

**Громадська організація
«Львівська педагогічна спільнота»**

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ

**УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«Особистість, сім'я
і суспільство: питання
педагогіки та психології»**

22–23 листопада 2019 р.

Частина II

**Львів
2019**

УДК 37.01+159.9(063)
О75

О-75 Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22–23 листопада 2019 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. – Ч. 2. – 164 с.

У збірнику містяться матеріали, подані на міжнародну науково-практичну конференцію «Особистість, сім'я і суспільство: питання педагогіки та психології». Для студентів, аспірантів, викладачів навчальних закладів, науковців та представників громадських організацій.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 37.01+159.9(063)

© Автори статей, 2019
© Львівська педагогічна спільнота, 2019

ЗМІСТ

НАПРЯМ 5. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Бочелюк В. Й.

ПРОБЛЕМА СИНТЕЗУ НАУКОВИХ ЗНАНЬ
У СПЕКТОР АФЕКТИВНИХ
РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ 8

Брушневська І. М.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ
ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ
ТА ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКА. 11

Велитченко Л. К., Ма Фу

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОДНА
ІЗ ДЕТЕРМІНАНТ ПОВЕДІНКОВОГО КОНСТРУТИВУ
УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ 15

Гавричкова (Введенська) В. Л.

КАНІСТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ
ЕМОЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ
З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 18

Євдокімова Р. В.

ПРОФАЙЛІНГ ЯК ОСОБЛИВА СФЕРА
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА 22

Євдокімова Р. В.

МЕТОД ДЕБРИФІНГУ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК
РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УКРАЇНІ 25

Євдокімова Р. В.

ЕВТАНАЗІЯ ЯК МОРАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ВИБІР 28

Євдокімова Р. В.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ
ОСОБЛИВОСТІ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ
НАДЗВИЧАЙНИХ СПРАВ УКРАЇНИ 32

Лебедіна І. Ю.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР 35

Левченко Є. О. ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ФОРМУВАННЯМ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАНЬ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	37
Лівандовська І. А. ЕКОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СИРІТ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ	40
Наволокова О. О. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ	44
Прокопенко Л. І., Заїка О. С., Карпова Т. С. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ДИТЯЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	48
Руденок А. І., Довгань О. О. СТАН МОВЛЕННЄВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	51
Сальтевська Т. В. ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ І РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО ЛАДУ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	55
Сиромятнікова Л. А. СТАН СФОРМОВАНOSTІ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОМІРНИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	58
Смоляк Ю. В. ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	62
Терещук І. О. ПОРУШЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ, ОБУМОВЛЕНЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ, У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	68

НАПРЯМ 6. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

Малиновська Ю. В.

РОЛЬ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
ЯК ІНСТРУМЕНТУ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 72

Поляк О. В., Куриш Н. К.

СИТУАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ
УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІН 75

НАПРЯМ 7. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ангелова Н. В.

СОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ
ТА ЕТАПИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ 79

Бабяк В. В., Моклюк М. О.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ФІЗИКИ 82

Баюр В. І., Барна Х. В., Чекан О. І.

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ:
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ 86

Бендій О. Ю.

ЗНАЧЕННЯ СІМ'Ї ТА РОДИНИ
У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ 89

Бережна Л. В.

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ
ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ..... 92

Вітюк О. І.

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ..... 96

Дутчак О. М.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
У ВОЛИНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ 100

Капінус О. С.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ..... 103

Карабцова В. Т., Нечитайло Л. Г. ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ	107
Коваленко О. В. СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ГДІВ-ЕКСКУРСОВОДІВ ЗІ ЗНАННЯМ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	111
Кривченко В. В. РОЛЬ КАЗКИ В РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА	113
Мірошніченко Т. В., Кравець Н. С. РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПІДХІД.....	116
Науменко М. С., Бабич В. С. РОЛЬ ЕЙДЕТИКИ У ВИВЧЕННІ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	119
Орду К. С. ІНТЕГРАЦІЯ ЗНАНЬ ЩОДО ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ.....	123
Паламар С. П., Гевель С. І. СУЧАСНА ПІЗНАВАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ	126
Ульянова В. С. ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЮ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ.....	130
Штомпель Г. В. ПРОБЛЕМА САМООСВІТИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА.....	134
Штурба А. О. ПІДТРИМКА ЗДОРОВ'Я УЧНІВ В ШКОЛАХ ОНТАРІО.....	136

НАПРЯМ 8. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

Веселова О. С.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІКТ-ТЕХНОЛОГІЙ
У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Гула Л. В.

ОСОБЛИВОСТІ ТА ТЕНДЕНЦІЇ В УПРАВЛІННІ
САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ 143

Демченко Ю. М.

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПОШУКОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У РОЗВИТКУ
ЇХ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ 147

Крюкова Є. С.

ЕФЕКТИВНІСТЬ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ 152

Щербакова Н. В.

ПЕДАГОГІКА ТОЛЕРАНТНОСТІ 154

НАПРЯМ 9. ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ, МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН, МЕДІА-ПСИХОЛОГІЯ

Гринцова О. В.

МЕТОДИЧНИЙ ПРОЕКТ СОЦІАЛЬНОЇ ДІЇ
«I CHOOSE A WORLD WITH OUT BULLYINNG»
(«Я ОБИРАЮ СВІТ БЕЗ БУЛІНГУ!»)..... 156

Сергієнко Н. П., Тищенко А. П.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ
НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ 159

НАПРЯМ 5. ПЕДАГОГІЧНА ТА КОРЕКЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Бочелюк В. Й.

*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології*

Національний університет «Запорізька політехніка»
м. Запоріжжя, Україна

ПРОБЛЕМА СИНТЕЗУ НАУКОВИХ ЗНАТЬ У СПЕКТОР АФЕКТИВНИХ РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ

Як показує аналіз численних досліджень, соціально-економічні перетворення часто супроводжуються погіршенням основних показників психічного здоров'я особистості. Останніми роками значно зросли показники проявів її афективних розладів. Характерно, що така динаміка визначається передусім тривожними, депресивними розладами, реактивними станами і погіршенням психосоматичного стану. Соціальні зміни безпосередньо і опосередковано позначаються на всіх рівнях відносин людини, оскільки призводять до системного переформування її світогляду. Зміни цінностей і орієнтирів в індивідуальній реальності кожної особистості, продиктовані соціальними трансформаціями, відбиваються на зміні взаємовідносин за всім спектром особистісних систем, від міжстатевих і шлюбних взаємин до духовної сфери і навіть сенсу життя.

Дослідники пропонують біопсихосоціальну концепцію депресії як результату психобіологічного розвитку, в якому взаємодіють когнітивні, поведінкові, соціальні, генетичні та психодинамічні чинники. Вони підкреслюють, що існуючі моделі, розкривають різні аспекти такого складного явища як депресія, що доводить необхідність інтеграції різних моделей і знань для ефективної терапії депресивних розладів.

Ще одним прикладом сучасного багатофакторного підходу до дослідження депресій може служити модель розвитку депресії у жінок. Проаналізувавши в ряді робіт вплив таких чинників, як нейротизм, стать, число стресогенних подій, генетичну схильність, наявність депресивних епізодів у минулому, на виникнення депресивного стану автори цієї серії досліджень роблять висновок про значний взаємозв'язок (приблизно дві третини випадків) між наявністю стресогенних подій і виникненням депресивного розладу, що підтверджує вагомий внесок факторів психологічної природи в виникнення депресії. Одне з таких досліджень – десятирічне лонгітюдное дослідження понад тисячі пар близнюків – було спрямоване на з'ясування вкладу різних чинників у виникнення депресії:

характеристик дитинства (що включають генетичний ризик, дисфункціональне сімейне оточення, досвід сексуального насильства у дитинстві, втрату батька у дитинстві); характеристик раннього підліткового періоду (нейротизм, самооцінка, ранній початок тривожного розладу і розладів поведінки); характеристик пізнього підліткового періоду (професійне самовизначення, психічні травми, соціальна підтримка, вживання алкоголю/наркотиків); характеристик зрілого періоду життя (розлучення, депресивні епізоди); характеристик останніх років життя (подружні проблеми і труднощі, стресогенні життєві події, що залежать і не залежать від поведінки індивіда).

За допомогою складних статистичних процедур були виокремлені основні блоки факторів розвитку депресивних розладів. У перший блок увійшли генетичні фактори, в тому числі фактор нейротизму при початку тривожного розладу у дитячому віці. У другій блок увійшли чинники порушення поведінки і зловживання хімічними речовинами. У третій блок увійшли різні інтерперсональні фактори: дисфункції батьківської сім'ї, досвід фізичного насильства, втрата батька. Був встановлений зв'язок між досвідом життя у дисфункціональній батьківській родині у дитинстві, низьким рівнем соціальної підтримки у підлітковому віці і дисфункціями подружніх відносин у зрілому періоді життя. Поряд із генетичними факторами була доведена важлива роль психологічних факторів, в тому числі сімейних і інтерперсональних.

А. Холмогорова [1] розглядає наявні узагальнені дані щодо психосоціальної природи тривожних розладів на прикладі панічних атак. Дослідження свідчать про важливий внесок психологічних факторів. Ретроспективні самозвіти респондентів підтвердили, що у осіб з панічними атаками має місце психологічна вразливість, яка передує розвитку панічної атаки у вигляді підвищеної чутливості і схильності до інтерпретації різних стимулів, як загрозливих, а також підвищеної селективної уваги до тілесних відчуттів. Досліджувані з панічним розладом тлумачили тілесні відчуття значно частіше як загрозливі, у порівнянні з такою ж групою здорових осіб. Зазначене не стосувалося зовнішніх подій. Дослідження виявляють такі психологічні чинники, які сприяють тому, що панічна атака, яка може мати місце у будь-якої людини, переходить у панічний розлад: передбачення, тривожне очікування повторного нападу; селективна увага до тілесних відчуттів; схильність до інтерпретації цих відчуттів як загрозливих ознак фізичного або психічного неблагополуччя; інтерцептивне навчання – після першої панічної атаки у деяких осіб відбувається формування умовного рефлексу страху на будь-яке тілесне відчуття, тому панічні розлади деякі автори називають інтроцептивною фобією; виникнення так званого порочного кола тривоги: фізіологічне відчуття – селективна увага – негативна інтерпретація – тривога – посилення фізіологічних відчуттів за рахунок приєднання фізіологічних корелятивів тривоги – катастрофічна інтерпретація – паніка.

Як зазначалося вище, представники різних шкіл визначають різні чинники розладів афективного спектру. Їх об'єднання у певну систему в рамках єдиної багатфакторної моделі передбачає дотримання певних принципів або вимог: повноту опису чинників – досить повне їх виокремлення на основі аналізу різних теоретичних моделей, які представляють собою часткові проєкції реальності; комплексність – пов'язування цих факторів у певні блоки; системність – опис цих блоків, як пов'язаних між собою рівнів системи складної взаємодії факторів детермінації виникнення і перебігу розладів афективного спектру. Виконанню першої вимоги відповідають різні психологічні моделі і методи корекції афективного спектру. Об'єднання різних уявлень про соціально-психологічні фактори розладів афективного спектру на основі другого принципу і розгляд факторів у вигляді системи, а не лише набору змінних, передбачає проведення комплексного емпіричного дослідження, що враховує всі найбільш важливі з виокремлених факторів, з метою перевірки їх емпіричної обґрунтованості і виділення способів їх зв'язку між собою. Тому дотримання третього принципу – принципу системності – передбачає проведення комплексного емпіричного дослідження на основі розробленої концепції дослідження.

Таким чином, процедура інтеграції підходів включає максимально повний опис комплексу факторів, важливих для вирішення практичного завдання, у даному випадку визначення соціально-психологічних основ психокорекції розладів афективного спектру; дослідження їх системних взаємозв'язків і виокремлення системи мішеней психокорекції; трансформацію системи мішеней у послідовність етапів і завдань, які визначаються специфікою конкретного розладу у конкретного респондента.

Наразі простежується тенденція до зближення та інтеграції різних напрямків психологічної допомоги, в тому числі зближення розроблених в їх межах теоретичних моделей розладів афективного спектру, що є важливою основою для їх інтеграції. Майже всі дослідники підкреслюють важливу роль раннього досвіду і сімейних чинників походження цих розладів: травматичний досвід безпорадності, сімейні дисфункції у вигляді низького рівня прийняття і тепла з боку батьків, їх власне емоційне неблагополуччя. Однак найбільший досвід роботи з травматичним сімейним досвідом накопичений у психодинамічній традиції, а у межах системної сімейної психотерапії найбільш повно описані різні сімейні дисфункції, що сприяють емоційним порушень. У розумінні особистісних факторів також відбувається певне зближення різних напрямків – незрілість і ригідність когнітивних структур, переважання негативних уявлень про себе, у поєднанні з нереалістичними стандартами, недовіра до людей.

Отже, соціалізація суспільства, яка приводить не лише до прогресу і становлення колективної самосвідомості, але й до перевантаження стресогенними чинниками, які травмують психіку і збільшують частоту емоційного реагування, більше ніж інші фактори, сприяють підвищенню

частоти афективних розладів. Швидкі культурні, економічні і соціальні трансформації вимагають від сучасної людини мобілізації когнітивних, емоційних і особистісних ресурсів, постійної готовності до розв'язання життєвих проблем. Хронічне перенапруження, внутрішня психологічна конфліктність та постійний тиск з боку соціуму сприяють виникненню розладів афективного спектра.

Необхідно визнати, що для багатьох психічних розладів встановлено тільки кореляційний, а не причинно-наслідковий зв'язок між патологічною симптоматикою та морфо-функціональними змінами. До того ж, подібні морфо-функціональні зміни виявляються і у практично здорових осіб. У цьому випадку прихильники традиційного конструкту хвороби говорять про так званий латентний перебіг захворювання. Цей підхід у практиці отримав назву нозоцентричного. Перераховані проблеми використання поняття хвороби призвели до того, що наразі оптимальнішим є термін психічних, особистісних й поведінкових розладів, що охоплює різні види порушень.

Список літератури:

1. Холмогорова А.Б. Принципы и навыки психогигиены эмоциональной жизни / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фолкман. – М. : Черо, 2002. – С. 548–556.

Брушневська І. М.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти*

Східноєвропейський національний університет
імені Лесі Українки

м. Луцьк, Волинська область, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ТА ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКА

Необхідність застосування індивідуального підходу у навчанні дошкільників викликана тією обставиною, що будь-який вплив на дитину зумовлений його індивідуальними особливостями, без врахування яких дієвий процес навчання та виховання втрачає свою силу.

У закладі дошкільної освіти створюються чудові можливості для прояву і розквіту дитячої індивідуальності. У колективі однолітків дитина відчувається рівною серед рівних, що вже само собою відкриває рамки вияву дитячої індивідуальності [5, с. 5]. Проте, на наш погляд, лише колективу однолітків та дорослого замало для повноцінної реалізації

індивідуального підходу. У зв'язку з цим варто наголосити на основних особливостях його організації у закладах дошкільної освіти.

Психолого-педагогічні основи індивідуального підходу до навчання актуалізуються в низці досліджень психологів, зокрема, О. В. Запорожця, М. І. Лісної, В. К. Котирко, які для успішної реалізації досліджуваного підходу визначають перелік психолого-педагогічних компетентностей вихователів. Згідно цього переліку, на першому місці повинні бути вміння бачити в дитині неповторну індивідуальність з усім розмаїттям якостей і властивостей, і саме на цій основі моделювати стратегію виховного впливу, а на другому – готовність всіляко підтримувати і заохочувати дитину до самостійності, незалежності, свободи виявлення власних потреб, самоствердженні в найближчому оточенні [4, с. 4].

Схожа позиція висловлена також у публікаціях К. Крутій та Л. Зданевич. На думку дослідниць, щоб дошкільне навчання було ефективним, розвивальним, давало поштовх розквіту здібностей малюка, заохочувало до пізнання, його слід здійснювати мудро, у певній системі і послідовності, з урахуванням індивідуальних особливостей і рівня розвитку кожної дитини.

Важливим також є врахування принципів індивідуальної освіти, таких як:

- принцип цілісності та універсальності освіти, який передбачає формування цілісного погляду на природу, суспільство, органічну єдність знань тощо;
- принцип виховання особистості, який полягає у визначенні позиції індивіда передусім до себе (самооцінка, самоконтроль) тощо;
- принцип реалізації особистості ґрунтується на розумінні того, що не дитина для діяльності, і навіть не діяльність для дитини, а індивідуальна діяльність для кожної конкретної дитини [3].

Реалізація вищезазначених принципів, на думку К. Крутій та Л. Зданевич, полягає у відповідному доборі навчальних завдань різного ступеня складності для кожної дитини або певної підгрупи дітей, використанні педагогічним персоналом найбільш доцільних для кожного випадку методів та прийомів виховного впливу, створенні індивідуалізованих освітніх програм тощо. Упровадження цих принципів у практику значною мірою залежить від психологічно-педагогічної компетентності педагогів, яка передбачає:

- знання загальних закономірностей індивідуального та особистісного розвитку дітей 3-7 років;
- володіння методами вивчення індивідуальних особливостей та соціальної ситуації розвитку кожної дитини;
- спроможність здійснювати аналіз отриманої інформації;
- встановлення прогресу в розвитку кожної дитини;
- виявлення причин виникнення позитивних та негативних особливостей розвитку малюків;

- наявність навичок розроблення й комплектування індивідуалізованих освітніх програм;
- роботу в команді фахівців різного профілю;
- залучення батьків до освітнього процесу з метою забезпечення наступності родинного й суспільного виховання, профілактики й корекції розладів сімейного виховання;
- сприяння виникненню різних видів самостійної практичної діяльності дитини тощо [3].

