серцево-судинної системи, верхніх дихальних шляхів, опорно-рухової системи, органів зору, нервової системи [1, с. 23-25]. Особливу тривогу викликає поширення серед учнів нервово-психічних дисфункцій [7].

Не вдалося призупинити й зниження рухової активності школярів. Це зумовлено збільшенням обсягу інформаційних навантажень, інтенсивністю та емоційною напругою навчального процесу, зниженням адаптивного ресурсу більшості учнів, несприятливими соціально-економічними умовами життя багатьох родин, негативним впливом економічних факторів, спадковістю та іншими чинниками.

Численними дослідженнями встановлено, що протягом всього періоду навчання у школі збільшується кількість відхилень у стані здоров'я дітей і хронічних захворювань, погіршуються показники фізичного й психічного розвитку дітей і підлітків [4]. Недостатньо уваги приділяється питанню створення умов для збереження та зміцнення здоров'я дітей під час навчально-виховного процесу. В практичній організації шкільного середовища не враховуються індивідуальні особливості психофізичного розвитку кожної дитини, що призводить до виникнення стресових станів [7].

Навчання в школі, яке є важливим чинником в житті дітей, висуває чималі вимоги до організму дитини [1]. Дослідження спрямованості й характеру адаптаційних змін функції будь-якої системи тільки під час стану спокою є недостатньо інформативним, оскільки ступінь змін функціональних можливостей організму можна оцінити достатньою мірою лише в ході застосування збудливих впливів [5]. Такими впливами під час дослідження довготривалої адаптації до умов навчання й виховання можуть бути фізичні (динамічні і статичні) навантаження.

Однак, необхідно враховувати труднощі дослідження адаптації організму, який розвивається, а також цілого комплексу впливів, обумовлених режимом навчання і виховання [3; 4].

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що підвищений артеріальний тиск крові (понад 140/90 мм рт. ст.) сьогодні мають майже 40% дорослого населення України [4]. Така кількість значно не відрізняється від показників артеріального тиску крові в європейських країнах [1; 4]. Офіційно в нашій країні зареєстровано майже 6 мільйонів гіпертоніків, але реальна цифра наближається до 15 мільйонів осіб [3; 4].

В роботі [6] розглянуто зміни всіх видів артеріального тиску в учнів 7-10 років. Виявлено, що показники мінімального артеріального тиску крові у хлопчиків з віком поступово зростають, причому найбільш інтенсивно цей приріст відбувається від 11-12 років до 16 років, коли вони підвищуються на 5-6 мм рт. ст. Більшою мірою виражені вікові зміни спостерігаються за величиною показників максимального артеріального тиску крові.

Виявлено його достовірний підйом у дітей від 7 до 9 років і наступне зниження в 10 років. Починаючи з 11-12 років, відбувається поступове й невинне зростання показників максимального артеріального тиску крові [2].

Необхідно відзначити, що показники артеріального тиску крові значно зростають від 7 до 9 років, а нове, більш поступове їх зростання співпадає з переходом школярів від першої до наступних стадій статевого дозрівання. На думку багатьох дослідників, довжина і маса тіла більшою мірою позначатимуться на стані центральної гемодинаміки, що ймовірно пов'язано з завершенням періоду статевого дозрівання [2].

Загальною тенденцією зміни показників артеріального тиску крові в дівчаток було їх підвищення. Однак, ступінь змін і загальний характер перебудов гемодинамічних параметрів відрізнялись від змін показників артеріального тиску крові з віком, порівняно з хлопчиками. Показники мінімального артеріального тиску крові у дівчаток поступово зростали з віком, але якщо до 10-11 років вони були дещо вищими або не відрізнялися від показників артеріального тиску крові, у порівнянні з хлопчиками, то до 16 років вони були на більш низькому рівні [2].

Таким чином, вікові зміни основних параметрів артеріального тиску крові, що визначають стан центральної гемодинаміки у дівчаток дещо відрізнялись від аналогічних показників у хлопчиків тієї ж вікової групи.

*Для вирішення поставленого завдання нами було здійснено аналіз динаміки тривалості серцевого циклу і діастолічної паузи на початку і наприкінці кожного навчального півріччя у школярів 1-4 класів. Для дослідження відбирали хлопчиків і дівчаток, що мали середній, гармонійний фізичний розвиток для*

своєї вікової групи (гармонійність визначали за центильними таблицями), відносились до основної групи здоров'я, не займались спортом у спортивних секціях.

Функціональний стан серцево-судинної системи визначали шляхом реєстрації електрокардіограми у стані відносного спокою та показників артеріального тиску крові за методом Короткова.

Контроль за частотою серцевих скорочень здійснювали візуально за пульсотометром, а також за електрокардіограмою, отриманою за допомогою чотирьох канального електрокардіографу «Елкар» у двохполюсних грудних відведеннях за Небом з накладанням електродів, що застосовуються для реєстрації стандартних відведень. На початку й наприкінці електрокардіограми записували калібрувальний сигнал.

Аналіз отриманих нами результатів свідчить, що наприкінці навчальної чверті, півріччя і навчального року в цілому відбувається зниження показників максимального артеріального тиску крові у всіх вікових групах.

Нами виявлено, що в учнів першого класу протягом навчального року відбувається зниження показників артеріального тиску крові і показників частоти серцевих скорочень.

На другому році навчання у тих же дітей показники систолічного артеріального тиску знижуються, однак, частота серцевих скорочень достовірно не змінюється.

На третьому році навчання ми спостерігали невеликі зміни показників систолічного артеріального тиску крові, а показники частоти серцевих скорочень знижувались.

Перехід до навчання в четвертому класі обумовив дещо інші зміни показників частоти серцевих скорочень та артеріального тиску крові. Наведені нами дані свідчать, що адаптаційні зміни показників центральної гемодинаміки у молодших школярів полягають в зниженні показників частоти серцевих скорочень та показників артеріального тиску крові.

Якщо проаналізувати вікові зміни показників центральної гемодинаміки за результатами, отриманими на початку кожного навчального року, то можна побачити, що адаптаційні зміни серцево-судинної системи у дітей початкових класів супроводжуються розладом, який обумовлюється підвищенням з віком показників артеріального тиску крові і одночасним зниженням показників частоти серцевих скорочень.

Таким чином, зміни в режимі навчання в 4-му класі спричиняють серйозні перебудови в діяльності міокарда – центральної ланки системи кровообігу, а навчальне навантаження здійснює суттєвий вплив на стан центральної гемодинаміки і скорочувальної функції міокарда молодших школярів.

Проведений аналіз літературних джерел з дослідження вікових змін показників артеріального тиску крові у школярів від 7 до 16 років протягом навчального року дозволив зробити наступні висновки:

1) Віковий період 9-10 років слід розглядати як переламний в розвитку серцево-судинної системи, оскільки в цей період спрямованість вікових змін показників артеріального тиску крові у хлопчиків і дівчаток різноспрямована – вона є протилежною.

2) Із завершенням періоду статевого дозрівання у дівчаток (14-15 років) і хлопчиків (15-16 років) величини показників гемодинаміки встановлюються на тому рівні, який характерний для дорослих людей.

3) Аналіз вікових змін основних показників гемодинаміки свідчить, що всі вони тією або іншою мірою змінюються під час навчання в школі;

4) Зміни показників артеріального тиску крові виявляються тим яскравіше, чим точніше методики реєстрації окремих параметрів.

5) Одні показники виявляють більшу залежність від віку досліджуваних дітей, а інші – меншу;

6) Період статевого дозрівання пов'язаний із значними змінами у функціонуванні системи кровообігу.

Перспективи подальших досліджень полягають в дослідженні впливу різних індивідуальних співвідношень функціональної рухливості й сили нервових процесів у дітей молодшого шкільного віку на формування пристосувальних реакцій функціональної системи забезпечення організму киснем на фізичне навантаження.

### *Література*

1. Бар-Ор О. Здоровье детей и двигательная активность: от физиологических основ до практического применения / О. Бар-Ор, Т. Роуланд; пер. с англ. И. Андреев. – К.: Олимпийская литература, 2009. – 527 с.
2. Лясота Т. Функціональний стан дітей молодшого шкільного віку в процесі адаптації їх до школи / Т. Лясота // Молода спортивна наука України. – 2010. Т. 2. – С. 142-146.
3. Лук'янова О. М. Проблеми здоров'я здорової дитини та наукові аспекти профілактики його порушень / О. М. Лук'янова // Мистецтво лікування. – 2005. – № 2. – С. 6-15.
4. Інформаційні матеріали щодо стану здоров'я дітей в Україні та основних чинників, які впливають на його збереження / Інформ. Зб. МОН України. – № 15-16. – 2002. – С. 23-25.
5. Неворова О. В. Оздоровча спрямованість і шляхи оптимізації фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку: [метод. рек.] / Неворова О. В. – Кіровоград: РВВ КДГГУ імені Володимира Винниченка, 2007. – 100 с.
6. Реализация оздоровительной функции образования: проблемы теории и практики: Учебно-методическое пособие / Под ред. О. И. Васильковой, В. С. Поуль, Г. Е. Челах. – Донецк: Каштан, 2008. – 168 с.
7. Якушина О. А. Анализ и оценка внешних факторов здоровья учащихся / О. А. Якушина, А. Н. Гусейнов // Школа здоровья.