3. Ікуніна наголошує на тому, що індивідуальний підхід має свою специфіку в навчальному та у виховному процесі. Відтак, індивідуальний підхід у вихованні – це варіативне використання педагогом цілісної системи засобів, форм, методів та прийомів виховної роботи з урахуванням комплексу індивідуальних відмінностей дітей. Індивідуальний підхід у навчанні дослідниця розглядає як вибір педагогом особливих засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності кожного вихованця. Варіюються, зокрема, вимоги до засвоєння матеріалу, який вивчається (добір завдань, різних за змістом та ступенем складності); форми організації навчання (фронтальна, групова, індивідуальна); кількість та характер допомоги, що надається дітям; темпи оволодіння знаннями та навичками [2].

Також З. Ікуніна зазначає, що на практиці індивідуальний підхід виявляється в запровадженні так званих предметних занять, які ведуть вузькі спеціалісти. І лише в поодиноких випадках можна зустріти розуміння індивідуалізації виховання певної групи дітей як такого керівництва, такої організації життя дитини в дитячому садку і сім'ї, які створювали б широкі можливості для виявлення ініціативи, творчої активності, мовленнєвих чи організаторських здібностей, для їхнього зміцнення та вдосконалення. Варто застерегти від повторення кількох серйозних типових помилок. Часто дорослі педагоги і батьки аж занадто перебільшують важливість тих чи інших особливих дитячих досягнень, всіма способами стимулюючи посилені вправління, раннє додаткове навчання. Як правило, це призводить до надмірного виснаження дитячої психіки, а відтак, до значного зниження інтересу до діяльності тощо. По суті, хибним є і протилежна поведінка дорослих: нехтування неординарними виявами творчих здібностей дитини. Такі перші паростки можуть, не закріпившись, згаснути і вже не відновляться в тій першій цінності для дитячої особистості. Лише науково виважений індивідуалізований підхід до виховання дитячої особистості може стати ключем до розв'язання проблеми [2, с. 18].

О. Д. Дубогай виокремлює два основних напрямки організації індивідуального підходу у навчанні дошкільників. Перший спрямований переважно на соціалізацію особистості, яка враховує потреби держави і спрямована на максимальну адаптацію дитини в суспільстві. Другий – на

максимальне розкриття особистісних здібностей і задатків дитини з урахуванням індивідуальних її особливостей, інтересів [1, с. 21-23].

Діти відрізняються один від одного індивідуальними психічними особливостями: від елементарної чутливості та її порогів до складних психологічних утворень – мотивів, почуттів, властивостей та вищих психічних функцій – пам'яті, мислення, уяви. Звичайне спостереження за поведінкою малюків дає чимало свідчень про відмінності в їх руховій активності, емоційності, міжособистісних стосунках. Індивідуальні характеристики дитини заявляють про себе в будь-який момент педагогічної взаємодії: в іграх, на заняттях, в спілкуванні, в художній і трудовій діяльності [6, с. 6]. На цій основі дослідники виокремлюють різні підходи щодо особливостей реалізації індивідуального підходу до формування особистості дошкільника.

Визначаючи основні підходи щодо реалізації індивідуального підходу формування особистості дошкільника, варто погодитися із позицією С. Ладивір стосовно того, що індивідуальний підхід, як засіб реалізації особистісно-зорієнтованої моделі дошкільної освіти, покликаний спрямувати педагогів на діяльність, за якою дитина є не об'єктом виховних впливів, а суб'єктом, партнером взаємодії. Завдання вихователя полягає в тому, щоб побачити, зрозуміти, як діти сприймають знання і їх засвоюють, як вони спілкуються, співпереживають, виявляють емоційну чутливість, поспівчувати їм за потреби, допомогти, підтримати [4].

Список літератури:

1. Дубогай О.Д. Теоретичні та методичні аспекти особистісно-орієнтованого підходу у фізичному вихованні дітей / О.Д. Дубогай // Дошкільна освіта. – 2005. – № 2(8).
2. Ікуніна З.І. Індивідуалізація навчання дітей старшого дошкільного віку / З.І. Ікуніна // Дошкільна освіта. – 2010. – № 1. – С. 18-24
3. Крутій К. Індивідуальне заняття як форма організації навчання мови і розвитку мовлення / К. Крутій, Л. Зданевич. – Режим доступу до документу: http://www.ukrdeti.com/2006/3_a8_2006.html
4. Ладивір С. «Виховуючи всіх, виховувати кожного»: Індивідуалізація освітньо – виховного процесу // Дошкільне виховання. – 2005. – № 12. – С. 3-6.
5. Ладивір С. Індивідуалізація виховання дитини в умовах дитячого садка // Дитячий садок. – 2004. – № 16 (квітень) – С. 5-7.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське довкілля» / авт.-упоряд. Білан О.І. – Режим доступу до документу: <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files.pdf>

Велитченко Л. К.
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри теорії і методики практичної психології

Ма Фу
аспірант кафедри теорії і методики практичної психології
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського
м. Одеса, Україна

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОДНА ІЗ ДЕТЕРМІНАНТ ПОВЕДІНКОВОГО КОНСТРУТИВУ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Розглядаючи педагогічну взаємодію [1; 5; 6] як процес і засіб соціалізації, ми маємо звернутись до теоретичних поглядів на це явище у роботах педагогів та психологів, в яких містяться відрефлексовані ознаки інтерактивних взаємостосунків педагогів та учнів. Вважаємо, що саме ці стосунки формують у кожного учня уявлення про співвідношення фактичного та належного як діалектичну передумову для створення моральних регуляторів власної поведінки.

У китайських публікаціях наголошується, що більша частина учительської поведінки в класі ґрунтується на пояснювальних діях. Час говоріння вчителя займає 65% загального часу уроку [11].

Взаємодія вчителя і учня – це, по суті, процес, в якому вчителі і учні працюють разом для вирішення проблем, пов'язаних з цілями в класі. У цьому процесі вчителі та учні виступають як діячі, кожен з яких має різні обов'язки і реалізує різні моделі поведінки. Мета учительських дій полягає в тому, щоб спонукати учнів до участі у співпраці, а мета учнівських дій – набувати індивідуальних навичок, знань, розвиток здібностей і формування самостійної особистості [13].

Відмічається, що мовленнєва поведінка полягає у таких діях, як: осуд, похвала або твердження, відсутність відповіді, заперечення або критика, надання відповідей, опитування інших людей, виклик інших, повторення питань, підказки, нові питання [12].

Звернення вчителів до учнів спрямовані на те, щоб уточнювати відповіді, задавати загальні питання, відповідати на конкретні питання, задавати питання в серії, відповідати на відкриті питання [8].

Оцінка вчителя являє собою спосіб, який дає можливість вчителям не тільки зрозуміти учнів, але й сподіватися змінити їх. Цей спосіб є центральним зв'язком між вчителями та учнями, внутрішнім і зовнішнім світом, людьми і речами, психологічним і фізичним. Він є передумовою для безперешкодного розвитку освіти та педагогічної діяльності [9].

Відповідно до особливостей поведінки вчителя і учня розрізняють такі типи взаємодій, як підпорядкування контролю, тип антиконтроля і тип взаємного узгодження [7].

Згідно із виокремленням у соціальній взаємодії таких її типів, як конкуренція (прагнення домогтися своїх інтересів на шкоду іншому), конфлікт, примус, компроміс (взаємні поступки), і співпраця (кооперативні стосунки), китайські вчені пропонують виділяти відповідні типи структури взаємодії вчителя і учня [14].

Чень Мей запропонував модель соціально-психологічної структури спілкування вчителя і учня, засновану на ідеї тристоронньої тривірневої трикутної призми, в якій три аспекти відносяться до взаємодії, обміну інформацією і взаємного сприйняття між вчителями та учнями. Три рівні відносяться до взаємодії між вчителями і учнями на трьох рівнях особистості (нижній рівень), ролі (середній рівень) і групи (високий рівень). Вважається, що ці різні аспекти і шари взаємодіють, щоб сформувати повну структуру взаємодії вчителя і учня [10].

Наведена модель у певній мірі співзвучна системній моделі педагогічної взаємодії, в якій педагогічна взаємодія як системне явище має ознаки освітньої (визначається державними органами управління освітою, закладами освіти, державним стандартом освіти, змістом освіти), педагогічної (система організації навчання і виховання), соціально-психологічної (функціонально-рольова структура малої групи) та міжособистісної системи (взаємозв'язки учасників педагогічного процесу) у педагогічному процесі [1, с. 145].

Процес взаємодії вчителя і учня – це не процес, в якому вчитель «робить те, що він хоче», а перебіг подій, в яких вчитель і учень впливають один на одного. Це означає, що процес взаємодії вчителя і учня не може бути стабільним процесом від початку до кінця, оскільки дії вчителя і учня знаходять у постійному взаємовпливі [2].

Необхідно до наших міркувань про педагогічну взаємодію додати ідею про те, що вона здійснюється тлі певної психічної діяльності вчителів та учнів у процесі навчання, яким надають відповідного забарвлення ті чи інші відносини між суб'єктами діалогів, співпраці, спілкування в процесі навчання [4].

У публікаціях із проблеми педагогічної взаємодії наголошується, що хороша взаємодія вчителя і учня передбачає відповідну емоційну близькість, засновану на любові і турботі вчителів про дітей і дітей до вчителів. Повага безпосередньо передається іншій стороні, створюючи хорошу психологічну атмосферу як для вчителів, так і для учнів, яка сприяє формуванню конструктивних соціальних установок. У цілому, це має саме безпосереднє відношення до проблематики інтерактивної емоційної адаптації [3].

Вважаємо за необхідне зауважити, що педагогічна взаємодія у будь якому разі здійснюється на тлі суб'єктивної реальності кожного із її учасників, яка є певним уособленням субкультури, до сфери якої вони належать – субкультури учительства та субкультури учнівства. Ці субкультури мають відповідне нюансування в залежності від соціального ареалу, до якого належить той чи інший навчальний заклад, а також від

відповідного культурного рівня сімейних відносин, в яких перебувають учні.

До наведеного переліку опосередкувань слід також додати вікові особливості учнів (у нашому випадку підлітків), а також особливості підліткової субкультури з відповідними особливостями, продиктованими тими чи іншими соціумними обставинами.

У цілому, педагогічну взаємодію слід розглядати є процесуальний засіб дидактично і комунікативно виваженого психологічного супроводу розвитку підростаючої особистості, в якому особлива увага має приділятися формуванню конструктивних патернів підліткової поведінки.

Не зважаючи на теоретичну та практичну значущість положень про педагогічну взаємодію у цілому, слід, однак, вказати на необхідність їх уточнення з огляду на вікові, субкультуральні та трендові особливості підліткового віку. Зазначене має бути враховано при дидактичній розробці планів уроків у підліткових класах з наголосом на адекватних і ефективних копінг-стратегіях, що вимагає від педагогів відповідних прогностично зорієнтованих психологічних зусиль.

Список літератури:

1. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
2. Ву Кангнінг. Соціологія освіти. Пекін: Народна педагогічна преса, 1998. 292 с. (китайською мовою)
3. Інь Сяоцин. Про значення розвитку та освітню цінність взаємодії вчителя та учня. Журнал Шаньдунського педагогічного університету, 2002, № 4, с. 99–103. (китайською мовою)
4. Йе Вей. Відновлення уявлення про процес навчання в класі. Друге дослідження з теорії і практики реформування навчання в класі «Нова базова освіта». Освітні дослідження, 2002. № 10, с. 24–28. (китайською мовою)
5. Киричук О.В. Проблеми психології педагогічної взаємодії. Психологія: респ. наук.-метод. зб., 1991, № 10, с. 3–12.
6. Коломинский Я.Л. Изучение педагогического взаимодействия. Советская педагогика. 1991, № 10, с. 36–42.
7. Лі Янні. «Взаємодія учитель-учень» в класі. Читання і написання журналів, 2009 (5), с. 65–69. (китайською мовою)
8. Лю Ланьин. Аналіз особливостей діалогу між викладачем і учнем у класі початкової математики. Шанхай: кандидатська дисертація Східно-Китайського педагогічного університету. 2012, 9. (китайською мовою)
9. У Ганпін, Юй Вэньчжао. Свідомість оцінки вчителів, осмислюється освітньою думкою конфуціанства в період до династії Цинь. Global Education Outlook, 2015 (2), с. 36–53. (китайською мовою)

10. Ху Гуйчжень, Ло Цинь, Ван Сюлан. Огляд досліджень взаємодії вчителів та учнів. Shanghai Education and Research, 2006 (10), с. 12–13. (китайською мовою)
11. Ши Лянфан, Цуй Юньвей. Теорія викладання: принципи, стратегії та дослідження класного навчання. Шанхай: видавництво Східно-Китайського університету, 2002. 175 с. (китайською мовою)
12. Ченг Вей. Взаємодії вчителя і учня в класі: на прикладі вчителя математики початкової школи. Магістерська робота Східного китайського педагогічного університету, 2009. 98 с. (китайською мовою)
13. Чжан Хуа. Роздуми про технічну схильність викладання діалогу. Дослідження теорії викладання, 2011 (20). С. 64–69. (китайською мовою)
14. Чжен Хангшенг. Нове введення в соціологію. Друге видання, Пекін: видавництво China Renmin University Press, 2000, 162–182. (китайською мовою)

Гавричкова (Введенська) В. Л.
студентка II курсу магістратури
природничого факультету

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

КАНІСТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЕМОЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Одним з основних завдань сучасного закладу освіти є реалізація потенційних можливостей дітей з інтелектуальними порушеннями. Наявність незворотніх інтелектуальних порушень суттєво ускладнює процес їх емоційно-комунікативного розвитку, що призводить до труднощів у їх адаптації та інтеграції в соціум. Емоційна та комунікативна сфери дітей з інтелектуальними порушеннями мають свої особливості, що виявляються у порушеннях ситуативної та позаситуативної емоційної регуляції, здатності усвідомлювати власні переживання, розуміти емоційні стани інших людей і регулювати стосунки з однолітками.

Сучасна педагогічна практика спирається на психолого-педагогічні дослідження, які теоретично обґрунтовують сутність і значимість формування емоційно-комунікативного розвитку дитини. Про важливість мовленнєвого розвитку дитини, про мовлення як засіб спілкування, розвитку її комунікативної функції говориться в багатьох роботах різних

авторів (Л. Виготський, А. Леонт'єв, М. Лісіна та ін). Науковці зазначають, що порушення мовленнєвого розвитку створюють перешкоди для спілкування дитини з інтелектуальними порушеннями з оточуючими. Це, в свою чергу, поглиблює порушення її інтелектуального й емоційного розвитку, викликає замкнутість, невпевненість у собі та своїх знаннях і ще більше знижує пізнавальну активність, зменшує потребу в спілкуванні та уповільнює мовленнєвий розвиток.

У спеціальних психолого-педагогічних дослідженнях емоційно-комунікативного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями було предметом наукових досліджень (О. Агавелян, І. Амбрукайтіс, Д. Аугене, Т. Богданової, Д. Бойкова, К. Глушенко, Н. Кожанової, В. Коваленко, О. Кошелевої, Г. Кузнецової, Е. Леонгарда, О. Мартиненко, О. Проскурняк). Науковці зазначають, що лише завдяки включенню дитини у систему корекційно-розвивальної роботи можливо досягнути оптимального рівня розвитку дітей даної категорії та побачити позитивні зміни в їх емоційно-комунікативному розвитку. Одним із засобів корекційно-розвиткового впливу на емоційно-комунікативний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями є застосування каністерапії. Так, С. Забрамна, Т. Любімова, Л. Смолова вважають, що у дітей з інтелектуальними порушеннями характерним є порушення бажання пізнавати оточуючий світ; не виникає потреба в емоційному спілкуванні з дорослими [1; 2]. Таким дітям взаємодіяти з собакою емоційно та й інтелектуально значно легше, ніж з людьми. Собаки не володіють абстрактним мисленням та мовленням. Гра та спілкування з собакою зрозумілі для дитини, оскільки потребують виконання чітких дій і, як правило, мають передбачуваний результат зі сторони собаки.

Каністерапія – спеціальна методика психокорекції та психосоціальної підтримки, що базується на спілкуванні з собаками [2]. Взаємодія із собакою, як з елементом живої природи, допомагає налагодити контакт по взаємодії з людьми. У дітей підвищується мовленнєва активність, розширюється кількість контактів з однолітками та дорослими, отримані уміння діти використовують в інших видах діяльності. При спілкуванні із собакою у дітей спостерігається сильна мотивація, яка може зіграти важливу роль у всьому процесі реабілітації.