## **5.12. Status of students health: problems and their solutions**

### **5.12. Состояние здоровья студентов: проблемы и пути решения**

Одной из глобальных проблем современности является проблема здоровья молодого поколения. Она неотделима от проблемы человека, возникает вместе с человеком и видоизменяется соответственно движению человеческой культуры [18]. Здоровье – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических недостатков. Такое определение этого понятия содержится в преамбуле устава Всемирной организации здравоохранения. Одним из важнейших показателей состояния здоровья является уровень функционального развития ведущих адаптивных систем организма человека [3]. Здоровье является процессом сохранения и развития физиологических, биологических и психических функций оптимальной трудовой и социальной активности при максимальной продолжительности активной творческой жизни [5, 21].

Максимальный уровень здоровья человека – это цель, достижение которой должно обеспечить каждому члену общества современное государство. Однако не секрет, что современная система охраны здоровья, медицина направлены в основном на разработку новейших технологий лечения [15]. Но больных не становится меньше, а, наоборот, в мире распространяется эпидемия хронических неинфекционных заболеваний, причем среди населения самого активного возраста. Эти заболевания являются и основной причиной смерти. Такая ситуация наблюдается и в Украине, она представляет угрозу национальной безопасности государства [1]. Именно медико-социальный статус студенческой молодежи в будущем определит качество трудового, экономического, репродуктивного и оборонного потенциала страны.

Здоровье молодежи Украины характеризуется высоким уровнем заболеваемости и распространенности заболеваний, инвалидности и смертности. Исследователи отмечают, что учебные нагрузки возросли, существующие формы физического воспитания не применяются или используются неэффективно, наблюдается повсеместное свертывание профилактического направления из-за недостатка финансирования [4, 9].

Разнообразные аспекты здоровья студентов различных образовательных учреждений были и остаются предметом пристального внимания исследователей [12, 14, 19]. Но на сегодняшний день очень мало сравнительных и обобщающих работ о состоянии здоровья и самосохранительного поведения учащейся молодежи разных государств. Исследования состояния здоровья студентов северо-западного Приазовья практически не проводились.



Работа выполнена согласно плану научно-исследовательской работы Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого, тема: «Формирование современных здоровьесберегающих технологий молодежи в учебном заведении средствами физического воспитания и спорта».

Опираясь на современную парадигму здоровья, можно констатировать, что здоровье – это целостная многомерная динамическая система определенной структуры. Здоровье нации показывает уровень качества жизни, которое определяется многими параметрами: материальными, социальными, психо-эмоциональными, развитием физкультуры и спорта

Анализ научных публикаций за последнее время убедительно показывает, что проблема здоровья молодежи находится в поле зрения многих учёных. Так, российские исследователи [2] отмечают, что уровень распространенности заболеваний по данным обращаемости в 2010 г. у студентов средних специальных образовательных учреждений в возрасте 15-21 года составляет 1445,2%. На четвертом курсе по сравнению с первым происходит достоверный рост обращаемости по поводу болезней системы кровообращения в 2,4 раза, нервной системы – в 2,0 раза, болезней органов пищеварения – в 1,8 раза, уха и сосцевидного отростка – в 1,5 раза. Изучая состояние сердечно-сосудистой системы у студентов колледжа, авторы [10, 17] установили, что за трехлетний период обучения у подростков (15-17 лет) как в состоянии покоя, так и при физических нагрузках наблюдается тенденция к тахикардии, развитию гипотензивных реакций, снижению мышечной работоспособности.

Это объясняется недостаточным материальным обеспечением, низким уровнем знаний и навыков по организации своего быта, чередованию труда и отдыха, организации рационального режима дня и питания.

Аналогичные тенденции в состоянии здоровья и заболеваемости наблюдаются и у студентов Республики Беларусь [7, 12]. Несмотря на высокий уровень общего показателя качества жизни по основным компонентам (социальное и эмоциональное функционирование, удовлетворенность жизнью, здоровье), около 30% студентов вузов Беларуси к завершению учебы состоят на диспансерном учете, причем преобладают такие заболевания, как хронический гастрит, бронхиальная астма, язва двенадцатиперстной кишки. Изучение заболеваемости студентов Белорусского государственного медицинского университета показало, что первое место в структуре заболеваемости занимают болезни органов дыхания (33,4%), второе – заболевания нервной системы и органов чувств (27,4%), третье – мочеполовой системы (10,3%). На долю болезней органов пищеварения, костно-мышечной системы и соединительной ткани приходится приблизительно по 5,0%.

Установлено [3, 6], что среди студентов вузов Украины основными факторами, которые способствуют развитию сердечно-сосудистых заболеваний, являются: избыточное питание, низкая двигательная активность, нервно-эмоциональное перенапряжение, вредные привычки.

Изучение динамики заболеваемости студентов дневной формы обучения Мелитопольского государственного педагогического университета имени Богдана Хмельницкого (МГПУ) за последние 6 лет показало, что количество молодых людей, освобожденных по медицинским показаниям от занятий физической культурой, в основной группе неуклонно растет: 2010 г. – 17,4%, 2011 – 22,0%, 2012 – 22,9%, 2013 – 31,1%; 2014 – 34,0%; 2015 – 35,9%. Этот прирост происходит, в основном, за счет студентов младших курсов.

Результаты исследования позволяют констатировать, что уровень распространенности заболеваний в 2010-2015 гг. у студентов МГПУ составил 585,9‰. Изучение структуры заболеваемости в зависимости от курса обучения показало, что у первокурсников наибольшую долю составляют заболевания органов дыхания, на втором месте – нарушения опорно-двигательного аппарата (ОДА), далее следуют болезни органов пищеварения, нервной системы. У студентов пятого курса, в отличие от первокурсников, на первое место вышли болезни сердечно-сосудистой системы, на второе – нарушения ОДА, далее – заболевания выделительной системы.

Обобщенный анализ характера заболеваний студентов МГПУ за последние 6 лет показал, что первое место занимают патологии сердечно-сосудистой системы: от 35 до 45% (от общего количества заболеваний). Далее идут изменения ОДА (нарушение осанки, сколиоз, плоскостопие), которые составляют 20-26%. Практически на одном уровне за эти годы находятся заболевания выделительной системы (8-12%), органов зрения (6-10%). Прочие заболевания колеблются в пределах 5-15%. Показатели заболеваемости в процессе обучения растут, и на пятом курсе в 1,4 раза выше, чем в группах первокурсников.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют также о наличии отрицательной динамики в состоянии здоровья студентов МГПУ от младших курсов к старшим: на первом курсе к группе здоровых отнесено 32,5% студентов, на пятом – 22,6%. Если на первом курсе хронические заболевания имеет примерно треть студенческого контингента, то на пятом курсе хронически больны уже более половины студентов.

По результатам анкетирования среди студентов МГПУ, самооценка здоровья зависит от курса обучения. Как «хорошее» свое здоровье оценили 56,5%, как «плохое» – 4,5% первокурсников. В отличие от первокурсников,

студенты выпускных курсов оценивают свое здоровье более негативно: как «плохое» – 38,0%, как «хорошее» – 5,9% респондентов.

Основными причинами ухудшения здоровья студентами названы, наряду с нерациональным режимом дня, большой учебной нагрузкой, напряженностью экзаменационной сессии, такие факторы, как нерациональное питание, недостаточная двигательная активность, вредные привычки. Не считают свое питание рациональным и сбалансированным 51,8% первокурсников и 68,3% пятикурсников МГПУ, несмотря на то, что недостаток денег как основную преграду регулярному питанию назвали только четверть всех опрошенных.

Основные элементы отдыха студентов университета в свободное время характеризуются преобладанием пассивных форм, только 12,5% молодых людей занимаются спортом. Вместе с тем, 72,5% студентов отмечают, что практически не имеют свободного времени, а 88,2% – не удовлетворены способами его проведения. Следует признать, что студенты почти в равной степени свое недовольство относят как к недостатку денег (40,3%), так и к собственной лени и неорганизованности (33,5%).

Подавляющее большинство студентов (74,9%) занимаются спортом только на занятиях физкультурой. Среди помех для более частых занятий физкультурой 77,6% указали на недостаток свободного времени, 18,4% – на лень и неорганизованность. При изучении физической активности студентов нами установлено, что занимаются физическими упражнениями ежедневно 9,5% первокурсников и 7,5% пятикурсников.

Прекрасный выход из создавшегося положения разработали, теоретически обосновали и экспериментально проверили на практике группа ученых [8, 11], которые впервые показали функциональную зависимость физических нагрузок населения от состояния здоровья. Этот порочный замкнутый круг проще и достовернее всего разорвать путем применения физических упражнений с учетом возраста, пола, тренированности, физического развития и состояния здоровья людей.