Корекція порушень емоційно-комунікативного розвитку дітей за допомогою каністерапії – це процес і система психолого-педагогічних заходів, спрямованих на розвиток позаситуативних особливостей емоційної регуляції та комунікативних умінь дітей з інтелектуальними порушеннями, за допомогою взаємодії з собакою. Розглянемо більш детально, які етапи корекційно-розвиткової роботи та які форми занять з використанням елементів каністерапії можуть застосовуватись з метою корекції порушень емоційно-комунікативного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

1. Першим етапом роботи є підготовчий. Основною формою роботи на цьому етапі є зустріч із собакою – це заняття, метою яких є

налагодження позитивного контакту між дитиною та собакою. Перші заняття для дитини повинні починатися зі знайомства з собакою. У складних випадках заняття може починатися з пасивного спостереження як за собакою, так і за діями інших пацієнтів. Ігри та спілкування, в залежності від потреби конкретної дитини, можна змінювати, спрощувати чи ускладнювати. Під час спонтанної, веселої гри (під керівництвом дефектолога-каністерапевта) дитина звикає до контакту з собакою, гладить її, дає команди. Завданням цього заняття є передача позитивних емоцій учасникам, отримання задоволення від спілкування з собакою, подолання страху у взаємодії із оточуючими. Каністерапевт веде документацію у вигляді нотаток щодо поведінки учасників. Ці види занять мають проводитись в груповій формі (3 – 4 дитини) або в індивідуальній (при комплексних порушеннях розвитку) та застосовуються з метою корекції та розвитку позаситуативних особливостей емоційної регуляції, зняття емоційного напруження. Взаємодія з тваринами може знімати стрес, нормалізувати роботу нервової системи, психіки в цілому.

2. Другим етапом роботи є паралельне застосування двох форм взаємодії з собакою.

2.1. Навчання з Собакою – це спосіб проведення уроків, спрямованих на поліпшення інтелектуальної і пізнавальної сфер дитини. Собака використовується в якості «помічника у навчанні», мотивує до навчання та активізує можливості до засвоєння знань. Урок проводиться за загально-типовою структурою на якому реалізовується програма навчання. Тут собака виступає у ролі собаки-візитера, яка своєю присутністю чи/та діяльністю надає стимулу до психологічного розвитку особистості та підвищення рівнів соціалізації. Наприклад, молодших школярів з інтелектуальними порушеннями можливо навчати грамоті за допомогою собак. Так, на уроці може бути присутня собака, яка попередньо навчена при читанні дивитися в обличчя дитині або на книгу, щоб створювалося враження, що тварина стежить за сюжетом. Діти бачать в собаці слухача, який не сміється над запинаннями або помилками у вимові слів.

2.2. Паралельно із застосуванням форми навчання з собакою з метою розвитку комунікативних вмінь та гармонізації позаситуативної емоційної регуляції використовується заняття з терапією з собакою (ТС) – це комплекс вправ, які відповідають запланованій корекційно-розвитковій меті. Зокрема, проводяться групові заняття з метою розвитку комунікативних умінь дітей з інтелектуальними порушеннями молодшого шкільного віку. Ця методика характеризується індивідуальним підходом до кожного з учасників щодо його можливостей і потреб. У них фіксуються види вправ, а головне, досягнуті результати, які дозволяють вивірити доцільність застосування методів. ТС є розвиваючою системою, тобто залежно від ступеня досягнення успіхів у корекції застосовується поступове підвищення рівня труднощів. Найефективнішою формою ТС є заняття в малих групах.

Дієвість методу каністерапії полягає в тому, що собака виступає суб'єктом взаємодії, здатним повною мірою створити ситуацію довіри, особистісної безпеки, виступає з'єднувальним ланцюжком процесу налагодження взаємин з однолітками та оточуючими людьми. Професійне завдання фахівців полягає в тому, щоб розімкнути дуальний зв'язок «собака-дитина» і ввести в цей простір інших учасників взаємодії. За допомогою спілкування собаки і дитини з інтелектуальними порушеннями відбувається відновлення соціального статусу, включення її в соціальне середовище, розкриття індивідуальності.

Варто зазначити, що наявність інтелектуальних порушень у дитини призводить до того, що дитина не завжди в змозі контролювати сласну поведінку при взаємодії з твариною, тому дефектолог-каністерапевт завжди має пам'ятати про правила поводження з твариною на кожному з етапів корекційно-розвиткової роботи, зокрема, не допускається використання оснащень, інвентарю, що фізично чи психологічно травмують тварину; примушування тварин до виконання для них дій, що призводять до фізичних чи психологічних травмувань; нанесення побоїв, травм з метою примушування тварин до виконання будь-яких вимог; використання тварин в умовах надмірних психо-фізіологічних навантажень тощо, що призводить до їх безповоротного виснаження.

Отже, каністерапія використовується в роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Собака дозволить надовго стримати страх, напругу, знизити неуважність і активізувати формування комунікативних навичок. Елементи каністерапії використовуються для того, щоб допомогти дітям відстежувати та регулювати власні емоції і поведінку. Для дитини важливо навчитися зберігати спокій поряд із твариною і проявляти терпіння до її поведінки. Поступовий рух від дрібних завдань до здійснення великої мети сформує у дитини ефективні комунікативні навички у майбутньому.

Список літератури:

1. Любимова Т. Л. Канис-терапия как средство реабилитации детей с нарушением интеллектуального развития / Т.Л. Любимова // Специальная психология. – № 1. – 2010. – <http://psydog.ru/d/1009345/d/detisnarusheniymintellektualnogorazvitiya.doc>.
2. Смолова Л. В. Психология взаимодействия с животными и ее применение в психолого-социальной работе: [по материал. зарубежн. источн.] / Л. В. Смолова // Ученые записки Санкт-Петербургского Ин-та Психологии и социальной работы. – Вып. 1, том 9. – 2008. – С. 45-50.

Євдокімова Р. В.
студентка IV курсу факультету психології
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна

ПРОФАЙЛІНГ ЯК ОСОБЛИВА СФЕРА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА

У ХІ столітті професійна діяльність психолога полягає у використанні наймовірної кількості різних методів та методик, вибір яких залежить від поставленої задачі.

Одним з методів роботи практичного психолога є профайлінг або профілювання.

Профайлінг – напрямок психології, сферою вивчення якого є прогнозування поведінки людей на підставі аналізу вербальних і невербальних ознак з метою виявлення брехні без задіяння спеціальних пристроїв [2, с. 34].

З'явився профайлінг в Британії. Методи профайлінга вперше застосував англійський хірург Томас Бонд в 1888 році для складання психологічної характеристики серійного маніяка Джека-Різника.

Розвиток профайлінг отримав в сфері криміналістики, коли почав використовуватися для складання психологічного портрета підозрюваного з доказів, залишених на місці злочину.

З 1985 року методи профайлінга, розроблені в ФБР Р. Ресслер і П. Бруксом, застосовуються для пошуку і затримання осіб, підозрюваних у скоєнні тяжких насильницьких серійних злочинів.

Другою сферою використання методик профайлінга є забезпечення безпеки авіаперельотів за допомогою опитування та спостереження за пасажиром під час передпольотного огляду. Профілювання особистості дозволяє виявляти потенційно небезпечних громадян і мінімізує ризик здійснення терактів на борту літака. Вперше застосували методики профілювання особистості ізраїльська авіакомпанія Ель-Аль і аеропорт Бен-Гуріон [1, с. 94].

Надалі термін «профайлінг» став більш широким – він включає використання психологічних інструментів з аналізу достовірності інформації, що повідомляється людиною, її відповідності невербальній поведінці.

Психологічні методики, які застосовує профайлер, спрямовані на визначення схильності випробуваного до брехні або шахрайства.

У корпораціях профілювання, що включає аналіз зовнішності, особливостей прояву емоцій, специфіки мови, застосовують в кадровій політиці і під час проведення переговорів з контрагентами.

Незважаючи на те, що результати оцінки за методикою профайлінга залежать від кваліфікації і досвіду фахівця, їх достовірність перевищує

точність даних, отриманих за допомогою поліграфа. Грамотний профайлер здатний помітити брехню навіть під час телефонної розмови з незнайомою людиною.

Профайлінг заснований на тому, що більшість людей відчуває дискомфорт, коли бреше. Обманщик прекрасно усвідомлює, що може бути викритий і покараний. Тому методики профілювання безпосередньо пов'язані з психологією. Профайлер зауважує жести, емоції або мікроекспресію, які не може контролювати співрозмовник, що відчуває психологічну напругу.

До них відносяться [3, с. 98]: нестандартна поведінка, посилена жестикуляція, використання незвичних мовних конструкцій, неконтрольовані фізіологічні ознаки.

Досвідчений шахрай намагається контролювати свої жести і міміку. Однак при тривалій бесіді зробити це не просто. Досвідчений фахівець помітить найменші ознаки брехні. Експерт починає ставити «потрібні» питання, щоб підтвердити свої припущення.

Профайлінг називають також оперативною психодіагностикою. Така методика дозволяє скласти психологічний портрет випробуваного, а також проаналізувати отримані вербальні і невербальні відомості для виявлення брехні.

Щоб отримати достовірний результат, профайлерам слід дотримуватися такого алгоритму [4, с. 297]:

Визначити базову модель поведінки випробуваного. Для цього профайлер задає кілька абстрактних питань, на які людині нескладно дати правдиву відповідь. При цьому фахівець відзначає його міміку, жестикуляцію, особливості побудови речень. Це будуть базові реакції, коли людині немає потреби брехати. Їх слід запам'ятати.

Профайлер переходить до більш складних питань або формулює їх у гострішій формі. При відповіді на них поведінка випробуваного змінюється, він видає нову міміку. Якщо поведінка людини в корені відрізняється від базової моделі, це може свідчити про спробу приховати або переінакшити відомості.

Профайлер вимагає від досліджуваного детально описати проблемну ситуацію, спостерігаючи за його поведінкою. Чим більше відхилення від базової моделі, тим вірогідніше брехня.

Для перевірки правильності базової моделі поведінки профайлер повертається до питань на нейтральну тему. Людина заспокоюється і поводить звичним чином.

Необхідно пам'ятати, що існує два фактори, які впливають на поведінку людини під час співбесіди: бажання збрехати або природне хвилювання [3, с. 199]. Розділити ці дві причини допоможуть методики профайлінга – спостереження за жестами, мікроекспресією.

Профайлери не тільки описують риси характеру, особливості особистості, поведінки злочинця, стиль відносин в побуті і на роботі – вони пророкують наступні кроки і навіть події [2; с. 144]. Профайлери зазвичай

– це досвідчені психологи, які мають профільну освіту відповідного рівня, великий досвід практичної діяльності по забезпеченню безпеки або які пройшли навчання в центрах психофізіологічних досліджень та експертиз. Але навіть поза психологічної освіти, навчання профайлінга позитивно впливає як на тих, хто навчається, так і на їх подальше ставлення до виконання своїх безпосередніх службових обов'язків. Профайлінг вимагає від фахівця більш вдумливого спостереження і аналізу навколишнього оточення, поведінки людей, пошуку підозрілих ознак і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, нестандартного підходу до вирішення виникаючих в роботі проблем [1, с. 147]. Важливе місце тут відіграє перцептивна «сліпота», феномен неухважного ставлення до подій, що відбуваються. Спеціаліст, верифікуючи брехню або небезпеку, повинен володіти великою кількістю знань і умінь в різних областях, йому також потрібна емпатія – прийняття позиції іншої людини. Профайлер не потребує того, щоб оцінювати людину або його вчинки з позиції «поганий – хороший». Він просто спостерігає і виносить свої висновки без оціночних суджень. Він виділяє і аналізує як сильні, так і слабкі й непомітні «невідповідності» та сигнали, суперечливість і «нерівномірність» психологічної фактури поведінки: важливі не тільки деталі, але і спосіб, і порядок дій. Коли класичні алгоритми роботи не спрацьовують, потрібен індивідуальний підхід, емпатія і інтелект самого профайлера, його готовність і здатність бачити «правду» людини, життя, самого себе. В тому і полягає майстерність профайлера – в кожному конкретному випадку зрозуміти і передбачити дії непередбачуваного; робити його зрозумілим, демістифікувати.

Для цього, зокрема, в профайлінгу необхідне застосування методів психології в їх прикладному аспекті. Профайлінг включає ряд прикладних соціально-психологічних методик, метою яких є оцінка достовірності інформації за невербальною поведінкою людини, так звана інтегративна детекція брехні або якостей особистості. При цьому особливий акцент робиться тут на процесах міжособистісної взаємодії, на можливості людського розуміння – «зчитування» зовнішньої і внутрішньої інформації, на формуванні і розвитку спостережливості, проникливості, комунікабельності.

Список літератури:

1. Арпентьева М.Р. Психологические аспекты правоохранительной деятельности: эссе по юридической психологии. Калуга: КГУ, 2017. 262 с.
2. Экман П. Психология лжи. СПб.: Питер, 2009. 270 с.
3. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / пер. с англ. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2016. – 334 с.
4. Ениколов С.Н., Ли Н.А. Психологические особенности криминального профайлинга // Психологическая наука и образование. 2007. № 5. С. 295-299.

МЕТОД ДЕБРИФІНГУ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМОК РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В УКРАЇНІ

У XI столітті Україна була змушена змінити своє мирне життя та постати на шлях війни. Саме через це у нашій державі з кожним днем відбувається наростання частоти і масштабів екстремальних умов, що пронизують життя та діяльність як кожної особистості, так і усієї держави загалом. Бойові дії на Сході нашої держави, анексія Криму, терористичні акти в Одесі, Харкові та інших містах України – всі ці події у неймовірно короткий час нанесли збитки не тільки соціальній, матеріальній, культурній та іншим сферам, але й, що є найголовнішим, вразили психологічне та психічне здоров'я індивідів.

Психологічні наслідки екстремальних впливів в бойових умовах проявляються у вигляді травматичного та посттравматичного стресу, що приводить до серйозних наслідків таких, як утруднень адаптації людини до навколишнього середовища та життя.

За даними Науково-дослідницького центру гуманітарних проблем Міністерства оборони України, якщо у світі норма вразливих до психогенних травм бійців становить 25%, то серед учасників ООС (АТО) психогенні втрати становлять майже 80%. Зокрема в низці досліджень зазначається ПТРР, що становить від 10% до 50% медичних наслідків усіх бойових подій на Україні. Людина с ПТРР має підвищену тривожність і емоційне збудження, постійну настороженість, підозрливість; вона може відчувати гнів та дратівливість, почуття провини, сорому або самозвинувачення; може почати зловживати алкоголем чи наркотиками; може захворіти на важку депресію, що призводить до намагань нанести собі фізичної шкоди та, навіть, до самогубства [1, с. 126].

Головною особливістю повернення воїнів учасників ООС (АТО) в Україні до мирного життя є специфічна ситуація в нашій державі, яка полягає у тому, що травма війни ще не завершилася, як на неї почали накладатися нові проблеми: безробіття, бюрократична тяганина з документальним оформленням участі у ООС, вирішення сімейних конфліктів, допомога сім'ям загиблих друзів та інше.

Тож очевидно, що проблема повноцінної інтеграції учасників бойових дій у суспільство є досить актуальною, а особливого значення набуває пошук методів полегшення їх соціалізації, що є пріоритетним завданням роботи сучасних практичних психологів в Україні, бо, якщо медична реабілітація відновлює втрачені функції та властивості організму

людини, то соціально-психологічна реабілітація забезпечує нормальне існування особистості в соціумі, запобігає її деградації.

Методом, що дозволяє мінімізувати психологічну шкоду від перенесеного стресу є дебрифінг.

Дебрифінг – метод роботи з групою психічною травмою. Це форма кризової інтервенції, особливо організована і чітко структурована робота в групах з людьми, що спільно пережили катастрофу або трагічну подію [1, с. 154]. Дана методика розроблена американцем Д. Мітчелом в 1983 році для працівників «небезпечних професій» (рятувальники, пожежники, військовослужбовці під час бойових дій та ін.). Зазвичай, це одноразова специфічна бесіда психологічної спрямованості з суб'єктами, які пережили екстремальну ситуацію. Найчастіше метою такої бесіди є мінімізація психологічної шкоди, що була заподіяна жертві, шляхом вислуховування точки зору потерпілих і роз'яснення їм, що конкретно з ним сталося. Така розмова допомагає всім учасникам міркувати про минуле в пережитому досвіді, робити відкриття корисні для себе, розкривати нові захоплюючі ідеї і ділитися ними з іншими учасниками. Зустрічаючи схожі переживання у інших людей, учасники отримують полегшення, бо у них знижується відчуття унікальності і ненормальності власних реакцій, зменшується внутрішня напруга.

У групі з'являється можливість отримати підтримку від інших учасників. Дії психолога в дебрифінгу спрямовані на те, щоб мобілізувати внутрішні ресурси учасників для подолання наслідків стресу.

Отже, загальна мета такого групового обговорення – мінімізація психологічних страждань.

Для досягнення цієї мети вирішуються наступні завдання [3, с. 182]:

- «опрацювання» вражень, реакцій і почуттів;
- когнітивна організація пережитого досвіду за допомогою розуміння структури і сенсу подій, що відбулися, реакцій на них;
- зменшення індивідуального і групового напруження;
- зменшення відчуття унікальності і ненормальності власних реакцій.

Дебрифінг має чітку структуру і містить у собі сім послідовних фаз: вступна фаза, фаза опису фактів, фаза опису думок, фаза опису переживань, фаза опису симптомів, фаза навчання, завершальна фаза [2, с. 145].