Использование целостного подхода к проблеме сохранения здоровья учащейся молодежи способствовала разработке нами комплексной реабилитационной программы, которая включала такие компоненты: блок организационно-диагностических мероприятий (клиническая, лабораторная, функциональная диагностика заболеваний разных нозологических форм), блок информационно-профилактических мероприятий (разработка и внедрение системы мероприятий информационного обеспечения преподавателей и студентов по вопросам здорового образа жизни и безопасного поведения), блок лечебно-коррекционных мероприятий (активные средства реабилитации – лечебная физкультура, гидрокинезотерапия, трудотерапия; режим труда и

отдыха; закаливание; гигиена питания, сна), блок оценки эффективности проведенных мероприятий. Реализация этой программы позволит повысить уровень здоровья учащейся молодежи, сформировать стойкую мотивацию здорового образа жизни.

Профилактическую роль в этом направлении играет скрининг населения с выявлением «групп риска» среди практически здоровых людей, формирование и реализация здорового образа жизни, улучшение экологической ситуации, условий труда и быта людей. Однако многие из этих мероприятий требуют значительных материальных затрат, дорогостоящего оборудования, специального обучения персонала. Вместе с тем, достаточная двигательная активность, направленная на борьбу с гиподинамией и гипокинезией, широкое внедрение физической культуры в жизнь и быт населения, как показывают многочисленные медико-биологические исследования [13, 16, 20], способствует укреплению здоровья человека, повышению устойчивости его организма к действию различных неблагоприятных факторов внешней среды (температура, давление, загрязненность воздуха и воды, инфекции и др.), а также сохранению и восстановлению работоспособности, препятствует развитию раннего утомления и переутомления, способствует коррекции психо-эмоциональных перегрузок во время профессиональной деятельности человека.

1. Воздействие неблагоприятных социально-гигиенических факторов во время учебы приводит к негативным тенденциям в состоянии здоровья студенческой молодежи разных стран. Основными факторами заболеваемости студентов неинфекционными болезнями являются избыточное питание, низкая двигательная активность, нервно-эмоциональные перегрузки, вредные привычки.

2. Состояние здоровья молодежи северо-западного Приазовья ухудшается, в частности до 45% (от общего количества заболеваний) составляют патологии сердечно-сосудистой системы, до 26% – нарушения опорно-двигательного аппарата. К концу обучения в вузе каждый второй студент имеет хроническое заболевание.

3. Для повышения уровня здоровья нации необходим комплексный подход, базирующийся на современной парадигме здоровья. Он предполагает разработку, принятие и внедрение комплексных государственных реабилитационных программ, которые предусматривают создание условий для ведения человеком здорового образа жизни: занятия фитнесом, рациональное питание, закаливание, отказ от вредных привычек, охрану окружающей среды от загрязнения.

## Литература

1. Айстраханов Д. Д. Узагальнені тенденції змін стану здоров'я дорослого населення України / Д. Д. Айстраханов, Г. В. Курчатова, М. Ф. Гаврилюк // Україна. Здоров'я нації. – 2008. – № 1 (5). – С. 12-19.
2. Антонова Е. В. Здоровье российских подростков 15-17 лет: состояние, тенденции и научное обоснование программы его сохранения и укрепления: автореф. дис. докт. мед. наук: 14.00.33 / Е. В. Антонова. – М., 2011. – 42 с.
3. Апанасенко Г. Л. Индивидуальное здоровье: теория и практика. Введение в теорию индивидуального здоровья / Г. Апанасенко, Л.А. Попова. – К.: Медкнига, 2011. – 107 с.
4. Благій О. Аналіз захворюваності студентів гуманітарних ВНЗ / О. Благій, Є. Захаріна // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2006. – № 4. – С. 8-12.
5. Гримблат С. О. Здоровьесберегающие технологии в подготовке специалистов / С. О. Гримблат, В. П. Зайцев, С. И. Крамской. – Харьков: Коллегиум, 2005. – 184 с.
6. Исютин-Федоткова Т. С. Социально-гигиенические проблемы здоровья студентов: исторический аспект и современное состояние / Т. С. Исютин-Федоткова // Медицинский журнал. – 2008. – № 4. – С. 31-34.
7. Радзевич-Грун И. Двигательная активность и здоровье молодежи, проживающей в Беларуси, Польше и Украине / И. Радзевич-Грун // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2005. – № 2-3. – С. 60-64.
8. Солодков А. С. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная / А. С. Солодков, Е. Б. Сологуб. – М.: Олимпия Пресс, 2005. – 528 с.
9. Футорный С. М. Современные инновационные подходы к организации физкультурно-оздоровительной работы по формированию здорового образа жизни студентов / С. М. Футорный // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2011. – № 2. – С. 28-33.
10. Чепель В. А. Медико-гигиенические основы реабилитации здоровья студентов в условиях образовательного процесса (на примере медицинского колледжа): автореф. дис. канд. мед. наук: 14.00.07; 14.00.05 / В. А. Чепель. – Омск, 2006. – 16 с.
11. Biddle S. Physical Activity, Health and Well-Being / S. Biddle // International Scientific Consensus Conference (Quebec City, 19th-21st May, 1995). – Quebec City, 1995. – P. 135-151.
12. Cockerham W. C. Psychological distress, gender, and health lifestyles in Belarus, Kazakhstan, Russia and Ukraine / W. C. Cockerham, B. P. Hinote, P. Abbott // Social Science & Medicine. – 2006. – Vol. 63, № 11. – P. 2381-2394.
13. Corbin C. B. Concepts of physical fitness with Laboratories / C. B. Corbin, R. Lindsey. – WCB Brown & Benchmark publishers, 1994. – 126 p.
14. Gomez-Pinilla F. The influences of diet and exercise on mental health through hormesis / F. Gomez-Pinilla // Ageing Research Reviews. – 2008. – Vol. 7, № 1. – P. 49-62.
15. Jensen B. Two paradigms in health education / B. Jensen. – Denmark, 1996. – 88 p.
16. Messiah S. E. Body Mass Index, Waist Circumference, and Cardiovascular Risk Factors in Adolescents / S. E. Messiah, K. L. Arheart, S. E. Lipshultz, T. L. Miller // The Journal of Pediatrics. – 2008. – № 8. – P. 320-324.
17. Miller K. E. Energy Drinks, Race, and Problem Behaviors Among College Students / K. E. Miller // Journal of Adolescent Health. – 2008. – Vol. 43, № 11. – P. 490-497.
18. Olsen K. M. Health differences between European countries / K. M. Olsen, S. Dahl // Social Science & Medicine. – 2007. – Vol. 64, № 4. – P. 1665-1678.
19. Quality of Life Assessment: an Annotated Bibliography. – Geneva, 1994. – 223 p.
20. Yeung D. L. Nutrition of infants and young children in China / D. L. Yeung // Nutrition Research. – 1988. – Vol. 8, № 1. – P. 105-117.
21. Yuori J. Health, position paper / J. Yuori, P. Fentem // The Significance of Sport for Society. – Strasbourg: Council of Europe Press, 1995. – P. 11-90.

### **5.13. The grapes as a source of maintenance and preservation of human health: forecasting crop yields**

Today the problem of a healthy lifestyle is very relevant. No wonder is said about it scientists all over the world. This occurs for a very simple reason – contemporary population health has deteriorated considerably compared to the previous century [1].

On this deterioration is influenced by several major factors. At first has changed human motor activity. In the course of scientific and technical progress for people there is no need to move a lot and used heavy physical labor, to provide yourself and your family with all necessary, as it was until recently. Most of the population works in modern offices and travels by private car, which reduces the need to move.

Also on health of the population affected by environmental problems, political and military nuances of social life, especially of the psychological status modern person [2].

Currently people almost constantly in a state of stress. This psychological stress causes increased demands of society, which leads to the maximum voltage adaptation mechanisms.

Also on human health affects virtually every component of its way of life, with the characteristics of each component will depend on the age group of human. For example, the rate of consumption of dairy products for different ages is significantly different. It is the same with the desired intensity of physical activity, the characteristics of the regime of the day, features of intra and labor relations. For this reason, a man must first be acquainted with the peculiarities of the age category.

If we look at the statistics, we can determine that the most common diseases that lead to death are cardiovascular diseases such as hypertension, ischemic heart disease (angina and heart attacks), acute cerebrovascular accident (stroke), which are usually arise from poor lifestyle [3]. Overeating, the prevalence in the diet of high-melting fats, lack of exercise, smoking are confirmed risk factors for the emergence and further development of these states.

The grapes the most favorable effect on the cardiovascular system. It prevents the formation of clots in the blood, increases the elasticity of arteries and reduces arterial blood pressure. There is a whole branch of medicine is based on the treatment of grapes and juice. It acts like an alkaline mineral water, contributes to the regulation of blood pressure, toe swelling, prevents the formation of stones [4].

Grapes contains a great deal of microelements: zinc, calcium, iron, copper, manganese, magnesium, flavonoids, sugar, vitamins A, B1, B2, B3, B6, B9, C, H, PP and organic acids.

The chemical composition of the grape juice of berries comprises: water (65-85%), sugar (10-33%), organic acid (0.5-1.4%), protein (0.15 to 0.9%), pectin (0.3-1.0%), minerals (0.3-0.5%) of the substance, as well as vitamin C, B1 and B2, provitamin a (carotene). In peel of the grapes contains tannins and dyes, ENIN and others, as well as essential oils. Seed contains 4-19% of fats, 1,8-8,0% of tannins. This composition makes this culture are indispensable for maintaining a healthy lifestyle in today's globalization [5].