Для створення атмосфери безпеки приймаються правила. Правила позначаються для того, щоб зменшити тривогу, яка природним чином може виникати в учасників. Декларується, що жодного з членів групи не можуть примушувати говорити що-небудь проти його волі. Єдина умова участі – учасники повинні назвати своє ім'я і висловити своє ставлення до катастрофи або тієї події, учасником або свідком якого вони були. Однак від них вимагається вміння вислуховувати, не перебиваючи, і давати можливість висловитися всім бажаним.

Фаза фактів. Учасникам пропонується по колу відповісти на наступні питання: «Хто ви і як пов'язані з подією (або з жертвою)? Де ви були, коли сталася подія? Що трапилось? Що ви бачили? Чули?» Таким чином, кожна людина коротко описує те, що сталося з нею під час інциденту: як він побачив подію і яка була послідовність події. Тут можливі перехресні питання учасників один одному, що допомагають прояснити і сформувати об'єктивну картину події. Це дає можливість відновити відчуття орієнтації в ситуації, що може сприяти упорядкуванню думок і почуттів. Знання всіх подій та їх послідовності створює відчуття когнітивної організації.

Фаза думок. На цій фазі дебрифінг фокусується на процесах прийняття рішень і мислення. Учасники відповідають на питання: «Яка була ваша перша думка, коли ви усвідомили, що сталося?», «Яка була ваша перша думка, коли ви дізналися, що сталося?». «Які рішення ви приймали? Чому?». На цій фазі необхідно дати людині висловити свої думки та погляди на ту чи іншу ситуацію.

Фаза почуттів. Зазвичай це найдовша фаза дебрифінгу. Попередні фази актуалізували переживання, які досить сильні і можуть бути руйнівні для людини. Завдання цього етапу – створити такі умови, при яких учасники могли б згадати і висловити сильні почуття в умовах підтримки групи і в той же час підтримати інших учасників, які також відчувають сильні страждання.

Фаза симптомів. Іноді ця фаза об'єднується з попередньої і наступної фазою. Але іноді має сенс виділити її в окремий етап роботи. Деякі реакції через свою незвичайності мають бути обговорені більш детально.

Навчальна фаза. На цій фазі узагальнюються реакції учасників і надається інформація про типові реакції на стрес та основні прояви посттравматичного розладу (ПТРП).

Завершальна фаза. Для «заземлення» досвіду групи потрібно: коротко підсумувати те, що було сказано; запитати, чи не залишилося чогось важливого, про що хотілося б сказати зараз; подякувати всім за участь, за те, що змогли поділитися своїми почуттями, підтримати один одного; нагадати про конфіденційність. Також необхідно запропонувати учасникам подумати про те, як вони зможуть підтримувати один одного в подальшому. Можливо визначити час і місце нової зустрічі, яку вони зможуть організувати самі або за підтримки ведучих.

Пост-дебрифінг. Протягом 20-30 хвилин після завершення слід приділити час тим учасникам, які викликали найбільше занепокоєння у ведучого, поговорити з ними один на один.

Потрібно пам'ятати, що дебрифінг не передбачає оцінок, критики, суперечок, бо це є аналіз і розбір досвіду, який був придбаний учасниками в процесі пережитої події.

Також дебрифінг не оберігає від виникнення наслідків травми, але перешкоджає їх розвитку та посиленню, сприяє розумінню причин свого стану і усвідомленню дій, які необхідно вжити, щоб полегшити ці наслідки. Тому дебрифінг – одночасно і метод кризової інтервенції, і профілактика.

Враховуючи, що у нашій країні станом лише на 14 серпня 2016 року учасників бойових дій вже налічувалося 50 тисяч осіб та, з урахуванням теперішніх подій, важливо розвивати соціально-психологічну допомогу, в основу якої буде покладено метод психологічного дебрифінгу.

Список літератури:

1. Караяном А. Г. Психологічна реабілітація учасників бойових дій// Психологічна реабілітація учасників бойових дій / Під ред. А. Г. Караяном, М. С. Полянського. – М, 2003.
2. Конторович В. А., Анцупова Г. Л. Психологический дебрифинг как одна из форм помощи вскоре после участия в кризисной ситуации // Особенности проявления посттравматического стрессового расстройства у военнослужащих – участников боевых действий и членов их семей. Стратегия психологической помощи: Сборник статей. – г. Ростов-на-Дону, 2001.
3. Петер С. Л. Психологічна допомога особам, які перенесли психотравмуючий стрес. – М., 2001.

Євдокімова Р. В.

студентка IV курсу факультету психології

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна

ЕВТАНАЗІЯ ЯК МОРАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ВИБІР

Упродовж величезного відрізка часу Смерть трактувалася як миттєвий акт, на відміну від свого «брата» Життя. І лише в ХХ ст. (коли виникла реаніματοлогії як сфера професійної діяльності медика) явище смерті перетворилося з фізичного невідворотного процесу на «сигнал» до миттєвих дій лікарів, що почали ставити собі за мету не зменшити страждання людини, а повернути її до життя науковими способами.

На сьогодні успіхи реаніματοлогії та спорідненні з нею клінічні дисципліни не можуть не вражати, адже кожна «повернена людина» наближає медицину до її «птасемної» мети: перемоги над більшістю хвороб та, можливо, навіть, над завчасною смертю.

Але, водночас, коли медицина робить крок уперед щодо подолання головного ворога життя, вона не ігнорує можливості використовувати сили цього ворога для своєї користі.

У ХІ столітті реальні факти стосовно евтаназії, яку у народі називають «легкою смертю», демонструють, що, інколи, не зважаючи на прогрес у медичних сферах, лікарі все ж повертаються до позицій своїх

«предків» та обирають шлях полегшення страждань своїх пацієнтів, а не запобігання їх завчасної смерті.

Термін «евтаназія» вперше був використаний у XVI ст. англійським філософом Френсісом Беконем, який у своїй роботі писав, що «...обов'язок лікаря полягає не лише в тому, щоб відновити здоров'я, але й у тому, щоб полегшити страждання та муки, які спричинюються хворобою, і це не лише тоді, коли таке полегшення болю як небезпечного симптому може призвести до видужання, але й у тому випадку, коли вже немає жодної надії на порятунок та можна лише зробити саму смерть легшою та спокійною, тому що ця евтаназія... вже сама по собі є немалим щастям» [2, с. 61].

На сьогодні питання евтаназії є одне з найбільш актуальних!

У професійному аспекті прибічники цієї ідеї аргументують, загалом, свої переконання тим, що йдеться про легкий і милосердний спосіб полегшити страждання хворого перед невідворотнім процесом фізіологічної смерті. Врешті-решт, на їх думку, то вибір самого хворого та його близьких, адже ні лікарі, ні інші сторонні люди не можуть прийняти рішення про застосування евтаназії – нинішні медичні технології надають можливість подовжити життя «страждальця», і це, як не парадоксально, викликає страх перед можливістю «існування машини чи, навіть, овочу».

Таким чином, право на відмову від лікування, що підтримує життя саме в такому штучному варіанті, за логікою прибічників евтаназії, варто доповнити й правом на добровільну смерть за сприяння лікаря.

Друга позиція щодо явища евтаназії категорично відрізняється від першої, адже відстоює думку неможливості використовувати таку форми допомоги, бо вона, власне, не відповідає складності феномену життя і його цінностям, оскільки для безнадійно хворих трансцендентне сприйняття сенсу життя дозволяє, за переконанням прибічників таких поглядів, трактувати смерть як своєчасний, а інколи й бажаний перехід у світ, де немає болю.

Прибічники цієї позиції вважають, що надмірна скрупульозність й застереження лікаря щодо «евтаназії це не вихід!» може сприйматися хворим, який схиляється до цього методу, не як справжня опіка та переймання його станом, а як намагання відгородитися від драми хворого стіною залізних правил, як прояв егоїзму та, навіть, байдужості лікаря, який просто спрощує собі життя й відкидає можливість полегшити смерть хворому, аргументуючи це моральною забороною.

У відповідь на такі погляди, на сьогодні, розгорнулася суперечка щодо легалізації евтаназії, яку суворо критикують та аргументують це тим, що, якщо метод буде легалізовано, виникнуть зловживання, яким не можна буде запобігти ніякими юридичними пересторогами. Такі зловживання можуть навіть набути форми криптевтаназії (евтаназії проти бажання хворого).

Прибічники точки зору «проти евтаназії» вважають, що «лікар – це боєць зі смертю», а отже, його участь у процесі евтаназії зменшить довіру

до лікарів й призведе до руйнування моральних принципів лікарської діяльності.

Розрізняють пасивну евтаназію (хворий припиняє лікувальні процедури та заходи) і активну евтаназію (вживається спеціальні заходи для припинення життя). Важливо розуміти, що вибір між активною і пасивною евтаназією – це вибір між вбивством і дозволом померти, тому, як пасивна евтаназія приймає форму тривалого болісного вмирання, коли пацієнт відмовляється від процедур для підтримки своєї життєдіяльності, що здійснюється за допомогою складних технологій, обходиться суспільству занадто дорого [3, с. 37]. Коштів, які витрачаються на підтримку життя в безнадійних ситуаціях, вистачило б на те, щоб лікувати тисячі людей, що мають також серйозні вади здоров'я.

Але цей аргумент є суто прагматичним і має своє значення лише в межах практичної організації системи охорони здоров'я, тож, варто зазначити, що його не слід брати до уваги, якщо мова йде про моральне виправдання евтаназії.

Активна евтаназія ставить під сумнів усю ідею святості людського життя, переходить кордон, що проводиться рукою закону «не убий». «Не убий» є вираженням суті гуманістичної моралі. І нелогічно вимагати моральної санкції на дії, які спрямовані проти основоположного принципу самої моральності, адже мораль є одним з останніх бар'єрів, що перешкоджають посяганням на людське життя, про це варто пам'ятати [3, с. 137].

Однак, на сьогодні, одним з вирішальних аргументів на користь евтаназії є усвідомленість лікарями, сім'ями хворих, загалом суспільства, що відмова від евтаназії – це порушення права індивідуальності у тих випадках, коли мова йде про добровільну евтаназію. Вважається, що пацієнт має право на вичерпну інформацію про свій стан, яка повинна бути йому надана в доступній для нього формі, а також на повагу своїх рішень, що стосуються його власного тіла.

Маючи сьогоденні аргументи щодо допустимості евтаназії та апелюючи тим, що це свідомо воля самого хворого, у суспільстві все одно існують думки, що якби хворий був при повній свідомості розпоряджатися своїм життям, коли воно виявляється нестерпним, то він сам припинив його – фактично мова йде про право на самогубство.

В Україні офіційно евтаназія заборонена, а питання на цю тему вважаються не етичними. Але якщо провести дослідження проблеми лікування безнадійно хворих, результат буде далеко не втішним – пасивна евтаназія зустрічається досить часто [1, с. 67]. Найчастіше після обстеження таких пацієнтів доводять до відома родичів (в таких випадках в Україні не заведено інформувати пацієнта про його стан) про те, що їх рідна людина невиліковно хвора, але є надія, якщо не вилікувати, то хоча б продовжити життя, але для цього потрібен довгий та тяжкий курс лікування. Слід зазначити, що лікування буде дуже дороге та оплатити його зможе не кожен.

Навіть не маючи голосу стосовно вибору хворого, на особистість лягає моральна відповідальність за смерть рідної людини, а звернутися в хоспіс, щоб полегшити страждання, в даній ситуації неможливо: для того щоб там прийняли необхідна виписка з історії хвороби, медичний висновок, або інший документ, підписаний лікарем і завірений печаткою лікувального закладу, в якому буде зазначено: «Подальше лікування захворювання не показано (безперспективне), пацієнт переводиться на симптоматичне лікування». Та не один лікар не дасть такого документа, бо не переступить етичний кодекс.

Ставлення до смерті, поведінка в процесі вмирання – важлива частина людського життя; вона, безсумнівно, залишається в межах морально-відповідального вибору. Однак «вибрати смерть» і «гідно поводитися перед обличчям смерті» є не одним й тим самим [4, с. 173].

У суперечці прихильників і противників евтаназії важко прийняти чийось сторону. Найчастіше це суперечка між людьми, які стикалися з повільною, болісною смертю близької людини та тими, хто знає про такі випадки. Все одно як відчувати біль і знати, що буває дуже боляче, а це далеко не одне і те ж [1, с. 25].

На теперішній час суперечки щодо застосування евтаназії не тільки не вщухають, але стають лише гострішими та актуальнішими, не зважаючи на те, що ще аж у 1976 р. суди 9 штатів США прийняли рішення про право на смерть і навіть розробили текст заяви, де, зокрема, вказується: «Якщо станеться так, що життя моє, внаслідок травми чи хвороби, буде зведено до штучного відволікання моєї смерті, я дам вказівку такі процедури не здійснювати й дозволити мені померти природною смертю, застосовуючи лише ті ліки, які необхідні для зменшення страждань. Якщо я буду не в змозі дати таку вказівку, ця заява може буде зроблена моєю родиною або лікарями як моя остання воля» [3, с. 201].

Загалом, не дивлячись на суперечки та протиставлення різних сторін та думок, суспільство має, у першу чергу, прийняти та зрозуміти, що ставлення до смерті знаходиться в межах морального вибору кожної людини як неповторної особистості. І вибір на користь евтаназії чи проти неї має бути прийнятий кожною людиною окремо для себе та задалегідь узгоджений з совістю.

Список літератури:

1. Васов Є.О. Дилема лікаря / Е. Васов, В.Іваніцький // Знання – сила. Сер. 3, Гени та історія. – 2007. – № 11. С. 169.
2. Підручник з лікарської етики / Переклад з 2-го англ. вид., за ред. акад. АМН України, Гол. Комітету з лікарської етики Всеукраїнського Лікарського Товариства (ВУЛТ), Л. Пірогов. – 2009. – 140 с.
3. Силуянова І.В. Керівництво по етико-правовим основам медичної діяльності. – М. МЕДпрес-інформ, 2008. – 224 с.
4. Шенкао М.А. Смерть як соціокультурний феномен. – М.: Старклайт, 2003. – 320 с.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЯТУВАЛЬНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ СЛУЖБИ НАДЗВИЧАЙНИХ СПРАВ УКРАЇНИ

В даний час кількість професій, що пов'язані з ризикованими умовами праці, щорічно зростає, а разом з тим зростає і чисельність осіб, що регулярно зазнають впливу екстремального характеру на роботі.

Світова статистика по стихійним лихам, бойовим діям, катастрофам говорить про те, що число випадків нервово-психічних розладів у залежності від виду екстремальності може становити 10-25% від загальної кількості втягнутих у ситуацію людей. Ці психогенні втрати вимагають не тільки залучення великої кількості фахівців для надання допомоги постраждалим, а й накладають обмеження на можливість використання людей для проведення аварійно-рятувальних робіт.

Інтерес до діяльності людини в екстремальних умовах зріс в останнє десятиліття в зв'язку з ростом так званих хвороб стресу. Серед основних напрямків психологічних досліджень стресу виділяються як провідні: а) дослідження діяльності в екстремальних умовах; б) розробка психологічних методів запобігання несприятливих проявів стресу; в) вивчення особистісних особливостей людей, що періодично потрапляють у стресові ситуації [1, с. 15].

На зараз, одним з екстремальних видів діяльності є професія рятувальників ДСНС України. Екстремальні умови діяльності, з якими стикаються рятувальники ДСНС, з психологічної точки зору характеризується сильними психотравмуючими факторами, адже служба в пожежних частинах вимагає від співробітників ДСНС України проявів особистісних якостей: сміливості, рішучості, мужності, самовладання, дисциплінованості, інше. Рятувальники приїжджають за викликом і при нещасних випадках, коли потрібно не надати медичну допомогу, а визволити когось з пастки, зняти з даху, вийняти з води тощо. Іноді співробітникам ДСНС доводиться працювати, не чекаючи кінця лиха.

Взагалі, основними завданнями рятувальників є: організація підготовки та затвердження в установленому порядку проектів нормативно-правових актів в галузі цивільної оборони, захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій, забезпечення пожежної безпеки та безпеки людей на водних об'єктах; здійснення управління в галузі цивільної оборони, захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій, забезпечення пожежної безпеки, безпеки людей на водних об'єктах, а також управління діяльністю органів виконавчої влади в рамках

єдиної державної системи попередження і ліквідації надзвичайних ситуацій; здійснення діяльності з організації та ведення цивільної оборони, екстреного реагування при надзвичайних ситуаціях, захист населення і територій від надзвичайних ситуацій та пожеж, забезпечення безпеки людей на водних об'єктах, а також здійснення заходів з надзвичайного гуманітарного реагування, в тому числі за межами території України [2, с. 168].

У своїй роботі співробітники ДСНС постійно відчувають чужий біль, самі потрапляють в небезпечні ситуації, де ризикують власним життям та несуть відповідальність за життя інших, часто повинні приймати важкі рішення тощо.

Екстремальні умови діяльності, з якими стикаються працівники ДСНС України, з психологічної точки зору, характеризується сильними психотравмуючими факторами.