But one of the problems of viticulture is to produce enough crop for their population. According to world literature, the main factors affecting the future crops are climatic and growing conditions agrochemical and timely measures to protect the grapes at all stages of the growing season, from the beginning of flowering to ripening berries [6].

Also, forecasting productivity every year is becoming increasingly important in planning, harvesting plan, harvesting container, the organization of work vehicles, and, of course, the conclusion of agreements for the sale of crops and bring it to the consumer.

Preliminary determination of crop, which can be obtained in the near (short-term forecast) the future is different for its diversity and is mostly a probabilistic character. Typically, methods for predicting the crop yields divided by extrapolation, simulation and expert [7].

Extrapolation and interpolation are a large class of methods of forecasting, based on the study of the dynamics of the actual crop yields for a number of previous years (at least 5, typically 10-20), the dynamics of soil fertility changes due to natural processes, fertilizer system or land reclamation works, on weather forecasts and et al. In order to forecast these methods use different mathematical models constructed with the use of methods of mathematical statistics [7-9].

Forecasting based on simulation modeling studies by Markov and semi-Markov processes based on the extrapolation of trends and provides analysis of the crops on the farm groups, teams or regions with different yields and analysis of the probability of transition from one group to another in the dynamics on the basis of probability tables [10]. A more simple method of drawing up "circuits", designed by Uzun, the division provides the actual crop on farms, brigades or divisions in a given year in the 2 groups (above and below the average), followed by each of them for 2, etc. [11]. Based on the synthesis of long-term evidence established that the transition from the lower to the higher level after 5 years. This is the basis of the forecast for the near and distant future.

Forecasting on trends in soil fertility level depends on the emergence of several situations. When the old vineyards yield is reduced as a result of amplification processes of soil exhaustion, predicted no increase, and yield reduction. As a result of long-term content of soil under fallow and many treatments in the soil organic matter content is reduced, and the battery deteriorates the physical properties of the soil, composed of correlation and regression data pairs and projected yields. This allows not only is more reliable to predict the increase or decrease in crop, but also to determine the weight of each factor taken [9, 12].

The method of expert estimations is that of highly skilled specialists is made expert committee (3-5 persons), each member of which makes a prediction and stores it in a specially designed questionnaire. This information is processed and displayed average forecast and statistical evaluation. The disadvantage of this method is the inability to avoid subjectivity in the forecast.

In order to forecast of any method was reliable and correct, it should be carried out in the framework of similar conditions. All forecasts are compared with actual results and estimated by statistical methods.

Recently widely used methods and models of the forecast grape crop yields from meteorological data. The methods used are based on the forecast period due to crop yields in previous years, as well as the processes occurring in the soil, weather conditions, solar radiation and others. These methods are easy to use, without drawbacks simulation modeling and expert techniques, and the resulting model can be adapted to specific regions of cultivation of grape culture, which suggests that the studied conditions and trends continue.

To construct a mathematical model of the forecast crop yields of grapes in order to provide the population of the Kharkov region in Ukraine by the product and maintaining a healthy lifestyle, contact data of fifteen year cycle (2001 to 2016) of cultivation of dark grapes were studied.

The main indicators which were estimated been amount of active temperatures in the various phases of the growing grapes, the annual amount of active temperatures, the total number of vegetation days in each test year, the total amount of rainfall in the different phases of the growing of grapes, annual precipitation, the total radiation, land area under culture, wind rose, The grape yield obtained from one hectare of land and estimated in a qualitative scale (1 is Normal and High crop yields, 2 is low crop yields).

At the initial stage of constructing a mathematical model the descriptive analysis of the factors was carried out, which may affect the yield, and the main statistical parameters (arithmetic mean error of the arithmetic mean, confidence interval, etc.) identified.



Also, using the criterion of the consent of the Kolmogorov-Smirnov test was conducted on the hypothesis accessories studied parameters to normal distribution. In other words, it checks that the empirical distribution corresponds to the Laplace-Gauss distribution.

Analysis of the results showed the absence of the normal distribution for 45% of the indicators, which limits the use of statistical methods for the construction a mathematical model.

Since the dependent variable under study (the crop yields) is quality, and distribution law for nearly half of the performance is different from normal then for constructing a mathematical model can be used the method of binary logistic regression type of:

$$\hat{P} = [1 + \exp(-z)]^{-1},$$

where  $\hat{P}$  – the probability that the event of interest will occur;

$z$  – the value of the logistic function, which is determined according to the formula:

$$z = b_1 * X_1 + b_2 * X_2 + \dots + b_n * X_n + b_0,$$

where  $X$  – factor or predictor of model,

$b_i$  – model coefficients, the calculation of which is the task of the binary logistic regression.

The coefficient  $b_i$  indicates a change in odds ratio changing unit  $X$  [13]. The odds ratio is the ratio of the probability that an event will occur in the likelihood that it will not happen and is calculated as  $P/(1-P)$ . The model parameters were estimated using the maximum likelihood method.

When evaluating the regression equations used the method of incremental inclusion of predictors, which ranks the features in accordance with their contribution to the model.

Testing the significance of selected coefficients  $b_i$  was carried out using Wald statistic, which is the square of the ratio of the corresponding coefficient to its standard error. All variables included in the model, according to the Wald statistic, significant ( $p < 0,05$ ) and matched correctly.

Created regression model has high quality and for 92.3% of the objects of the forecast results were correct.

Overall agreement between the influence of the risk factors identified in the model of the low crop of grapes and actually recorded the onset of adverse outcome was made using the Hosmer-Lemeshev test ( $H_L$ ), wherein the p-value is higher the smaller the difference between the frequency of the observed and predicted based on the outcomes of the regression model data.

The resulting low value  $H_L$  at a significance level of  $p > 0.05$  indicates an acceptable quality of the fitted model.

The validity of the developed model to determine the probability of reducing the grape crop yield confirmed by testing at the independent predictors of exam sample. Found that all predictors effect on the level forecast of  $p < 0.05$ .

Thus, we have developed a mathematical model, which allows on the basis of meteorological data of the growing season to hold short-term forecasting of grapes crop yields, which makes it possible to increase the effectiveness of cultivation of this crop and increase yields on the basis of timely preventive measures applied. This, in turn, may contribute to the production of more high-quality commercial grapes in order to bring it to the consumers who need it to improve and maintain their health.

### *References*

1. Галимова Д. Р. Возможность ведения здорового образа жизни в современных условиях // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. статей по мат. XV Междунар. студ. науч.-практ. конф. – 2013. – № 15. – URL: [http://sibac.info/archive/guman/9\(12\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/9(12).pdf).
2. Калашникова Г. В. Влияние экологических факторов на показатели качества жизни населения / Г. В. Калашникова, А. М. Минигалеева // Молодой ученый. – 2015. – № 12. – С. 560-563.
3. Cardiovascular diseases (CVDs) // WHO. Fact sheet. Reviewed, September 2016 – <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs317/en/>.
4. Маврин А. Полезные свойства винограда / А. Маврин // Health and you – <http://www.health.yoread.ru/news.php?readmore=191>.
5. Заухина Е. Диетология для здоровья: учитеесь есть правильно // Диета и питание – <http://estet-portal.com/articles/diety-i-pitanie/dietologiya-dlya-zdorovya-uchites-est-pravilno>.
6. Кулумбегов Р. Сельское хозяйство – основа продовольственной безопасности. // Вестник Информационного агентства «Алания Информ». – 2014. – № 4. – <http://osinform.org/43359-selskoe-hozyaystvo.html>.
7. Абдулаев М. А. Статистический метод выявления причины колебания урожайности / М. А. Абдулаев // Вопросы статистики. – 2003. – № 9. – С. 82-86.
8. Балаш В. А. Модели линейной регрессии для панельных данных: Учебное пособие / В. А. Балаш, О. С. Балаш. – М.: МИР, 2002. – 65 с.
9. Афанасьев В. Н., Маркова А. И. Статистика сельского хозяйства: Учебн. пособие. М.: Финансы и статистика, 2002. – 272 с.
10. Бондаревский А. С. Имитационное моделирование: определение, применяемость и техническая реализация / А. С. Бондаревский, А. В. Лебедев // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12 (часть 3) – С. 535-541.
11. Басюк Ф. Прогнозирование урожайности сельскохозяйственных культур / Ф. Басюк // Плановое хозяйство. – 2002. – № 9. – С. 23-26.
12. Особливості концентрації важких металів у винограді та продуктах його переробки / А. Н. Некос, О. В. Мальчук // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Екологія. – 2015. – № 1147, Вип. 12. – С. 106-113.
13. Многомерный статистический анализ в прикладных медицинских исследованиях [Текст]: [монография] / Высоцкая Е. В. – Х.: Смит, 2013. – 135 с.

## **Annotation**

### **Part 1. The transformative role of education in society**

#### **1.1. Irena Koszyk. The concept of experimental and alternative schools in historical and contemporary approach.**

The reform currents and directions of reconstruction of educational school system offered by many educators in the twentieth century played an important role in foreign and Polish pedagogy, it often had pioneering, innovative nature, proposing new solutions for the educational system and the school itself. The paper presents selected Polish and international authors of experimental and alternative views at educational system with a brief description of the program and organizational assumptions proposed by them in the educational solutions. The paper also describes the impact of the twentieth century educational thought on the contemporary innovative solutions which aimed at the ongoing improvement of the school.

#### **1.2. Larisa Deynichenko. Peculiarities of self-actualization of students in the process of professional training.**

The article presents the problem of self-actualization of the individual of future psychologists. It also presents the results of the experimental research of the psychological components of self-actualization (the level of pretension, self-value and the level of social and psychological adaptation of students-psychologists). It has been made the comparative analysis of the indices of self-actualization of the students of the second year of studying at the stage of their professional formation and the graduates.

#### **1.3. Larysa Kondratenko, Lidiya Manylova. A school teacher in the modern world.**

The modern world saturated with information, requires a rethinking the teacher role. Traditionally, the teacher was the main source of information for students and that he systematized, processed and passed on accumulated knowledge for children. Now the role of the main supplier of information, facts, opinions, views took over to the Internet. However, information presented by search Engines is not always properly selected, scientifically based and reliable. Therefore, reduced role of the teacher as a mere "translator" of knowledge, but increased its value as a person is able to teach children the ability to compile, analyse, interpret and structure obtained information. Also increased requirements for psychological culture of the teachers, theirs ability to provide harmony and balance for the human interaction.

#### **1.4. Larysa Pasechnikova. Training leaders of hub schools – new challenges and solutions in the postgraduate education in Donetsk region.**

Article is an attempt to conduct systematic analysis of conditions for professional growth as leaders hub schools while studying at the Donetsk regional institute of postgraduate education and in daily communication with the institution and inform the scientific community about teaching new approaches and solutions training leaders hub schools in the system of postgraduate education Donetsk region.

#### **1.5. Olena Reznikova. Transformations of adaptive potential of the individual in the educational process of universities.**

The article reveals the problem of transformation of the adaptive potential of the individual in the educational process at universities. It presents the analysis of the notion of the individual adaptive potential, it is defined the essence of the given phenomenon, its structure. It is fixed the meaning of the dynamic properties of the adaptive potential as a basis of the probabilistic

forecast of the development of the adaptation process and dynamics of the adaptation status of the individual. The article also presents the results of the empiric research of qualitative and essential dynamics of the adaptive potential of the personality of students in the process of their adaptation to learning at universities.

**1.6. Victor Reshetnyak. The developing an individual intellectual potential in contemporary system of comprehensive education.**

The article considers the problem of structuring the educational institutions as a factor of developing intellectual potential of the student in the transition system of education on personality-oriented learning model. In particular the possibilities of bringing educational process considering pupils' inclinations and abilities as a condition of increasing efficiency of cognitive activity are grounded. Necessity of changing the philosophy of pedagogical staff's educational activities in secondary schools is proved.

**1.7. Galina Svidenska, Margarita Byrova. Psychological and methodological support of the development of teenager's self-consciousness in the period of transition from adolescence to adulthood.**

On the material of studying the psychological literature the author conducts a theoretical analysis of psychological and methodological support of the development of the teenager's self-consciousness. General theoretical approach in the studying of peculiarities of development of the teenager's self-consciousness was considered, which had been determined in the studies aimed to prove the structural components of self-consciousness as a special characteristic of the age of formation of self-consciousness. On the basis of methodological guidelines on the development of personality, social type of personality, his/her life relations and creative potential the author proposes a trip to the development of active managed self-discovery in adolescence.

**1.8. Inessa Sergeeva, Olena Dzyuba. Psychological features of emotional regulation of teenagers' educational and cognitive activity.**

The problem of emotional regulation of teenagers' educational activity is analyzed in the article. The most common emotions that teens would like to go through and really feel at different stages of the educational process are identified. Main features of such indicators of emotional maturity as self-regulation, empathy and expressiveness and also teenagers' emotional orientation are studied. The interrelation between successfulness of teenagers' educational activity and features of their emotional sphere is determined.

**1.9. Olga Soloduhova, Vasyl Soloduhov. Role of the teaching staff in the process of entering professional activities of a novice-teacher.**

The presents the peculiarities of the teaching staff of a school, its creative atmosphere, the system of values, social and psychological climate in it. Entering the new teaching staff for a novice-teacher is a very important and responsible matter. Depending on the relationships that are between them, the young teacher is a master of his profession.

**1.10. Galyna Tatarenko, Olena Arsentieva, Liybov Kotova. Some aspects of law education of pupils in conditions of forming of civil society.**

The article accords to analysis of methods and forms of law education of youth in the conditions of politic, social and culture changes that have happened in Ukraine, to influence of law education, propaganda of law knowledge and rising of law culture among the young generation on forming of civil society and constitutional state.

**1.11. Nataly Shayuda, Nataly Grischenko. Formation of valuable orientations of the future teachers of the higher school.**

In this article the authors have to the urgency of formation of valuable orientations of the new generation of future teachers; the values of valuable orientations of the teacher in the modern process of national education in higher school. Value of humanization of education and its influence on formation of both subject skills, and all-educational, development of values, creation of the atmosphere of cooperation, interaction, development of communicative

qualities of the personality are defined. Using modern technology of pedagogical conditions, greatly increases the effectiveness of the learning process, promotes high intellectual development, provides mastering the skills of self-identity, the ability to think, to create.

**1.12. Oleksandr Shayda, Konstantin Kiselev, Victoria Pitkevich. Psychological features of development of the creative personality.**

The article describes the modern theoretical approaches to the problem of the development of creativity and creativity of younger schoolboy. The main aspects of creative personality development are analyzed. Indicators of creativity and level of creativity are identified. The authors paid special attention to the creative activity of the student, its independent choice of research subject or activity, going beyond the traditional, disclosed creativity as a subject-subject interaction. The authors discuss the priority directions of teacher's work with disciples for developing their creativity and creativity.

## **Part 2. Adaptation of approaches to the training of children to changes in modern society**

**2.1. Larisa Devis. Theoretical background and psychological conditions of consciousness development in deprivation of family interaction.**

This article gives a scientific grounding of the problem, the essence of which is the character of communication and interrelations of child with adults determines the peculiarities of child's development and his attitude to himself and to another people. Self-image as the authors move arises during a life practice, from experience in individual activity and from communication experience. The main reasons of the problem concerning personal development of boarding-school pupils can be insolvent and unproductive forms of communication with adults, the lack of psychological comfort and development perspectives.

**2.2. Viktoriia Imber. Information competence formation of preschool children in modern information society.**

The article describes teaching and education problems for children in the information society. It describes the rules and provisions of information competence preschooler, preserve moral values and humanistic component of information technology, information security of children. It describes the psychological phenomena that are associated with the development of the subjects teaching new information technologies. Presented products that help your child be safe in the virtual world.

**2.3. Andrey Kiyani, Yekaterina Borisova. Socio-psychological aspects of development of creative abilities in the process of education.**

The influence of society on the development of human creativity contradictory. Social experience lays the foundation of creative activity in the development of the imagination and the formation of interests, needs, motivation and a positive attitude to the surrounding reality. This leads to the conclusion about the impossibility of creative personality development in the context of "free education". In this article, we come to consider the problems of creative personality development from the standpoint of study of the values for the process of social experience and explore the social and psychological aspects of education, which would, along with cognitive development, contribute to the formation of a creative personality.

**2.4. Mykola Kormyshev. Features of influence of interpersonal relationships between children and adults in the formation of the individual goal-setting deprivation in family interaction.**

The article analyzes the research of psychologists on the development of goal-setting of children at primary boarding schools. The process of goal-setting is one of the exterminating

and the effective training activities. The investigation of development of ability to set goals through the activities at boarding schools is a separate branch of scientific research, and is particularly relevant. The theoretical analysis of the concepts and approaches to the problem of goal-setting, its laws and mechanisms of formation are studied depending on internal and external conditions of the development and the education of a child are analysed. Thus, the results of the study show that pupils in boarding schools have a difficulty answering the question about the purpose of their activity and can not form their own point of view.

**2.5. Alina Kucherenko, Larisa Stepanenko. Peculiarities of human adaptation to psychotraumatic situations: theoretical aspect.**

The article presents the problem of psychological adaptation of man to the traumatic situations. They are represented the modern approaches of the investigation of the problem of adaptation. It is underlined that the psychotraumatic situations that the individual suffers are accompanied with tense and deep negative emotional experiences. They lead to the disturbance of the emotional space of the individual and prevents the process of adaptation.

**2.6. Evgeniya Lyndina. Contribution of E. Sobotovich to the development of special education for children with mental and physical disabilities.**

In the article there is given Contribution of E. F. Sobotovich to the development of special education for children with mental and physical disabilities. There has scientific work on the issue of development of theoretical and methodological aspects of the development, education and training of children with language disorders, the results of which are embedded in the practice of special pre-school and school institutions in Ukraine, Russia and Belarus.

**2.7. Yuliya Merezhko, Oksana Petrykova, Sofia Leontieva. Musical-didactic game as a part of musical education, upbringing and development of modern preschool children.**

This article considers the problem of improving the system of musical education and upbringing in the pre-school educational institutions. Here reveals the essence of the concept «musical-didactic game», its striking characteristics, its classification. The article substantiates in detail the structural components of the game, in particular the musical-didactic task, the game plan and the beginning, game actions, game rules and the summing-up. The proposed methodical advices for conducting musical-didactic games will be useful for musical heads of pre-school educational institutions and for students in musical and educational activities.