Тому вимоги до рівня професійної придатності рятувальників досить високі, зокрема, і до психофізіологічних якостей, бо ефективність їх роботи в екстремальних умовах в значній мірі залежить від психологічної стійкості до стресових ситуацій – стресостійкості, що є компонентом адаптивності особистості. Висока здатність долати стрес, що є наслідком добре розвинених та функціонуючих захисних механізмів, керувати своєю поведінкою в екстремальних умовах є одним з найбільш важливих особистісних характеристик фахівця ДСНС, бо частий вплив на психіку рятувальників стрес-факторів професійного середовища передбачає зниження готовності до ефективного виконання ними своїх службових обов'язків і погіршення функціональних можливостей.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних вчених дозволив виділити значущі компоненти у формуванні стресостійкості рятувальників до негативного впливу на їх працездатність і функціональний стан.

У зв'язку з тим, в сучасних умовах діяльності ДСНС України першорядне значення набуває збереження психічного здоров'я співробітників, особливо під час і після перебування в надзвичайних ситуаціях.

Вивчення особливостей професії і психологічних особливостей співробітника пожежно-рятувальної служби зустрічається в роботах Нецького Г. О., Леві М. В., Чурсіна І. Г., Медведєва В. І., Єфанова І. М., Олефіра В. О., що досліджував психологічну компетентність керівників підрозділів ДСНС.

Проблеми стресу, стресостійкості, підготовки до діяльності в екстремальних умовах досліджували багато вітчизняних і зарубіжних вчені: В.А. Бодров, П.В. Зільберман, Є.П. Ільїн, В.Д. Небиліцин, В.А. Пономаренко, П.В. Симонов, В.І. Лебедев, Я. Рейковський, Г. Сельє, Р. Лазарус.

С.В. Іллїнській і Е.А. Гладишев провели дослідження, спрямоване на виявлення особливостей прояву стресостійкості співробітників ДСНС в залежності від їх частоти участі в рятувальних операціях, в результаті

якого було виявлено, що рівень стресостійкості не пов'язаний з періодичністю практичної роботи [3, с. 23].

Маючи різні знання і вміння, рятувальник МНС ще повинен володіти специфічними, властивими тільки цій професії, наступними основними професійними якостями:

- здатністю тривалий час виконувати одноманітні рухи, при наявності великих фізичних і емоційних навантажень, в незручних робочих позах;

- здатністю швидко пересуватися і виконувати роботи в різних умовах (антропогенних і природних), а також при наявності реальної і потенційної небезпеки;

- здатністю самостійно вибирати оптимальний темп роботи, порівнювати його з темпом роботи інших рятувальників, техніки і обладнання;

- здатністю оперативно сприймати і швидко обробляти інформацію в умовах поганої видимості, звукових перешкод, різких перепадів освітленості, запиленості, задимленості і інших відволікаючих чинників;

- здатністю оцінювати і розрізняти швидкість і напрямок переміщення предметів;

- здатністю адекватно реагувати на раптово виниклу небезпеку;

- здатністю одночасно спостерігати за кількома предметами або їх частинами;

- здатністю сприймати, диференціювати і виділяти із загального шуму «корисну» звукову інформацію;

- здатністю переносити короточасні значні фізичні і нервово-емоційні перевантаження, швидко перемикаючи увагу, готовністю сприймати нові навантаження, відчуття, враження;

- здатністю впевнено і безпомилково впізнавати предмети за їх формою і обрисами;

- здатністю узгоджувати свої сили з майбутньою роботою;

- здатністю визначати відстань між предметами;

- здатністю переносити неприємні враження без вираженого емоційного напруження;

- здатністю самостійно вносити зміни в роботу і швидко приймати рішення при зміні ситуації;

- здатністю швидко і точно здійснювати дії і зберігати стійкість рухових реакцій під впливом екстремальних факторів в умовах дефіциту часу;

- здатністю пригнічувати сонливість, ефективно працювати в різний час доби;

- сумлінністю, сміливістю, почуттям обов'язку, витримкою, самовладанням, відповідальністю і колективізмом; умінням безпечно виконувати роботи;

- здатністю до взаєморозуміння, співчуття.

Ефективність проведення професійної рятувальної роботи безпосередньо залежить від ступеня і різнобічності розвитку професійних знань, умінь і навичок у рятувальників.

Список літератури:

1. Ещенко Н. Г. Негативные психические состояния в деятельности сотрудников специальных отрядов быстрого реагирования и пути преодоления последствий: Автореф. дис. канд. псих.наук / Тверд. гос. ун-т. – Тверь, 2009.
2. Олєфір В. О. Дослідження психологічної компетентності керівників підрозділів МНС. – Харків, 2003.
3. Петрова Г. Д. Особенности жизнедеятельности спасателей в экстремальных условиях: Автореф. дис. канд. социол. наук / Гос. акад. ин-т социологии. – М.: 2011.

Лебедіна І. Ю.

студентка I курсу магістратури природничого факультету
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР**

Актуальність теми дослідження. У дітей з затримкою психічного розвитку без цілеспрямованої допомоги дорослого комунікативні навички розвиваються зі значним відставанням; пошук умов ефективності цього процесу нині є пріоритетним напрямком інклюзивної освіти. Спілкування є основною умовою розвитку дитини, важливим фактором формування особистості, одне з головних видів діяльності людини, спрямоване на пізнання та оцінку самого себе. Під спілкуванням розуміється взаємодія людей, тобто їх вплив один на одного і реагування на відповідні дії, під спілкуванням також розуміється обмін інформацією між людьми при їх взаємодії [3].

Метою дослідження є вивчення наукової літератури з проблеми, аналіз методик із формування та корекції комунікативних навичок дітей із ЗПР в умовах інклюзивного навчання.

Формуванням комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку висвітлені в працях таких науковців, як А.М. Богущ, О.О. Бодальов, А.А. Брудний, В.В. Давидов, М.С. Каган, О.О. Леонтьєв, М.І. Лісіна, Т.О. Піроженко, Ю. Приходько, М.І. Шевандрін та інших.

Розвиток комунікативних навичок у із ЗПР – завдання, яке вимагає від педагога правильного вибору методичного забезпечення та дидактичного матеріалу. Все це повинно бути підібрано відповідно до віку і особливостями даної категорії дітей. Для формування та розвитку у молодших школярів з ЗПР комунікативних навичок педагог повинен добирати комплекс тих вправ та завдань, які будуть спрямовані на спілкування, вміння знаходити спільну мову з людьми, встановлення контакту, співчуття, довіру. Педагог в ігровій ситуації повинен бути орієнтований на позитивні якості дитини, успішність виконання завдань, незалежно від зробленого вибору, варіанти розв'язання навчальної ситуації [1].

Існують різні методики діагностики та розвитку комунікативних навичок. На основі аналізу спеціальної літератури з діагностики та формування комунікативних навичок у дітей із ЗПР ми визначили найбільш ефективні серед них: методики Г.А. Урунтаєвої, Ю.О Афонькіної та М.І. Лісіної [2, с. 12].

Розкриємо зміст кожної з зазначених авторських методик.

1. Методика «Розфарбуй рукавички»

Мета: вивчення сформованості комунікативних навичок дітей.

Матеріал, що використовується: силуетні зображення рукавичок або інших нескладних предметів, що становлять пару, 2 набору по 6 кольорових олівців.

Хід роботи.

I. Двом дітям дають по одному зображенню рукавички і просять прикрасити їх, але так, щоб вони склали пару, були однакові. Пояснюють, що спочатку потрібно домовитися, який візерунок малювати, а потім приступати до малювання. Діти отримують по однаковому набору олівців.

II. Дітям пропонують зробити те ж, але дають один набір олівців, попереджаючи, що олівцями потрібно ділитися. Далі проводиться експеримент; важливо, щоб діти виконували завдання самостійно.

2. Бесіда з незакінченими відповідями «Як би ти вчинив, якби ...»

Мета: з'ясувати особливості взаємин дітей.

Хід роботи. Проводиться бесіда з незакінченими відповідями.

Питання:

1. Діти грали в групі, їм було дуже весело, а один хлопчик сидів дуже сумний. Щоб ти зробив?

2. Якби ти грав в «Будівельників» з іншими дітьми, і комусь не вистачило б кубиків на будівництво, щоб ти зробив? А якби тобі потрібні були кубики?

3. Якби ти гуляв на ділянці дитячого садка разом з іншими дітьми і раптом хтось із хлопців впав біля тебе і сильно забився. Щоб ти зробив? Як вчинив би?

В результаті проведених досліджень дітей молодшого шкільного віку із ЗПР було встановлено, що у більшості дітей спостерігається середній рівень сформованості комунікативних навичок (51%), у 20% дітей –

достатній рівень, низький рівень – у 29% дітей. На нашу думку, такі результати обумовлені наявністю у дітей емоційної нестійкості та тривожності.

Таким чином, ми можемо дійти висновку про те, що у дітей із ЗПР спостерігаються труднощі в комунікації, тому під час формування навичок спілкування треба використовувати такі методики, які дають можливість не тільки якісно, але й кількісно оцінити психічні особливості дітей. Серед таких можна виділити методики авторів Г.А. Урунтаєвої, Ю.О. Афонькіної та М.І. Лісіної. Вивчивши специфіку дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку, можна зробити висновок, що внаслідок органічних порушень і функціональної недостатності у дітей спостерігаються порушення пізнавальної діяльності, яке призводить до недоліків емоційної та комунікативної сфер.

Список літератури:

1. Арушанова А. Г. Речь и речевое развитие детей. Развитие диалогического общения. Методическое пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – 2-е изд. испр. и доп. / А. Г. Арушанова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2005. – 128 с.
2. Гаврилушкина О. П. Развитие коммуникативного поведения дошкольников в условиях детского сада / О. П. Гаврилушкина. – № 2, 2003. – С. 12–16.
3. Лисина М. И. Потребности в общении / М. И. Лисина. – Москва: Педагогика, 1986. – 31 с.

Левченко Є. О.

студентка VI курсу педагогічного факультету
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ НАД ФОРМУВАННЯМ МАТЕМАТИЧНИХ ЗНАТЬ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Особливе місце в системі сучасної освіти посідають діти з особливими освітніми потребами. Разом з цим в Україні стрімко розвивається інклюзивне навчання, яке створює умови, за яких уся діти мають однаковий доступ до навчання.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування

багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [1]. З кожним роком кількість дітей з незворотними інтелектуальними порушеннями збільшується.

Діти з інтелектуальною недостатністю в формі розумової відсталості складають від 1 до 3% від загальної дитячої популяції. Під розумовою відсталістю розуміють стійке порушення пізнавальної діяльності в результаті органічного ураження клітин кори головного мозку [7].

Науковою розробкою проблеми відставання молодших школярів у масовій освітній школі займався чимало педагогів та психологів, такі як Т.В. Варенова, Т.О. Власова, П.Я. Гельперін, О.Д. Гонєєв, В.І. Лубовський, О.Р. Лурія, Н.О. Менчинська, М.С. Певзнер та інші.

В середині минулого століття з'явилися експериментальні дослідження, що були присвячені удосконаленню навчання математиці школярів з порушеннями інтелекту. Так, у дослідженнях А.А. Ек, Г.М. Капустіної, М.І. Кузмицької, К.А. Михальського, М.Н. Перової, О.П. Смалюги, А.А. Хілько та інших розроблена методика навчання вирішенню арифметичних задач, показана роль підготовчих вправ, наочності, а також предметно-практичних вправ, спрямованих на конкретизацію змісту завдань [4].

На сучасному етапі розвитку інклюзивного навчання в Україні стала актуальною проблема допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями. Однак, на сьогодні бракує методик навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивної освіти. Потрібно зауважити, що інклюзивне навчання охоплює всіх дітей. Увага педагогів не повинна бути прикута тільки до дітей з особливим освітніми потребами. Сьогодні вчителям потрібно створювати таке універсальне середовище, щоб в ньому могли навчатися всі діти, яке розраховане на те, що кожна дитина в класі могла користуватися цими методами, засобами та наочністю.

На уроках математики діти з інтелектуальними порушеннями вчаться спостерігати за предметами та відношеннями, порівнювати та співставляти їх між собою. При цьому у них формується вміння помічати, виділяти окремі ознаки, визначати у процесі їхньої характеристики основні і другорядні. Процес навчання математики характеризується розв'язуванням таких завдань – розвиток пізнавальної діяльності, особистісних якостей дитини, формування вмінь планувати свою діяльність, здійснювати контроль та самоконтроль, а також виховання наполегливості, допитливості, терплячості, працьовитості [4].

Досягти оволодіння школярами системою математичних знань вмінь та навичок, необхідних у повсякденному житті – головна загальноосвітня задача навчання математики.

За період навчання у початковій школі діти з розумовою відсталістю повинні отримати наступні математичні знання та практичні навички:

- уявлення про натуральне число, числовий ряд;
- уявлення про основні величини (маса, час, довжина, вартість), одиниці виміру величин;

- навички практичних вимірів, вміння користуватись інструментами (лінійкою, косинець, циркуль);
- вміння виконувати основні арифметичні дії в межах 100;
- вміння розв'язувати текстові арифметичні задачі, які вимагають однієї – двох дій;
- уявлення про геометричні фігури, побудова цих фігур [2].

Для успішного навчання математиці школярів з порушеннями інтелекту необхідно зацікавити їх, активізувати інтерес до навчальних занять, заохотити до спільної роботи з усіма учнями інклюзивного класу.

Ми можемо виділити такі прийоми формування математичних уявлень у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзії:

1. Створити загальний позитивний настрій класу.

Вчитель та асистент вчителя створюють в учнів відчуття успіху. На помилки та невдачі не повинна зацілюватися увага дітей. Потрібно наголошувати на успіхи кожного без виключення учня та колективу дітей в цілому. Так вчителі можуть стимулювати учнів до занять математикою [4].

2. Зв'язок між математикою та життям.

Процес навчання математики треба будувати так, щоб ті знання, які отримали учні на уроках, вони могли використовувати в житті, наприклад здійснення покупок у супермаркеті. Таким чином ми показуємо життєву необхідність вивчення математики [4].

3. Дидактичні ігри.

Для формування математичних знань на уроках необхідно використовувати ігри на розвиток логічних операцій, де через нескладні умовиводи діти можуть отримати потрібний результат. У таких іграх приймає участь весь клас, або велика частина дітей, коли інші контролюють хід гри. Введення таких ігор оживляє урок, роблячи його цікавим та включає в роботу всіх учнів класу [3].

Отже, проаналізувавши літературу з даної теми, можна зробити висновок, що на сучасному етапі розвитку початкової освіти необхідно вибирати такі способи організації обчислювальної діяльності молодших школярів із легкими порушеннями розвитку, які сприяють не лише формуванню міцних усвідомлених обчислювальних умінь і навичок, але і корекційному розвитку дитині. При виборі способів формування математичних понять необхідно орієнтуватися на розвивальний і корекційний характер роботи, надавати перевагу навчальним завданням, в яких пізнавальна мотивація виступає на перший план. Використовуючи різноманітні завдання, які включають в роботу весь клас створюють емоційно-позитивну атмосферу та викликають зацікавлення до навчання математики в учнів з особливими освітніми потребами.

Список літератури:

1. Закон України Про освіту від 05.09.2017 № 2145-VIII Зміст [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu.htm.

2. Королько Н. В. Навчальні програми з математики для підготовчого, 1-5 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей / Н. В. Королько. – (Інституту корекційної педагогіки та психології).
3. Пехарева С. В. Корекційний вплив формування математичних навичок на пізнавальну сферу розумово відсталих школярів / С. В. Пехарева, А. С. Пехарева // Теорія і практика сучасної психології. – 2018. – № 2. – С. 194–198.
4. Шляхи розвитку інтересу до математики у розумово відсталих дітей [Електронний ресурс] // Камянець-подільський багатопрофільний навчально-реабілітаційний центр – Режим доступу до ресурсу: http://bnrc-kam-pod.at.ua/Pedagogu/Syomko/racionalne_zerno_shljakhi_rozvitku_interesu_do_mat.pdf.
5. Хитрюк В. В. Основы дефектологии / В. В. Хитрюк. – Минск: Издательство Гревцова, 2009. – 280 с.

Лівандовська І. А.

викладач кафедри психології

Уманський державний педагогічний університет

імені Павла Тичини

м. Умань, Черкаська область, Україна

ЕКОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЦЕСУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ СІРІТ В УМОВАХ ДИТЯЧОГО БУДИНКУ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Людина у своєму житті, в спілкуванні з іншими людьми ніколи не залишається «просто людиною», а завжди виступає в тій чи іншій ролі і є носієм певних соціальних функцій та сукупності нормативних поведінкових патернів.

Гендерна роль, яка набувається в процесі гендерної ідентифікації – набір очікуваних поведінкових ролей, або соціально-обумовлених норм в залежності від статі. Це виконання певних соціальних правил та умовностей, відповідних для представників чоловічої чи жіночої групи у вигляді манер, одягу, жестів, цінностей, мови та ін.

Наразі дослідження власне гендерних патернів, які засвоюються підлітками в процесі ідентифікації, обумовлені наступними факторами:

1) суспільство і культура та усталені в них уявлення про зміст та специфіку гендерної поведінки (макрорівень);

2) специфіка процесу творення гендеру і гендерних ролей в різних соціальних групах (мезорівень);

3) особливості процесу гендерної ідентифікації, який відбувається у процесі соціалізації конкретного підлітка з його індивідуально-психологічними особливостями онтогенезу та соціального досвіду (мікрорівень).