**2.8. Larisa Stepanenko, Elizabeth Kirichuk. Psychological features of emotional regulation of teenagers' educational and cognitive activity.**

The problem of emotional regulation of teenagers' educational activity is analyzed in the article. The most common emotions that teens would like to go through and really feel at different stages of the educational process are identified. Main features of such indicators of emotional maturity as self-regulation, empathy and expressiveness and also teenagers' emotional orientation are studied. The interrelation between successfulness of teenagers' educational activity and features of their emotional sphere is determined.

### **Part 3. Social aspects of change of society and changes in education**

**3.1. S. Maria B. Pecyna. Autovision of desirable personal qualities of a teacher of the 21st century engaged in penitentiary educational practice.**

In the context of the well-known proverb: who with whom it is so fitting in the process of education and resocialization of convicts in prison schools, the teacher plays the decisive role. Thus, bearing in mind the wisdom of the nation, three parts of an empirically documented study containing a portrayed teacher in the self-examination and reconstruction of his students

were devoted to him. Tabularly and graphically illustrated results are the first and the epoch-making results in world literature because of experimental and laboratory knowledge. All the more so, they were made in prison schools organized at penitentiaries scattered throughout Poland, Germany and the Czech Republic, where the universal secret rule is followed by a confidential secret that even blocks scientific research..

### **3.2. Jarmila Zolnova, Klaudia Kosalova. Importance of musico-kinetic communication in education of pupils with hyperkinetic disorder.**

In this paper we determine manifestations of hyperkinetic disorder of pupils in educational environment. We characterize their behavior, which is determined by excessive physical energy, constant motion activity and disorders in dynamics of psychical processes. We point towards possibilities to moderate these manifestations by implementing progressive methods in form of musico-kinetic and motion-dance communication. We highlight intervention of spontaneous movement in a rhythm of a music as a mean of regulation of hyperactivity expressions in favor of positive stimulation, motion efficiency and overall health reinforcement.

### **3.3. Valentina Kostina. Analysis of theoretical approaches to work of prevention of maladjustment of pupils in different social institutions.**

The article analyzes the theoretical approaches that are used by social pedagogues and social workers in their work of prevention of maladjustment of pupils in different social institutions, defines its characteristics, also displays effective forms and methods; presents effective models of social work to prevent maladjustment of pupils in different social and cultural environments and ways to improve the professional readiness of future social sphere professionals to work in specified area.

### **3.4. Diana Logvinova. Peculiarities of the influence of parental bringing up strategies on the development of personal qualities of teens.**

The article covers the results of theoretical and experimental research of the influence of the dominant strategies of parental bringing up on the development of personal qualities of girls and boys in their teens. The emphasis has been placed on the study of sex differences in personal development of adolescents. Attention has been paid to the study of the connections between the results of the development of adolescents' personal qualities and the dominant bringing up strategies.

### **3.5. Stanislav Motkov, Larisa Stepanenko. The coping as a mental phenomena.**

The paper presents the theoretical analysis of coping as a psychic personality structure. There are viewed the approaches to understanding the construct in modern native and foreign science. The basic laws of the formation, operation and function of coping are studied. There are examined the issues concerning the current state of the studied problem of coping. The problem is to solve by means of the theoretical questions of the study

### **3.6. Iuliia Sydorenko. Features of parents-teenagers relationship in modern one-parent families.**

The article features parent-child relationships in modern one-parent family. The author holds the position that one-parent family is not necessarily unhappy, but agrees that structural deformation has its consequences. Also in the article there are given factors of optimal parent-children relationships creation, there is the need to establish effective interaction between family members in order to harmonize interpersonal relationships.

### **3.7. Valery Sypchenko. Waldorf pedagogy in ukraine: modern state and perspectives of development.**

In the article the author presents the analysis of the modern state of the Ukrainian Waldorf Schools, their staff potential, possibilities of getting education of a Waldorf teacher in Ukraine, conducting the All-Ukraine conferences concerning Waldorf Pedagogy, the range of the dissertation researches on Waldorf Pedagogy that indicates the modern state of development of Waldorf Pedagogy in our country. The author defines the perspectives of the

further development of the pedagogical system by R. Steiner in Ukrainian educational environment under the given conditions.

**3.8. Nataliia Shalashna, Alina Bondarenko. Adapting the content of history education to the demands of modern society.**

This article is devoted to the problems of adapting the content of higher education direction to the modern historical changes in society and culture. We consider the point of view of modern Ukrainian historians on the relations between the individual, society and historical knowledge. As the most promising areas are defined antropologisation of the historical knowledge, connections of the civilized approach and understanding of history as a historical memory.

**3.9. Olesia Chernjakova, Julia Yurchenko. Psychological features of understanding emotions mentally retarded teenagers as one of the aspects of formation of creative personality.**

The materials reveal the theoretical and practical aspects of the meaning of emotional sphere in the life of mentally retarded children. As well as summarizing findings stand out criteria for assessing the development of the emotional sphere of children with mental disabilities and the ways of formation of the creative person on the basis of understanding of emotions.

**3.10. Tatyana Shapovalova. Provision of healthy lifestyle for children and youth in conditions of modern education transformation.**

The article contains materials of long time researches, which is the result of both the work on the topic "Theory and Methods of health preserving competence formation of children and youth in after-school educational establishments" and its practical testing. The concepts of health preserving technologies, the nature of bioenergetic health preserving educational technology as one of the elements of health preserving competence formation of children and young people are studied by Ukrainian and foreign scientists, besides, natural relaxation techniques (tree-, graintherapy, crystal healing, animalrelaxation) are represented.

**3.11. Valentina Vasilenko, Valeria Hrymailo, Alina Demenko. Concepts changes of speech standards and language culture of the youth in contemporary society.**

The article focuses on the transformation of the concepts of the language norm and speech language culture in contemporary youth. It determined that the simplification of the language of modern communications not only has a negative impact on the development of the language as a part of culture, but also affects the essential, ontological aspects of human existence.

## **Part 4. The place of physical education and sports in the modern society**

**4.1. Virginia Buława-Dziarmaga, Łukasz Dziarmaga. New perspectives on horse riding as a form of recreation and professional sport in the era of economic and social development.**

This paper presents an overview of the findings in current research focusing on equestrianism in the era of economic and social development. The horse-riding is specific activity in Poland, because from centuries the role of horse has been very important. The contemporary role of horse is connected with sport and entertainment. Nowadays, in the times of pursuit of profit and career, people often forget about physical activity. In such situation the alternative form could be horse-riding. The horse-riding is not only the form of recreation and leisure activities, but also can satisfy people's cognitive and social need.



#### **4.2. Tadeusz Pokusa. Strategy of organization of sports events.**

The article presents the stages of model management scheme in the institution, which is responsible for project related to the organization of the sporting event. Each sports event requires that a range of actions, both at the stage of preparation, and after the event. Each sports event is a unique project, hence any organizer of a sporting event should start with the preparation of the strategy, which by definition should include the best methods of operation and effective use of all available resources.

#### **4.3. Alyona Vitchenko. Motor activity of children of primary school age in a modern learning condition.**

The article theoretically analyzed the importance of motor activity of children of primary school age. The level of motor activity of children of this age group is defined by the method of calculating metabolic equivalent per week (for S. V. Hozac). Based on the analysis literature sources and the results of research, the system of organization and management of independent exercises in order to increase the level of motor activity of children of primary school age and conscientious attitude to their own health.

#### **4.4. Voyedilova Olena. Etnopedagogics features of teaching physical training and choreography in the context of the concept of Carl Orff.**

A detailed study the pedagogical concept of Carl Orff gives the reason to believe at first, in consonance of his ideas with the needs of modern Ukrainian society (education of conscious, creative, nationally educated individuals), and secondly, borrowing innovative approaches to national education of young people from neighboring areas should enrich the educational process, bring in it blotches of innovations and radically change the outdated approaches the use of ethnopedagogy in physical education.

#### **4.5. Yurii Dolinnij. Theoretical bases of professional readiness of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities.**

In the article theoretical bases of professional readiness of future specialists are considered on physical education and sport to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities. Literary sources are analysed in relation to becoming of personality of future specialist on a rehabilitation in the process of professional readiness. The constituents of professional readiness of future specialist are presented on physical education to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities. Generalized criteria of progress of professional readiness of future specialist-reabilitologa.

#### **4.6. Yuliya Komarcheva, Iryna Ostopolets. Development of coordination abilities of younger schoolboys at lessons of choreography.**

In the article the concept of coordination abilities and their types. The methods of diagnosis and evaluation criteria of development of coordination abilities of younger students. The possibilities of the use of dance lessons to develop and improve coordination in children of this age.

#### **4.7. Olena Markova. Physical education as an essential part of forming healthy lifestyle of young students.**

The article disclose the essence of the notions "Health", physical health and the influence of motive activity on physical health of young students. The article gives the characteristics on many factors that influence the level of physical health of students and maintaining healthy lifestyle, with a great accent on school factors of risk towards health and physical education as well. The investigation for educative, developing and health-improving tasks was done to improve the process of forming healthy lifestyle and to organize physical activities for school children.