Беручи до уваги специфіку процесу гендерної ідентифікації сиріт вкрай важливо визначити можливості врівноваження стимулів до засвоєння та виконання гендерних ролей, психологічної допомоги у подоланні внутрішніх та зовнішніх гендерольових конфліктів, виходів за межі суб'єктивного розуміння маскулітності, фемінності та пов'язаних із ним норм, моделей, статусів на всіх рівнях гендерної взаємодії в дитячому будинку сімейного типу.

Донедавна терміни «екологія» та «екологічна психологія» розглядалися у вузькому контексті навколишнього суто біологічного середовища, яке характеризується процесами порушення благополуччя екосистеми. Але наразі стає актуальним особливо в процесі гендерної ідентифікації сиротинців в умовах дитячого будинку сімейного типу, специфіки аналізу формування життєвого середовища підлітків, та ставлення сироти до самої себе, оточуючих. Слід відзначити, що збереження цілісності та гармонійного становлення особистості є основою збереження соціально-психологічної екосистеми для всіх учасників взаємодії.

Базові категорії екологічного напрямку досліджень в психології акцентують увагу саме на більш глибокому рівні розуміння екологічних характеристик людини та проявів її особистості (Ю. Абрамова, Дж. Гібсон, Дж. Голд, С. Дерябо, Т. Іванова, О. Калмиков, О. Киричук, Б. Лихачов, В. Моляко, В. Панов, О. Рижиков, О. Рудоміно–Дусятська, В. Татенко, Ю. Швалб, С. Яковенко, В. Ясвін та ін.).

Екопсихологічний принцип наголошує на тому, що в процесі взаємодії з соціумом на різних рівнях батьки-вихователі мають враховувати не лише індивідуально вигідні виховні поведінкові стратегії, які можуть принести певні успіхи окремій людині чи групі людей за принципом «тут і тепер». Важливо ретельно розробляти стратегію поведінки у спеціально організованому середовищі задля того, щоб згодом індивідуально вигідні стратегії не трансформувались в некомпетентність взаємодії та взаємовпливу як для всіх членів дитячого будинку сімейного типу, так і для окремих його мешканців.

Дослідження О. В. Білоуса в контексті екопсихологічного підходу дали можливість визначити поняття екологічної свідомості. Він припускає, що характеристики екологічної свідомості мають цілісний характер і відображаються у варіативності її проявів у когнітивній, афективній, діяльній та світоглядній сферах. Сутність екологічності за О.В. Білоусом визначається не в балансі чи дисбалансі між «добрими» чи «поганими» вчинками людини, а в невідповідності об'єктивних акомодативно-асиміляційних можливостей людини. Дослідник визначає існування

рівності в розвитку екологічності в індивідуальній свідомості особистості [1].

При дослідженні процесу гендерної ідентифікації сиротинців важливо брати до уваги феномен екологічності психіки підлітків на різних рівнях їх життєдіяльності:

- сенсорно-перцептивний (ситуативний) рівень функціонування психіки характеризується екологічністю через ситуативну зумовленість, реактивний характер дій, афективність, конгруентність внутрішніх і зовнішніх ознак життєдіяльності організму;

- на свідомому (суб'єктному) рівні наявна конгруентність середовищних ознак щодо індивідуально-суб'єктних психічних явищ;

- ноосферний рівень, який характеризується надситуативністю дій, вираженням цінностей, ідеалів, має вчинковий характер.

Означені характеристики екологічності свідомості мають не лише вікові, а й індивідуальні соціально обумовлені прояви [1].

При дослідженні процесу гендерної ідентифікації сиротинців варто охарактеризувати наслідки психологічно небезпечного життєвого середовища для розвитку індивіда, які пов'язані з неконструктивною трансформацією світоглядної і мотиваційно-сміслової сфери підлітка; порушеннями у взаємодії та спілкуванні; порушеннями емоційного благополуччя внаслідок розвитку емоційної глухоти; порушенням самоусвідомлення та саморегуляції, зниженням пізнавальної активності та мотиваційної сфери вихованця [4].

Таким чином, створення екологічного середовища, яке визначається як складова виховного простору, – це система соціально-психологічного забезпечення вихованців, які навчаються, отримують соціальний досвід, та знаходяться в соціально побутових, соціальних відносинах. Ключове значення тут мають наступні принципи екологічної взаємодії:

- 1) гуманний характер відносин;
- 2) адресна спрямованість;
- 3) достатність та своєчасність;
- 4) коректність.

На думку С.О. Гаркавця, саме дія екологічних засобів безпеки виступає рушійним чинником, який впливає на прийняття індивідом рішення діяти відповідно до узгоджених соціальних нормативів.

Таким чином, забезпечення екопсихологічного життєвого середовища в дитячому будинку сімейного типу на основі гуманістичного підходу, зазначеного В.В. Ковровим, можливе через організацію діяльності всіх суб'єктів:

- причетність, що дає кожному члену відчуття себе частиною сім'ї, події;

- співпраця, що має на меті спільну діяльність батьків-вихователів та дітей, та дорослих, що впливають на дане середовище, соціальних служб;

– самодіяльність, творчість, що реалізується в домашніх умовах, школі, та позашкільних установах повною мірою, коли вихованець самостійно виявляє ініціативу, самостійно освоює досвід, який вважає значущим для себе;

– співтворчість – колективна робота зі створення чогось нового, незвичайного, що поліпшило б взаємини в сім'ї, організації побуту;

– узгодження – виявлення власних позицій і зіставлення з позиціями інших членів сім'ї з метою встановлення згоди або партнерських стосунків між суб'єктами даного середовища;

– саморефлексію – аналіз здійсненої діяльності, виявлення позитивних особистісних змін, що відбуваються, їх оцінка;

– самореалізацію – знаходження способів для самовираження власної гендерної ідентичності (розробка та реалізація власних проєктів, прояв лідерських якостей, волонтерство тощо) [3].

Підводячи підсумок, ми можемо констатувати, що процес гендерної ідентифікації сиріт неможливий без створення екопсихологічних умов функціонування соціокультурного середовища на різних його рівнях. Це дає нам змогу визначити подальшу перспективу вивчення взаємодії та взаємовпливів в аспекті екологічності, психологічної безпеки та соціально-психологічним забезпеченням ефективного функціонування дитячих будинків сімейного типу.

Список літератури:

1. Білоус О. В. Компоненти екологічної свідомості особистості. Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. К., 2004. – Т. 7. – Випуск 2. – С. 5-12.
2. Городнова Н.М. Психокорекція статевої ролі ідентифікації підлітків. Наука та освіта. – 2004. – № 3.– Спецвипуск. – С. 36-39.
3. Львовичкіна А. М. Принципи позитивності, конструктивності та екологічності як базові принципи екологічної психології. Актуальні проблеми психології.: зб. наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2010. – Том 7. Випуск 24. – С. 160-166.
4. Чекалина А. А. О влиянии родительских установок на формирование гендерной идентичности ребенка. Мир психологии. – М. – Воронеж, 2004.– № 2 (38). – С. 106-113.

Наволокова О. О.
студентка I курсу магістратури
природничого факультету

Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Однією з центральних проблем сучасних психолого-педагогічних наук є питання становлення і розвитку комунікативної діяльності (спілкування) в осіб з порушеним розвитком. Різні аспекти цієї проблеми представлено в роботах Андреевої Г., Бодальова А., Виготського Л., Глозман Ж., Леонтьєва О., Лісіної М., Ломова Б., Паригіна Б., Слепович О., Смірної О., Соколова О.

Комунікативна діяльність зароджується з комунікативними потребами та вміннями людини [4, с. 127]. Лісіна М. підкреслює, що спілкування – це, перш за все, фактор психічного розвитку дитини, умова її саморегуляції. Від сформованості спілкування дитини залежить її подальша соціалізація, адаптація та життя в цілому [5, с. 84].

В дитячому віці відсутність або недорозвиток мовлення негативно впливає на розумовий розвиток дитини, зумовлює затримку психічного розвитку, що, в свою чергу, призводить до неуспішності в школі, особливо на початкових етапах навчання.

Порушений мовленнєвий розвиток чи взагалі його відсутність не забезпечує формування головних мовленнєвих функцій: комунікативної, пізнавальної та регулюючої.

Однією з найбільш складних і тяжких форм патології мовлення дитячого віку є алалія, за якої дитина практично позбавлена мовленнєвих засобів спілкування.

Значний внесок у вивчення алалії зробили такі дослідники, як: Гутцман Г., Лібман А., Богданов-Березовський М., Фрешельс Є., Хватцев М., Н. Траугот Н., Орфінська В., Левіна Р., Мелехова Л., Мацієвська Г., Є. Соботович Є. та інші.

Алалія (у перекладі з грец. а – частка, що означає заперечення, лат. lalia – мовлення) – відсутність або недорозвиненість мовлення в наслідок органічного ураження мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини.

При алалії мовленнєві порушення проявляються в труднощах оволодіння та використання дитиною синтагматично та парадигматично організованих мовних одиниць, пов'язаних зі звуко-складовою структурою слова, синтаксисом, словотвором, морфологічною словозміною, процесами

трансформації внутрішньої структури вислову у зовнішню, розумінням складних логіко-граматичних конструкцій (Є. Ф. Соботович) [6, с. 76].

Діти з алалією не можуть вільно виражати свої думки, вони здатні не вербально, за допомогою міміки, жестів, емоційно-інтонаційних забарвлених вигуків, пояснити близьким свої потреби.

На даний час маловивченим залишається питання комунікації таких дітей на невербальному рівні. Проблема формування комунікативної діяльності у моторних алаліків вимагає розробки, визначення нових підходів до організації засобів, форм та прийомів навчання.

Така необхідність зумовлена тим фактом, що значна частина дітей з алалією неспроможна оволодіти мовленням, як засобом комунікації. Значне недорозвинення або відсутність мовлення впливає не тільки на становлення інтелекту, а й на процес соціальної адаптації цих дітей. У зв'язку з цим, сучасними педагогами з усього світу було розроблено системи допоміжних комунікативних стратегій, спільним для яких є використання допоміжних невербальних засобів у процесі спілкування, що «спрощує» процес сприймання, розуміння та продукування інформаційних повідомлень.

Планування роботи з навчання додаткової та альтернативної комунікації є досить тривалим і трудомістким процесом, який характеризується такими особливостями.

По-перше, індивідуальна програма навчання додаткової та альтернативної комунікації складається і реалізується всіма суб'єктами психолого-педагогічного супроводу, які виступають у ролі діючих і потенційних комунікативних партнерів.

По-друге, в ході навчання можуть змінюватися комунікативні потреби користувача додаткової та альтернативної комунікації, розширюватися його соціальні контакти, з'являтися нові теми і ситуації діалогової взаємодії. У зв'язку з цим будуть конкретизуватися і коригуватися мета, завдання та зміст роботи. Тому планування роботи з навчання додаткової та альтернативної комунікації має бути короткостроковим (приблизно на 3 місяці).

По-третє, реалізація індивідуальної програми навчання додаткової та альтернативної комунікації не передбачає жорсткої регламентації в формулюванні та проходженні тем.

Допоміжна та підтримуюча комунікація є опорою для формування вербального мовлення, у роботі з дітьми, мовлення яких є недостатньо зрозумілим для оточуючих.

Існують різні системи допоміжної та підтримуючої комунікації. В залежності від ступеня зрозумілості мовлення та рівня розвитку сфери спілкування, індивідуальних особливостей дитини обирають найбільш ефективну форму допоміжної комунікації.

У багатьох випадках, для дітей з алалією використовують PECS картки.

PECS (picture exchange communication system) – система спілкування за допомогою обміну картками, яка була розроблена як метод альтернативної або допоміжної комунікації. Цей метод допоміжної комунікації покликаний навчити дітей самостійно «корегувати» процес комунікації з іншими людьми. Цю методику також широко використовують у комплексній корекційній роботі з дітьми з іншими порушеннями розвитку [2, с. 24].

Робота, що спрямована на навчання дитини спілкуватися за допомогою обміном картками поділяється на шість етапів.

На підготовчому етапі дорослий визначає коло інтересів дитини і створює малюнки (фотокартки, піктограми тощо) із зображенням відповідних дій та предметів. Згодом, на першому етапі в дитини формуються навички подавання певної картки комунікативному партнеру для того, щоб отримати бажаний предмет.

Метою другого етапу є закріплення і узагальнення навичок, отриманих на першому етапі. Після того, як сформувались навички первинної комунікації, навчаємо дитину розрізняти ті символи, які використовуються у спілкуванні найчастіше.

Тож на третьому етапі дитина вчиться обирати із двох предметів бажаний. Згодом вчимо дитину обирати один предмет із двох, які її однаково цікавлять.

На четвертому етапі дитина має скласти із піктограм просте речення. Метою п'ятого етапу є формування в дитини реакції на запитання «Що ти хочеш?». На шостому етапі дитина вчиться коментувати те, що відбувається в її середовищі.

Науковці акцентують свою увагу на тому, що діти з моторною алалією зазнають великих труднощів при розумінні і використанні логіко-граматичних конструкцій. На нашу думку, саме графічні символи програми PECS, розраховані на застосування їх в індивідуальній та груповій роботі, враховують потреби дітей, які володіють, хоча і недостатньо вербальним мовленням.

Використання PECS-карток під час корекційно-розвиткових занять підвищує рівень розуміння граматичних форм однини і множини іменників та прикметників, чоловічого, жіночого та середнього роду прикметників і т. д.

На підставі низки чинників, з'ясовано, що у роботі вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів та практичних психологів, при роботі з дітьми з моторною алалією доцільним є використання кольорових, ч/б графічних малюнків або фотографій на аркушах паперу, а також сенсорних карток з флісу. Картки пропонуються дитині, як у формі звичайних заламінованих аркушів паперу, так і у формі демо-аркушів. Картками можна користуватися, як під час занять (наприклад, як елемент візуального розкладу, ознайомлення з основними граматичними категоріями тощо), а також вдома (використання «комунікаційного альбому з граматики», а також різних додатків для смартфонів та планшетів з PECS-картками).

Для підтримання інтересу до занять дитині можна запропонувати наліпку-оцінку (по-типу зображень PECS-карток) зеленого, жовтого або червоного кольору, які символічно позначають настрій після заняття (веселий, байдужий, сумний).

Опора на візуальну складову сприяє правильному формуванню в дітей активного мовлення, допоможе забігти появи в них аграматизму.

Водночас беззаперечним є той факт, що переважна більшість дітей страждає від соціальної та комунікативної депривації, а використання додаткових засобів комунікації дозволить подолати цю проблему і соціалізувати дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

На нашу думку, в корекційно-розвивальній роботі з немовленнєвими дітьми з моторною алалією буде ефективним застосування допоміжного засобу комунікації, а саме, системи графічних символів програми PECS, яка включає формування розуміння і використання лексико-граматичних конструкцій, що вкрай необхідно саме для цієї категорії дітей.

В перспективі розробити комплекс вправ і завдань використання графічних символів програми PECS та експериментально перевірити його ефективність.

Список літератури:

1. Громова О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – Москва : ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.
2. Дюкен Ф. Альтернативные средства коммуникации с неговорящими детьми : [учеб. пособие] / Ф. Дюкен, Л. В. Лопатина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 80 с.
3. Башинская Т. В. Как превратить неговорящего ребёнка в Болтуна. (Из опыта преодоления моторной алалии) / Т. В. Башинская, Т. В. Пятница. – М. : Белый ветер, 2008. – 122 с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1999. – 348 с.
5. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 234 с.
6. Собонович Е. Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции: учебно-метод. пособие / Е. Ф. Собонович ; АПН Украины, Ин-т дефектологии. – К. : ИСИО, 1995. – 204 с.
7. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов / Фрост Л. – М: Теревинф, 2011.

Прокопенко Л. І.
старший викладач кафедри природничих дисциплін

Зайка О. С., Карпова Т. С.
*студентки II курсу факультету дошкільної
і спеціальної освіти та історії*

Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
м. Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ У ДИТЯЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Актуальність проблеми і теми дослідження на соціальному рівні визначається помітно збільшеним за останні десятиліття, кількістю дітей зі спотвореним психічним розвитком в цілому і розладами аутичного спектра, крім того, відзначається тенденція до збільшення частоти розвитку даного порушення. Водночас, в умовах гуманізації суспільства діти, які раніше вважалися нездібними до навчання, включаються в систему освіти і адаптуються в ній більш-менш успішно. Відповідно, при забезпеченні державних гарантій доступності та рівних можливостей для отримання повноцінної освіти для кожної дитини, перед суспільством в цілому і системою освіти, зокрема, постає питання про взаємної адаптації дитини до вимог соціуму і до її індивідуальних можливостей.

Вивчення комунікативних здібностей людини проводилось у різних галузях психології. На теоретичному рівні розглядалися структурні компоненти, їх взаємозв'язок з іншими аспектами особистості (Г.М. Андрєєва, А.А. Бодальов, Г.С. Васильєв, Е.А. Голубєва, М.С. Каган, А.А. Кидрон, А.А. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв та ін.). У педагогічній психології проводилися теоретико-практичні дослідження, присвячені особливостям спілкування дітей різного віку (Є. Дмитрієва, Н.В. Ключєва, М. І. Лісіна, А.Г. Рузская і ін.). Питання вивчення комунікації частково розглянуто в спеціальній психології (Т. А. Власова, В. І. Лубовский, У.В. Ульяновка). Ряд наукових робіт, присвячена питанням розвитку спілкування і комунікативних навичок у дітей з порушеннями мовлення, зору, слуху, когнітивними порушеннями та дитячим церебральним паралічем (Е.Е. Дмитрієва, І. В. Корнілова, Д.С. Казарова, Е.Ю. Медведєва, Т.А. Шалюгін і ін.).

Особливою складовою серед важких та довготривалих дитячих порушень є аутизм. Щорічно у всьому світі збільшується кількість дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Висока народжуваність у поєднанні з різноманітністю клінічної картини, великим відсотком ускладнених форм даного захворювання, а також складністю корекційно-виховної роботи роблять питання вивчення розладів аутистичного спектра

не тільки медичною, а й дуже серйозною соціальною проблемою. Аутизм розглядається як відхилення в психічному розвитку особистості і визначається як прояв порушень процесу взаємодії із зовнішнім світом і формування емоційних контактів з іншими людьми.

Таким чином, актуальність розвитку комунікативних здібностей у дітей дошкільного віку з розладом аутистичного спектра стає великою проблемою не тільки у зв'язку з необхідністю включення цієї категорії дітей у сферу дошкільної, а потім і шкільної освіти, а й у зв'язку з недостатністю науково-обґрунтованих організаційно-психологічних умов для цього.

Сухомлинський зробив вагомий внесок в розуміння механізму, психолого-педагогічної сутності впливу колективу на особистість дитини. Як і Макаренко, він вважав, що колектив у духовному житті, у вихованні дітей відіграє значну і своєрідну роль. Педагог наголошував, що життя і робота в колективі є школою становлення буквально всіх рис особистості. Від того, які ідеї базуються в основі трудових, духовних, морально-етичних взаємин між членами колективу як людської спільки, залежить становлення понять і уявлень особистості про добро і зло, про борг і справедливість, честь і гідність [1, с. 5].

Розвиток дитячого колективу процес організації послідовних дій спрямованих до спільної діяльності педагога і дітей. Однією з провідних ролей у формуванні дитячого колективу є стиль педагогічної роботи і від цього залежить, яким буде колектив. Для створення сприятливого психологічного клімату в дитячому колективі використовують інтерактивні ігри.

Порушення емоційно-вольової сфери є провідною ознакою раннього дитячого аутизму і може проявитися незабаром після народження. У цих дітей відсутнє характерне бажання сподобатися дорослим, заслужити похвалу. Слова «мама і тато» з'являються пізніше інших і можуть не співвідноситися з батьками.

Серед завдань психо-корекційної та педагогічної роботи з дітьми з розладом аутистичного спектра найважливіше місце займає розробка можливостей комунікації. Аналіз навичок комунікації у дітей з розладом аутистичного спектра буде неповним без розгляду навичок соціалізації та гри. Соціальні навички, як складова їх частина; ігрові навички є найважливішими навичками, які діти з аутизмом повинні придбати. Розвиток ігрової поведінки дітей з аутистичними розладами є важливою основою включення їх в соціальну взаємодію. В процесі розвитку ігрової поведінки дитина вчиться сприймати інших, реагувати на вказівки і давати їх, змінювати та погоджувати дії, підпорядковуватись правилам, прогнозувати події, очікувати своєї черги тощо. Дитина розвиває здатність розуміти мовленнєві вирази і абстрактну мову, брати на себе роль і розуміти емоції. Найпростішою формою ігрової діяльності є гра-імітація, в подальшому більш складні ігри – сюжетні та рольові. Діти з аутистичними порушеннями мають власні ігрові інтереси. Ігрова діяльність таких дітей стереотипна (маніпулювання предметами, вибудовування їх у ряди,

сортування за кольором, формою, переливання води, пересипання піску, перегортання книг). При цьому дитина не помічає оточуючих, не вступає з ними в мовленнєвий контакт. Навіть якщо дитина при аутизмі не здатна на розгорнуту ігрову діяльність, в тому числі на гру-імітацію, важливим є наявність у неї здатності здійснювати імітаційні дії. Без педагогічного супроводу процес розвитку ігрової поведінки у дітей з розладами аутичного спектра залишається ізольованим в своїй грі, навколишній світ сприймається обмежено. У своїй практичній роботі по формуванню комунікативних навичок у дітей з аутизмом рекомендується використовувати ігри та ігрові вправи, спрямовані на:

- розвиток емоційної сфери,
- розвиток навичок розмовної мови,
- розвиток навичок роботи в групі.

Для того щоб дитина звернула увагу на дорослого і доступним способом відповіла на звернення до нього, необхідна спеціальна робота педагога. На індивідуальних заняттях педагог (психолог) вибудовує спілкування з дитиною, засноване на довірливих відносинах. Спочатку час перебування дитини в групі повинно бути коротким і не виснажливим. Існує кілька видів занять, що задає ритмічно організоване середовище: музичні, фізкультурні, фольклорні ігри, танці і методика «Коло». Серед них заняття за системою «Коло» має низку переваг [2, с. 17].

«Коло» – найкоротше групове заняття. На етапі введення дитини в групу це особливо важливо, тому що дозволяє дитині швидше навчитися брати участь у занятті від початку до кінця. При введенні в групу важливо, щоб дитина мала можливість спочатку поспостерігати за тим, що відбувається і тільки потім стала учасником заняття. Заняття «Коло» – це ритмічно організоване, а не тривалий за часом заняття, емоційно і сенсорно наповнене іграми, спрямоване на стимуляцію активної участі дитини в загальній грі, на розвиток його комунікативних можливостей, емоційної сфери і можливостей саморегуляції.

Отже, аутизм є одним з важких порушень розвитку, для якого характерні значні недоліки соціальних і комунікативних навичок, а також стереотипні рухи та дії, заняття поведінки. Корекційно-педагогічна допомога дітям при аутизмі – це складне психофізіологічне і соціально-педагогічне явище, що охоплює весь освітній процес (навчання, виховання і розвиток), який є єдиною педагогічною системою, куди входять об'єкт і суб'єкт педагогічної діяльності. Корекційно-педагогічна допомога дітям при аутизмі допоможе: організувати поведінку; розвинути здібності до комунікативної взаємодії; навчити навичкам самообслуговування; згладити негативні прояви аутизму; посилити психічну активність дитини; навчити проводити вільний час; підготувати до навчання.

Список літератури:

1. Файловий архів для студентів «StudeFiles» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5603276/page:5/> // с. 5.

2. Константинова І.С., Попова М.Г., Бондар Т.А., Зарубіна Ю.Г. Адаптація дитини в групі і розвиток спілкування на ігровому занятті КОЛО. М. : Владос 2009, с. 17.

Руденок А. І.

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки*

Довгань О. О.

*магістрант кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет
м. Хмельницький, Україна*

СТАН МОВЛЕННЄВОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ

Одним з найбільш характерних проявів синдрому дитячого аутизму є відхилення в мовленнєвому розвитку. Багато вчених присвятили свої дослідження та продовжують займатися проблематикою аутизму (К.С. Лебединська, І.А. Марценківський, О.С.Нікольська К.О. Островська, О.І. Романчук, Т.В. Скрипник, В.В. Тарасун, Г.М. Хворова, А.П. Чуприков, Д.І. Шульженко та ін.). У вітчизняній корекційній психопедагогіці проблема розвитку дітей з розладами спектру аутизму (далі РСА) також активно досліджується. Зокрема Я.Т. Багрій, О.Б. Богдашина вивчали сутність аутизму; К.О. Островська описувала проблеми психологічної допомоги дітям з аутизмом; Т.В. Скрипник розробила комплексну програму розвитку дітей з аутизмом; В.В. Тарасун описала концепції розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом; Г.М. Хворова описала, як надавати психолого-педагогічну допомогу дітям з розладами спектру аутизму; Д.І. Шульженко досліджувала психологічну корекцію аутистичних порушень та формування готовності дітей з розладами аутичного спектру до навчання у школі.

Спілкування є важливою складовою розвитку особистості. У процесі комунікації дитина пізнає світ загалом і при цьому виступає активним суб'єктом взаємодії. Соціалізація дитини відбувається завдяки мовленню, за допомогою якого вона встановлює контакт із оточуючим середовищем. Взаємодія з людьми відбувається шляхом комунікативних актів, які формуються і розвиваються в процесі практичної діяльності. Сприймаючи мовлення, людина співвідносить його з навколишньою дійсністю, із вже набутими знаннями про неї, обирає найбільш зручне тлумачення, яке співвідносить сказане з уявленнями про дійсність.

В. Тарасун підкреслює, що у дітей з аутизмом порушені процеси спілкування та соціалізації, які є взаємопов'язаними. Слід зазначити, що

коли йдеться про порушення мовлення й здатності дитини з розладами аутичного спектра вступати у взаємодію з людьми, що її оточують, варто звернути увагу на відсутність взаємозв'язку між рівнем розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок. Так, дитина з аутизмом, що має в своєму словнику велику кількість слів та складні речення, може погано розуміти сенс сказаного, або не використовувати наявні мовленнєві навички для спілкування. Важко навіть сказати, порушення якої складової (мовленнєвої чи комунікативної) потребують більших зусиль та уваги з боку педагога. Очевидно, одне – розвиток мовленнєвих навичок у дитини з аутизмом без комунікативної складової втрачає сенс, адже немає різниці наскільки багато слів і наскільки складні речення може вимовити дитина, якщо, при цьому, вона не може використати свої мовленнєві навички, щоб повідомити найближче оточення про свої потреби й бажання, передати інформацію, розказати про власний досвід чи почуття.

Порушення мовлення є одним з характерних проявів аутизму, тому дуже важливо відрізнити це порушення від тяжких порушень мовлення. Часом така диференціація є дуже складною, особливо в ранньому віці. В обох випадках спостерігається затримка появи лепету, труднощі в оволодінні мовою й освоєнні довгих фраз і складних граматичних правил. Проте діти, страждаючі від аутизму, відрізняються певними особливостями в мовленнєвому розвитку [1, с. 6]. Порушення мовлення і спілкування у дітей, які страждають від аутизму проявляються вже в ранньому віці і зберігаються впродовж усього життя. Ще до того, як дитина навчиться говорити, вона має у своєму розпорядженні багатий арсенал засобів для повідомлення іншим людям про свої потреби, інтереси та відчуття. До цих засобів належать міміка, вокалізація і жести. Однією з перших ознак порушень мовлення у дітей з аутизмом є неповне використання мовних засобів комунікації. Однак, така дитина часто не використовує прото-декларативні жести – жести або вокалізації, які служать для привернення візуальної уваги інших людей до об'єктів загального [5, с. 8]. Д. Шульженко на основі проведеного експериментального дослідження, предметом якого була пізнавальна діяльність аутичних дітей дошкільного віку розподілила всіх дітей на дві категорії: 1. Діти, які не володіють мовленням і яких діагностовано за невербальними методиками. 2. Діти, які володіють мовленням і яких діагностовано за вербальними методиками.

У своїх роботах К. Лебединська, О. Нікольська виділяють чотири види стану мовленнєвої сфери у дітей з аутизмом. Діти з I типом розвитку аутизму – це діти, які демонструють найяскравіші, порівняно з іншими групами, порушення розвитку: поведінка погано контрольована, мовлення відсутнє, можуть випадково вимовлятися окремі слова, що не спрямовані на комунікацію. Діти з II типом розвитку мають значну затримку у розумовому і мовленнєвому розвитку. Вони користуються переважно короткими стереотипними фразами-штампами. Формуються багаточисельні стереотипні дії, моторні і мовленнєві, яких не буває у звичайних дітей. Для III типу характерний високий рівень мовленнєвого та

інтелектуального розвитку, проте такі діти, володіючи мовленнєвими формами, не вміють орієнтуватися на реакцію інших у процесі спілкування, не здатні до конструктивного діалогу, у них спостерігаються нав'язливі захоплення, часто не здатні до навчання внаслідок порушення довільної діяльності. У дітей IV типу – бідне, інтонаційно невиразне мовлення, порушене розуміння чужого мовлення [5].

Сучасні психолого-педагогічні дослідження засвідчують своєрідність мовлення дітей з аутизмом. Передусім це порушення модуляції голосу: або вона дуже бідна, або гротескова, неадекватна значенню, дитина може особливо голосно і виразно вимовляти окремі звуки або склади. Мовлення дітей з аутизмом часто містить набір штапованих фраз, іноді спостерігається прагнення до повторення малозрозумілих слів, які були почуті ними від навколишніх чи інших засобів комунікації. Особливістю мовлення дітей з аутизмом є мовлення про себе в іншій та третій особі.

В. Башина, Н. Сімашкова виділяють наступні мовленнєві порушення при ранньому дитячому аутизмі: порушення мовлення як наслідок затриманого розвитку (недорікуватість, фізіологічна ехोलалія, бідність словникового запасу та ін); мовленнєві порушення у зв'язку із затриманим становленням свідомості «Я» у вигляді неправильного вживання займенників і дієслівних форм; мовні порушення кататонічної природи (вербігерация, ехोलалія, егоцентричне, затухаюче, внутрішнє мовлення, мутизм, скандування, розтягнута або прискорена звуковимова, паралінгвістичні порушення тональності, темпу, тембру мовлення та ін); порушення мовлення як наслідок психічного регресу (поява мови довербального фонематичного рівня); розлади мовлення, пов'язані з патологією асоціативного процесу (порушення смислової сторони мовлення у вигляді незавершених, непослідовних асоціацій, контамінації та ін.). Дуже важливо відрізнити порушення мовлення при аутизмі від таких тяжких порушень мовленнєвого розвитку як моторна і сенсорна алалія. Труднощі діагностики можливі у випадках більш легкого і більш важкого аутизму, тому що в основному дивна інтонація, штампи, ехोलалія, перестановки займенників не викликають сумнівів при діагностиці. Відмінність від моторної алалії полягає в тому, що мутична дитина іноді може мимоволі вимовляти окремі слова або навіть фрази [6]. Складніше диференціювати мутизм і сенсорну алалію. Однозначно сказати не можна, чи розуміє глибоко аутична дитина звернене до неї мовлення [2].

У наш час наукові дослідження довели, що прискорює розвиток мовлення у дітей з аутизмом застосування засобів візуалізації мови, проте слід мати на увазі, що частина дітей з аутизмом ніколи не буде мати повноцінного мовлення і для них методики альтернативного спілкування є чи не єдиним шансом на встановлення певної змістовної комунікації. Одним із найпростіших засобів альтернативної комунікації є PECS (picture exchange communication system – система спілкування з допомогою обміну картинок) – полягає у тому, що попередньо роблять фотографії або малюнки найнеобхідніших (найулюбленіших) предметів побуту дитини (її

кубиків, банана, кружка з водою і т. д.), а тоді у відповідний момент дитині пропонують вибрати картку й одразу ж дають те, що вона вибрала. У такий спосіб дитину заохочують до вибору й подання дорослим картинок-зображень того, що дитина бажає, це супроводжується також вербальним називанням предмета. З часом кількість картинок може збільшуватися, та в міру того, як розвиватиметься мова, поступово переходять до вербальних взаємодій. Подібною є система простих жестів для дітей з РСА – система Макатон та цілі системи альтернативного спілкування за допомогою символів-картинок (Бліса, Макатон, Ребус), які дитина постійно може мати при собі у формі книжки. Є також комп'ютерні версії цих систем (Boardmaker, Picture communication system). Ці засоби альтернативного спілкування важливо поєднувати з озвученням слів-фраз, зі зменшенням частки візуалізації, тобто переходити у більш «класичне» мовленнєве середовище. Проте не для всіх дітей це буде можливим з огляду на наявні труднощі обробки аудіовізуальної інформації та можливе ураження центрів мови [4].

Список літератури:

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом / Н. В. Базима. – Харків : Ранок, 2018. – 144 с.
2. «Білосніжка» (укр.) з піктограмами для навчання читанню та комунікації дітей з аутизмом [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dyvogra.com/shop/index.php?route=product/product&product_id=1077
3. Вітюк В., Тарасюк Л. Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі / В. Вітюк, Л. Тарасюк // Педагогічний часопис Волині. – 2016. – Випуск 1. – С. 75-81.
4. Картки візуальної підтримки процесу навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dyvogra.com/ua>
5. Лебединская, К. С. Диагностика раннего детского аутизма [Текст] : учеб. издание / К.С. Лебединская, О. С. Никольская. – М. : Просвещение, 1991. – 96 с.
6. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посіб. / Укладач – Тетяна Скрипник. – К. : НАПН України, Ін-т спеціальної педагогіки, 2015. – 63 с.
7. Учебное пособие по аутизму для педиатров, родителей и всех специалистов, работающих в этой области. – К. : ОПАС, 2013. – 44 с.

Сальтевська Т. В.
*студентка II курсу магістратури
спеціальності «Спеціальна освіта»*
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

ШЛЯХИ КОРЕКЦІЇ І РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО ЛАДУ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Основним завданням спеціального навчального закладу є підготовка дитини з легкими інтелектуальними порушеннями до навчання. Якщо у дитини – є такі порушення, то необхідно вживати невідкладних заходів щодо логопедичної корекції мовленнєвих вад. Оскільки це може призвести до ускладнення процесу читання і письма. Ці недоліки проявляються під час засвоєння і використання дітьми на уроках української мови лексики та граматики.