#### **4.8. Anastasiia Melnik. Optimization physical fitness of students means individual fitness programs.**

The article is an attempt to study practical means and methods of influence on the body of students to optimize their physical fitness. The content of fitness programs for independent study students and dosage recommendations for physical loaded with different orientation.

#### **4.9. Oleh Olijnyk, Yurii Sorokin, Yurii Dolinnij. Influence sporting oriented physical education of students on the increase of the psikhofizichnogo state of student young people.**

In the article influence is considered sporting oriented physical education of students on the increase of the psikhofizichnogo state of student young people. A positive tendency is exposed among student young people to engaged in physical exercises and sport due to introduction on employments on physical education and sport in higher educational establishments sporting – the oriented direction. The positive tendency of employments is well-proven sporting – orienovanogo of physical education, that to the healthy way of life.

#### **4.10. Oleksii Stasenکو. Facilities and methods realization athletic-health technologies on example of the programs of fitness.**

In this article the problem of strengthening and maintenance of health of students is broken in the present terms of activity of higher educational establishments. Solution of this problem is offered by realization of athletic-health technologies with application of the programs of fitness, the aim of that is an improvement of coordination and build, forming of correct posture, strengthening of health and others like that. Classification is found out, sweep the task of the modern programs of fitness, maintenance and structure are reasonable. Ways and prospects are certain in relation to creation of the new programs of fitness, methodical recommendations are given in relation to their application.

#### **4.11. Irina Sundukova. Determining the level of flexibility in the training process in gymnastics.**

In system theory and methodology of physical education, sports activities presented as an effective factor in the process of directional physical development of individual personality. Biomechanical structure movement in gymnastics imposes high demands on mobility in the joints. In gymnastics distinguish anatomical, active, passive and backup flexibility. Passive flexibility is the basic foundation for the development of active flexibility requires a focused athlete training.

#### **4.12. Olga Shevchenko. The experimental technique of physical training lessons on the basics of a healthy lifestyle in high school students.**

The article is an attempt to study the experimental technique of physical training lessons with high school students in order to develop a healthy lifestyle. Defined means of formation and motor areas of theoretical and methodological knowledge on research issues. Clarified the structure, content of lessons and ways to influence students to form healthy lifestyle.

#### **4.13. Nataliia Shcherbatiuk. Pedagogical aspects of student motivation to go in for physical training.**

The concept of motive is disclosed in the article. The composition of motivation is determined. The functionality concretization of the notion of an interest and its development stages are given. The distinction of interest from such concepts as hobby, curiosity and keenness is determined. Pedagogical terms of effective motivation formation concerning going in for sports are highlighted, namely positive attitude formation in students as for doing physical exercises; inoculation of interest to doing active physical exercises; attraction of students to doing physical exercises on their own. The meaning of physical training teacher's personality in motivation formation among students is reviewed.

## **Part 5. The role of healthy stile of life in the transformation of society**

### **5.1. Filip Pokusa. Strategy for the organization of sports events.**

The article presents the stages of model management scheme in the institution, which is responsible for project related to the organization of the sporting event. Each sports event requires that a range of actions, both at the stage of preparation, and after the event. Each sports event is a unique project, hence any organizer of a sporting event should start with the preparation of the strategy, which by definition should include the best methods of operation and effective use of all available resources.

### **5.2. Elena Vysotskaya, Tatiana Kocharova, Andrii Porvan. Application possibilities of mathematical methods for the diagnosis of cardiovascular diseases in order to preserve health and healthy lifestyles.**

This work is considering the question of the application of mathematical methods in cardiology in order to provide of operational problem solving of diagnosis and treatment patients with diseases of the cardiovascular system due to influence of the various psycho-emotional, man-made, social and economic factors that contribute to the preservation of physical health and promoting healthy lifestyles.

### **5.3. Lilya Hirnyak. The importance of quality nutrition for a healthy lifestyle.**

The basic principles of preventive nutrition people under the influence of adverse environmental factors have been discussed at the article. Also the negative impact of synthetic food additives on the state of the human body provided the consumption of foods containing these additives has been highlighted. The author proposed to develop a better food system adapting to the adapted to the peculiarities of Ukraine, focusing on the organization of preventive nutrition.

### **5.4. Olga Gnatiuk. Features of the primary school pupils training valeology in terms of society transformation.**

The article highlights features of the primary school pupils training valeology in terms of education transformation. Presented the basic directions of the system of valeology training. Practical advice is given to teachers for the improvement of school valeological work.

### **5.5. Olena Kuznetsova, Bogdan Zubrytskyi, Yuri Kosobutsky, Petro Sholopak. Forming and development of health-preserving competence of future specialists is in educational space of institute of higher.**

One of the most pressing questions of modern education – forming of competent attitude toward the students' health is considered in the article. A purpose of national community from a maintenance and development of young people's health, providing of their personal safety are set, according to normative documents. A value, essence and basic parameters of health – preserving competence is reflected. Two constituents in health – preserving competence forming and development process are indicated.

### **5.6. Khrystyna Libovych, Romana Sirenro, Oksana Shukatka. Socio-psychological adaptation of students to study at higher educational institutions.**

The article describes the problem of socio-psychological adaptation of first-year students to study at higher educational institutions. The basic theoretical and methodological principles of adaptation were defined. Structural components and functional mechanisms of adaptation process to the conditions of study and their dependence on basic individual traits of students were investigated.

### **5.7. Yaroslava Logvinova. Formation of environmental responsibility means students of tourism.**

The meaning of tourist students' activity in forming of a responsible attitude to nature in reviewed in the article. Approaches towards ecological problems solution are highlighted. The idea as for the source of ecological troubles in the anthropocentric attitude to the environment is expressed. Tourism functions (recreational, social, cultural, ecological, economic and educational) and tourism types are examined. The influence of ecological behavior on the person's responsibility sphere is reviewed.

**5.8. Tetiana Lutaieva. Promotion of healthy lifestyle: historical and pedagogical aspect.**

The author has been analysed the health promotion activity of Kharkiv scientists in 19th-early 20th century with the projection on the issues of the modernity. The research is based on analysis of historical and pedagogical sources. It was named the less known publications of Medical scientists of Kharkiv University concerning the problem of healthy lifestyle. The author has provided recommendations for the organization of effective health promotion by modern teachers and scientists.

**5.9. Iryna Marunenko, Maryna Lekholetova. Health-preserving methodologies as a condition of health promotion students.**

The aim of our study was to determine whether the students follow basic rules health-preserving as one of the of health promotion. This article provides an overview of the literature on key concepts. Analyzed nature of student life trends regarding compliance with the rules health-preserving through questionnaires. Based on the results, main identified priorities in the work on forming health-preserving competence of students during training.

**5.10. Jevgenija Nevedomsjka. Conditions to preserve the health of young people in modern school.**

Posture is integrating indicator of the health of young people. According to medical data, most Ukrainian youth have bad posture. Even a slight deformation of the musculoskeletal system in young men is their abnormal processes in other physiological systems. This has serious negative implications for their overall health. The article focuses on conditions to be followed in the institution to preserve the health of students.

**5.11. Elena Nyevorova, Valentina Cherniy, Ludmila Nyevorova. Features of the account of changes of indicators of the cardiovascular system at the schoolchildren during the school year.**

The features of adaptive responses of the cardiovascular system in schoolchildren in workload during the year. Highlights features indicators of central hemodynamics and myocardial contractile function younger pupils under the influence of changes in mode workload throughout the year. The analysis of age-related changes in blood pressure in children at puberty, indicated sex differences adaptive changes in blood pressure during the learning process at school. Attention to this area of research explains the feasibility of finding a differentiated approach to physical education through its individualization based on the performance properties of nervous processes.

**5.12. Tatyana Khrystovaya. Status of students health: problems and their solutions.**

The health level of young people studying at different educational institutions under the educational process conditions in Ukraine, Russia, Belarus' has been analyzed. It has been found out that influence of unfavorable social-hygienic factors during the education period results in negative tendencies in students' health of different countries. The increase of the nation health requires modern approach based on modern health paradigm. It implies design and implementation of state integrated public rehabilitation programs providing creation of conditions for leading a healthy lifestyle. The programs implementation will make it possible to improve the students health level, form firm healthy lifestyle motivation.

**5.13. Boris Shulika, Alla Nekos, Andrii Porvan, Olena Vysotska, Ludmila Zubkova. The grapes as a source of maintenance and preservation of human health: forecasting crop yields.**

The deterioration of the health of modern people in many countries due to the influence of many economic, environmental, psycho-emotional factors. This effect leads to the development of various diseases leading to a deterioration of working capacity, disability and death. It is an active lifestyle and wholesome nutritious able to neutralize the influence of external factors and to maintain human health. In the article discusses the use of grapes to maintain a healthy way of life, as well as the approach to forecasting crop yields with a view to improve and production of high-quality and useful products.

## About the authors:

### Part 1. The transformative role of education in society

- 1.1. **Irena Koszyk** – dr, Municipal Government of Opole City,  
The Academy of Management and Administration in Opole, Republic of Poland
- 1.2. **Larisa Deynichenko** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 1.3. **Larysa Kondratenko** – PhD in Psychology, Senior Researcher,  
G. S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine,  
**Lidiya Manylova** – PhD in Pedagogical Sciences,  
G. S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine
- 1.4. **Larysa Pasechnikova** – PhD in Pedagogical Sciences,  
Postgraduate Teachers Training Institute of Donetsk Region, Slovyansk, Ukraine
- 1.5. **Olena Reznikova** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 1.6. **Victor Reshetnyak** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine
- 1.7. **Galina Svidenska** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Margarita Byrova** – student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 1.8. **Inessa Sergeeva** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Olena Dzyuba** – student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 1.9. **Olga Soloduhova** – Doctor of Psychological Sciences, Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Vasyl Soloduhov** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 1.10. **Galyna Tatarenko** – PhD in Law, Associate Professor,  
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Severodonetsk, Ukraine,  
**Olena Arsentieva** – PhD in Law, Associate Professor,  
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Severodonetsk, Ukraine,  
**Liybov Kotova** – PhD in Law, Associate Professor,  
Volodymyr Dahl East Ukrainian National University, Severodonetsk, Ukraine
- 1.11. **Nataly Shayuda** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Nataly Grischenko** – Master student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine

- 1.12. Oleksandr Shayda** – PhD in Psychology,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Konstantin Kiselev** – Master student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Victoria Pitkevich** – student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine

## **Part 2. Adaptation of approaches to the training of children to changes in modern society**

- 2.1. Larisa Devis** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 2.2. Viktoriia Imber** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Vinnytsia State Mykhaylo Kotsybynskiy Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine
- 2.3. Andrey Kiyan** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Yekaterina Borisova** – student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 2.4. Mykola Kormyshev** – PhD in Psychology,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 2.5. Alina Kucherenko** – PhD student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Larisa Stepanenko** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 2.6. Evgeniya Lyndina** – Senior Lecturer,  
Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine
- 2.7. Yuliya Merezhko** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine,  
**Oksana Petrykova** – Honored Art Worker, Associate Professor,  
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine,  
**Sofia Leontieva** – Senior Lecturer,  
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine
- 2.8. Larisa Stepanenko** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Elizabeth Kirichuk** – student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine

## **Part 3. Social aspects of change of society and changes in education**

- 3.1. S. Maria B. Pecyna** – prof. dr hab.,  
Clinical Psychologist, The Academy of Management and Administration in Opole,  
Institution of Clinical Psychology for Children and Youth, Republic of Poland
- 3.2. Jarmila Zolnova** – PhD, Special Assistant,  
University of Presov, Presov, Slovak Republic,

**Klaudia Kosalova** – PhD, Special Assistant,  
University of Presov, Presov, Slovak Republic

- 3.3. **Valentina Kostina** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine
- 3.4. **Diana Logvinova** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 3.5. **Stanislav Motkov** – PhD student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Larisa Stepanenko** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 3.6. **Iuliia Sydorenko** – PhD in Pedagogical Sciences,  
Mykolaiv National V. O. Sukhomlinsky University, Mykolaiv, Ukraine
- 3.7. **Valery Sypchenko** – PhD in Pedagogical Sciences, Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 3.8. **Nataliia Shalashna** – PhD in Historical Sciences, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Alina Bondarenko** – student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 3.9. **Olesia Chernjakova** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Julia Yurchenko** – student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 3.10. **Tatyana Shapovalova** – PhD in Pedagogical Sciences, Professor,  
Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine
- 3.11. **Valentina Vasilenko** – PhD in Philology, Associate Professor,  
Sumy Branch of the Kharkiv National University of Internal Affairs, Sumy, Ukraine,  
**Valeria Hrymailo** – student,  
Sumy Branch of the Kharkiv National University of Internal Affairs, Sumy, Ukraine,  
**Alina Demenko** – student,  
Sumy Branch of the Kharkiv National University of Internal Affairs, Sumy, Ukraine

#### **Part 4. The place of physical education and sports in the modern society**

- 4.1. **Virginia Bulawa-Dziarmaga** –  
The Academy of Management and Administration in Opole, Republic of Poland,  
**Lukasz Dziarmaga** – Msc,  
The Academy of Management and Administration in Opole, Republic of Poland
- 4.2. **Tadeusz Pokusa** – PhD,  
The Academy of Management and Administration in Opole, Republic of Poland
- 4.3. **Alyona Vitchenko** – T. G. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University,  
Chernihiv, Ukraine

- 4.4. Voyedilova Olena** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
T. G. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University, Chernihiv, Ukraine
- 4.5. Yurii Dolinnij** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Donbass State Engineering Academy, Kramatorsk, Ukraine
- 4.6. Yuliya Komarcheva** – student,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine,  
**Iryna Ostopolets** – PhD in Psychology, Associate Professor,  
Donbass State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine
- 4.7. Olena Markova** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko,  
Kropyvnytsky, Ukraine
- 4.8. Anastasiia Melnik** – PhD in Pedagogical Sciences,  
Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko,  
Kropyvnytsky, Ukraine
- 4.9. Oleh Olijnyk** – Associate Professor,  
Donbass State Engineering Academy, Kramatorsk, Ukraine,  
**Yurii Sorokin** – Senior Lecturer,  
Donbass State Engineering Academy, Kramatorsk, Ukraine,  
**Yurii Dolinnij** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Donbass State Engineering Academy, Kramatorsk, Ukraine
- 4.10. Oleksii Stasenko** – PhD in Pedagogical Sciences,  
Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko,  
Kropyvnytsky, Ukraine
- 4.11. Irina Sundukova** – Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr  
Vynnychenko, Kropyvnytsky, Ukraine
- 4.12. Olga Shevchenko** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko,  
Kropyvnytsky, Ukraine
- 4.13. Nataliia Shcherbatiuk** – Kirovohrad State Pedagogical University named after  
Volodymyr Vynnychenko, Kropyvnytsky, Ukraine

## **Part 5 The role of healthy stile of life in the transformation of society**

- 5.1. Filip Pokusa** – Msc,  
The Academy of Management and Administration in Opole, Republic of Poland
- 5.2. Elena Vysotskaya** – Doctor of Technical Science, Professor,  
Kharkiv National University of Radio Electronics, Kharkiv, Ukraine,  
**Tatiana Kocharova** – Kharkiv National Medical University, Kharkiv, Ukraine,  
**Andrii Porvan** – PhD in Technical Sciences, Associate Professor,  
Kharkiv National University of Radio Electronics, Kharkiv, Ukraine
- 5.3. Lilya Hirnyak** – PhD in Technical Sciences, Associate Professor,  
Lviv University of Trade and Economics, Lviv, Ukraine



- 5.4. Olga Gnatiuk** – PhD in Psychology,  
Institute of Psychology G. S. Kostiuk NAPS Ukraine, Kyiv, Ukraine
- 5.5. Olena Kuznetsova** – PhD in Physical Education and Sport, Associate Professor,  
National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, Ukraine,  
**Bogdan Zubrytskyi** – Associate Professor,  
National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, Ukraine,  
**Yuri Kosobutskyy** – Senior Lecturer,  
National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, Ukraine,  
**Petro Sholopak** – Senior Lecturer,  
National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, Ukraine
- 5.6. Khrystyna Libovych** – Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine,  
**Romana Sirenro** – PhD in Physical Education and Sport, Associate Professor,  
Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine,  
**Oksana Shukatka** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Ivan Franko Lviv National University, Lviv, Ukraine
- 5.7. Yaroslava Logvinova** – PhD in Pedagogical Sciences,  
Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko,  
Kropyvnytsky, Ukraine
- 5.8. Tetiana Lutaieva** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
National University Of Pharmathy, Kharkiv, Ukraine
- 5.9. Iryna Marunenko** – PhD in Biological Sciences, Associate Professor,  
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine,  
**Maryna Lekholetova** – Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine
- 5.10. Jevgenija Nevedomsjka** – PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine
- 5.11. Elena Nyevorova** – PhD in Physical Education and Sport, Associate Professor,  
Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko,  
Kropyvnytsky, Ukraine,  
**Valentina Cherniy** – PhD in Pedagogical Sciences,  
Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko,  
Kropyvnytsky, Ukraine,  
**Ludmila Nyevorova** – PhD in Biological Sciences, Associate Professor,  
Kirovohrad State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko,  
Kropyvnytsky, Ukraine
- 5.12. Tatyana Khrystovaya** – Doctor of Biological Sciences, Professor,  
Melitopol State Pedagogical University named after Khmelnytsky, Melitopol, Ukraine
- 5.13. Boris Shulika** – V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine,  
**Alla Nekos** – Doctor of Geographical Sciences, Professor,  
V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine,  
**Andrii Porvan** – PhD in Technical Sciences, Associate Professor,  
Kharkiv National University of Radio Electronics, Kharkiv, Ukraine,  
**Olena Vysotskaya** – Doctor of Technical Science, Professor,  
Kharkiv National University of Radio Electronics, Kharkiv, Ukraine,  
**Ludmila Zubkova** – Kharkiv National University of Radio Electronics, Ukraine

**ISBN 978-83-62683-95-6**