Значну роль у реалізації завдань навчання дітей з вадами розумового розвитку мають уроки української мови та літератури, які є не лише предметом вивчення, а й інструментом пізнання, засобом корекції інтелектуального розвитку школярів.

Тому важливим завданням навчання дітей рідної мови є формування в них умінь і навичок більш-менш вільного володіння мовленням. Для цього потрібно посилювати практичну спрямованість уроків рідної мови, постійно виявляють увагу до тих аспектів навчально-методичної роботи, від яких залежить розвиток мовлення школярів. Під час навчання мовлення такою наочною опорою виступає мовний матеріал: слова, словосполучення, речення, тексти. Найбагатші можливості щодо розвитку зв'язного мовлення учнів має текст.

Ефективною корекційна робота з правильним розподілом навантаження протягом уроку, координацією й наступністю в роботі вчителя.

У системі підготовки школярів з вадами розумового розвитку до самостійного життя і праці, особливо в умовах значного розширення сфер функціонування української мови як державної, особливе місце відводиться формуванню у них комунікативних навичок.

Мовлення як вид людської діяльності завжди зорієнтовано на виконання певного комунікативного завдання: щось повідомити, про щось дізнатися, у чомусь переконати, спонукати когось до виконання дій тощо. Дітей з вадами розумового розвитку таких умінь необхідно спеціально навчати, оскільки спонтанно у дітей даної категорії вони не формуються.

Під текстом розуміється зв'язне висловлювання (в усній або писемній формах), яке має свої загальновизнані ознаки: цілісність, зв'язність, чітку

структуру, завершеність. Розрізняють два види тексту – монологічний і діалогічний, які характеризуються загальними закономірностями текстотворення, але відрізняються структурною організацією, обумовленою ситуацією мовлення і мотивом спілкування.

Текст охоплює найрізноманітніші завершені висловлювання: розповідь, опис, роздум, лист, допис тощо.

Аналіз текстів як зразки різних типів мовлення у дітей з вадами розумового розвитку проводиться за такою схемою:

- Читання (або слухання) готового тексту.
- Визначення його теми, мети, сфери застосування.
- Виділення головної думки.
- Аналіз побудови тексту (композиції).
- Визначення відповідності заголовка змісту, добір інших заголовків.

• Спостереження за особливостями використання у тексті мовних засобів, різноманітної лексики, міжфразових зв'язків. Встановлення доцільності їх використання відповідно до ситуації мовлення, типу мовлення.

Також найрозповсюдженішою формою спілкування є усне мовлення. Опанувати правильне усне мовлення учні починають з перших днів навчання в школі.

Під час спілкування учні частіше використовують прості речення, більше питальних і окличних, речень-реплік, а також такі мовні засоби, як повтор, співставлення, гіперболізація, алегоричність тощо.

Усний переказ-це відтворення змісту почутого або прочитаного тексту. Під час усних переказів учні навчаються «говорити на тему», розкривати перед слухачем головну думку, набувають уміння висловлювати своє ставлення до предмета розмови за допомогою інтонаційно- експресивних засобів.

Усні перекази у програмі для розумово відсталих дітей за метою проведення є навчальними і застосовуються систематично, їх не слід плутати з усним переказуванням тексту перед письмовою роботою, що має іншу мету.

Продуктивним видом роботи з розвитку зв'язного мовлення є усний творчий переказ – своєрідний місток між переказами й творами. Особливістю цього виду переказу є те, що учень, відтворюючи зміст, може вносити у розповідь власні зміни й доповнення, які мають органічно поєднуватися зі змістом тексту. Пропоную учням для опрацювання різноманітні творчі завдання:

- додати до переказу почутого тексту вступ або висновок;
- продовжити почату розповідь;
- замінити особу оповідача;
- внести незначні зміни до композиції розповіді;
- висловити своє ставлення до події або вчинку персонажа;

- ввести описи на основі спостережень.

Такі або подібні завдання використовують і на уроках літератури.

Усний творчий переказ доступний не кожному розумово відсталому учневі. Однак цей вид роботи має велике корекційно-розвивальне значення, оскільки пробуджує внутрішні резерви учня, активізує мислення, пам'ять, спонукає до міркувань, сприяє активному розвитку мовлення.

Добре організована робота над різними усними переказами поступово готує учнів до виконання складніших завдань – усних творчих висловлювань.

Отже Система роботи над усним і писемним мовленням в спецшколі-інтернаті спрямована на фактичне опанування основними навичками спілкування. Запровадження у зміст і навчальний процес з української мови для учнів з вадами розумового розвитку відомостей про текст є далішим кроком тісного поєднання теорії і практики, запорукою забезпечення готовності випускників до самостійного спілкування та життєдіяльності.

Список літератури:

1. Дарда С.М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ: у 2 частинах. Частина 2 / С.М. Дарда. – Вид. 2-ге, без змін. – Тернопіль: Мандрівець, 2017. – 200 с.
2. Концепція спеціальної освіти осіб із психічними та фізичними вадами в Україні // Вступ до спеціальності: Логопедія [Текст]: навч. посібник / І.М. Омельченко, В.В. Тарасун, Л.О. Федорович. – Кременчук: Християнська Зоря, 2011. – 416 с. – С. 310–334.
3. Крутій К.Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку / К.Л. Крутій. – Запоріжжя: ТОВ «ЛПМ» ЛТД, 2005. – 192 с.
4. Нікіщенко Г. Підготовка дітей з вадами мовлення в компенсуючому дитячому садку (групі) // Дитячий садок. – 2005. – № 35. – Вкладка.
5. Шеремет М.К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. – 672 с.

Сиромятнікова Л. А.
студентка II курсу магістратури
спеціальності «Спеціальна освіта»
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди
м. Харків, Україна

СТАН СФОРМОВАНOSTІ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОМІРНИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Математика є одним з найскладніших предметів для засвоєння учнями як з нормотиповим розвитком так і молодшими школярами з помірними інтелектуальними порушеннями. Навіть формування елементарних математичних уявлень відбувається ускладнено. Молодшим школярам з помірними інтелектуальними порушеннями притаманні недосконалість усіх видів сприймання, наочно-образного мислення (операцій аналізу, синтезу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків), моторики. Особливо ускладнюють процес формування математичних уявлень виразні порушення зорового сприймання та зорово-моторної координації.

Теоретичні аспекти формування математичних уявлень у дітей з помірними інтелектуальними порушеннями відображено у наукових працях К. Ардобацької, Л. Баряєвої, В. Басюри, О. Гаврилова, В. Ек, О. Ляшенка, Н. Непомнящої, М. Перової, Ю. Пумпутіса, О. Утьосової, Т. Розанової, О. Соколова, В. Шнайдера та ін.

Включення в освітній процес спеціальних методів вивчення дітей з помірними інтелектуальними порушеннями набуває необхідності чіткого представлення про рівень та потенційні можливості в навчанні кожного з них [1]. Знання психолого-педагогічних особливостей формування математичних уявлень та рівня їх сформованості дозволить педагогам вибрати не тільки раціональні прийоми роботи, але й диференціювати зміст навчального матеріалу. Для цього необхідно знати актуальні та потенційні психофізичні можливості дитини. Встановлення «стартового» рівня розвитку дозволить його регулювати та прицільно діяти на формування тих процесів, які цього в більшій мірі потребують, вибирати адекватні педагогічні технології, відслідковувати динаміку та становлення формуючих функцій. Ураховуючи актуальність та практичну значущість дослідження рівня сформованості математичних уявлень молодших школярів з помірними інтелектуальними порушеннями було обрано тему наукової публікації.

Уявлення – це чуттєво-наочний, узагальнений образ, в якому відображені зовнішні ознаки, властивості, зв'язки раніше сприйнятого об'єкта чи групи об'єктів. Уявлення виникає на основі відчуттів і

сприймання як результат усвідомлення, запам'ятовування і відтворення. А. Леушина зазначає, що джерелом елементарних математичних уявлень є навколишня реальна дійсність, яку дитина пізнає у процесі своєї різноманітної діяльності, у спілкуванні з дорослими і під їх навчальним керівництвом [2, с. 25].

Педагогічне обстеження рівня сформованості математичних уявлень дітей з помірними інтелектуальними порушеннями здійснювалось на базі Комунальних закладів «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» та «Спеціальної школи № 3» Харківської обласної ради. В дослідженні взяли участь 40 учнів початкової школи з помірними інтелектуальними порушеннями.

Програму педагогічного обстеження було сформовано на основі аналізу показників ступеня сформованості математичних уявлень, відображених у програмових розділах «Навчальної програми для підготовчого та 1-4-х класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з помірною розумовою відсталістю з математики» (Н. Волянська, В. Засуха, Ю. Юр'єва, 2011). Показниками засвоєння математичних уявлень та математичних навичок виступали:

- уявлення про колір: уміння знаходити потрібний колір за еталоном (чорний, білий, жовтий, зелений, красний); виділяти колір за назвою (чорний, білий, жовтий, зелений, красний); групувати предмети за кольором;

- уявлення про розмір предметів: показувати за інструкцією та визначати розмір предметів: великий – маленький, більше – менше, високий – низький;

- уявлення про форму предметів: показувати за інструкцією предмети означеної форми (кругла, квадратна); групувати предмети за формою.

- просторові уявлення: показувати за інструкцією та визначати просторове розташування: вгорі, внизу (зверху – там, де голова, внизу – там, де ноги).

- кількісні уявлення: розпізнавати задану кількість предметів: багато-один, багато-мало; перелічувати предмети, підсумовувати результат в межах 7; зіставляти кількість предметів з числом в межах 7; співвідносити кількість реальних предметів з умовними символами (цифрами) в межах 5.

Для визначення рівня сформованості математичних уявлень аналізувалися не лише результати виконання діагностичних завдань, спрямованих на визначення засвоєння уявлень про колір, розмір, форму предметів, їх просторове розташування та кількість, але і якісні показники виконання діагностичних завдань, виділені С. Забрамною, такі як: емоційна реакція дитини на факт обстеження; розуміння інструкції та цілі завдання; характер діяльності; реакція на результат роботи [4, с. 103].

Розглянемо якісні показники виконання діагностичних завдань дітьми.

Емоційна реакція дитини на факт обстеження. Практично всі діти не демонстрували диференційованих емоцій різних модальностей (здивування, цікавість, настороженість), а демонстрували байдужість.

Зверталась увага і на характер самого контакту (мовленнєвий, з використанням жестів, міміки). Одним дітям достатньо було усної інструкції (обери, дай мені і т.д.). Вони розуміли мовленнєві звернення, похвалу. Інші діти при звертанні потребували наочного, мімічного та жестового підкріплення. З деякими дітьми взаємодія встановлювалась тільки при умові наочно-дійового супроводу. Спостереження у процесі роботи показали, що діти з помірними інтелектуальними порушеннями можуть підтримувати ситуативний контакт з дорослим, у ряді випадків ідуть на контакт самостійно та проявляють зацікавленість до взаємодії.

Показником рівня сформованості математичних уявлень у дитини з помірними інтелектуальними порушеннями є характер її діяльності з дорослим. Одні діти здатні були тільки до сумісних дій, інші до здійснення дій за наслідуванням, деяким достатньо дій за наслідуванням і лише небагато переходять на рівень самостійних дій. В процесі взаємодії вони можуть приймати допомогу пояснювального та навчального характеру. В основному переважають дії за наслідуванням та зразком. Самостійна діяльність можлива при умові засвоєних способів дій та організуючої допомоги. У процесі діяльності доступне порівняння своїх дій за зразком. Відмічається емоційна реакція на успіх, невдачу, та розуміння при цьому й похвали, й зауваження.

Аналіз виконання діагностичних завдань показав, що у більшості дітей порушено навички самоконтролю. Без вказівки педагога діти не могли знайти помилку, не вміють самі перевірити свої дії.

Однією з найважливіших характеристик діяльності дитини є прийняття нею допомоги з боку дорослого. Міра цієї допомоги була різною: організуючою, пояснювальною та навчальною. Більшості дітей з помірними інтелектуальними порушеннями була потрібна пояснювальна та навчальна допомога.

У результаті педагогічного обстеження рівня математичних уявлень встановлено, що у контрольній групі 35% дітей змогли згрупувати предмети за кольором, в експериментальній 32,5%. 48,75% дітей в КГ і 40% в ЕГ змогли правильно визначити розмір предметів, показали що за інструкцію правильно форму предмета 62,5% дітей в контрольній та 65% в експериментальній, але згрупувати правильно за формою в КГ змогли 42,5% дітей, в експериментальній – 38,75% дітей. Звернуло на себе увагу те, що діти не одразу розуміли сутність інструкції, досліднику приходилося повторювати її декілька разів. Також в один день неможливо було провести діагностування за усіма методиками, тому що діти або відволікалися, або втомлювалися та не могли виконувати завдання.

Аналіз результатів констатувального експерименту за описаними вище показниками здійснювався на основі виділених О. І. Утьосовою рівнів засвоєння математичних уявлень дітей з помірними інтелектуаль-

ними порушеннями [3]. В контрольній групі дуже низький рівень сформованості математичних уявлень зафіксовано у 58% хлопців, в експериментальній 62,5%, у дівчат 50% мають дуже низький рівень сформованості математичних уявлень, низький рівень зафіксовано у 25% хлопців контрольної та 28% експериментальної груп, у дівчат 32% в контрольній групі та 42% експериментальної. Зазначимо, достатнього рівня сформованості математичних уявлень не зафіксовано ні у хлопців, ні у дівчат. Середній рівень сформованості математичних уявлень зафіксовано в контрольній групі у 17% хлопців, в експериментальній – у 9,5%, у дівчат контрольної групі у 18%, в експериментальній у 8%.

У дітей молодшого шкільного віку з помірними інтелектуальними порушеннями зафіксовано провідними дуже низький та низький рівні сформованості математичних уявлень. Отже, навчання математики таких дітей потребує удосконалення з урахуванням виявлених особливостей засвоєння ними математичних уявлень.

Список літератури:

1. Гаврилов О. В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
2. Леушина А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1974. 368 с.
3. Утьосова О. І. Формування математичних уявлень у дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю: рівні та типи // Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє: зб. тез наук. робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції, 6-7 жовтня 2017 року. К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 71–73.
4. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития. – М.: ТЦ Сфера, 2005. 320 с.

Смоляк Ю. В.
студентка I курсу магістратури
кафедри дошкільної та початкової освіти
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка
м. Чернігів, Україна

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УМОВАХ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядається сутність та особливості інклюзивної освіти. Здійснено теоретичний аналіз поняття «інклюзія» та охарактеризовано соціально-педагогічні умови соціальної адаптації дітей з особливими потребами до інклюзивного освітнього простору.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивний освітній простір, соціальна адаптація.

Сьогодні одним із пріоритетних напрямів політики нашої держави є створення інклюзивного освітнього середовища. Як і в більшості країн світу, в Україні концепція інклюзивної освіти застосовується, як правило, до людей з особливими потребами. Нормативно-правовою базою забезпечення освіти дітей з особливими потребами в Україні є Конституція України, закони України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», Указ Президента України від 01.06.2005 р. № 900 «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями». Нова методологія спеціальної освіти дітей з обмеженими можливостями обґрунтована у «Концепції спеціальної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку на найближчі роки і перспективу» (1996), «Концепції реабілітації дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями» (1998), «Концепції державного стандарту спеціальної освіти» (1999), «Проекті державного стандарту спеціальної освіти» (2004), наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 855. «Про затвердження Плану щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» [8, с. 148].

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта» та охарактеризувати соціально-педагогічні умови соціальної адаптації дітей з особливими потребами до інклюзивного освітнього простору.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема здобуття освіти дітьми з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупасєвої, Н. Сабат, Є. Ярьської-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її

подальшої розробки, зокрема, щодо впровадження інклюзивної освіти [8; 11]. Вагомий внесок у формування нової системи освіти зробили П. Таланчук, М. Синьов, Р. Ануфрієва, О. Євдокимов, Л. Коваль, Г. Шевцов; технологіям активного навчання студентів з особливими потребами присвячені праці Г. Пономарьової; теоретичні і методологічні аспекти технічної і гуманітарної освіти дітей та студентів з особливими потребами, а також можливості навчально-методичного, інформаційного, медико-соціального супроводу розробляють К. Агавелян, Н. Вовк, З. Кантор, І. Леонгард, І. Нікітіна, В. Авілов, Н. Козлов, М. Чайковський; вплив використання інформаційно-дистанційних технологій на формування професійних навичок студентів з особливими потребами досліджують Ю. Волчелюк, С. Дражниця.

Сьогодні офіційно прийнята в державі інтернатна модель перестає бути єдиним і обов'язковим типом закладу, в якому діти з особливостями психофізичного розвитку вчать відокремлено від соціуму. У батьків та учнів з'явилася можливість вибору різних форм навчання: індивідуальне в домашніх умовах, у спеціальній школі, школі-інтернаті, навчально-реабілітаційному центрі, спеціальному класі при загальноосвітній школі, дитсадку-школі [6, с. 115].

Важливо зазначити, що реалізація ідеї інклюзивної освіти, як однієї з провідних тенденцій сучасного етапу розвитку національної системи освіти, жодною мірою не означає згортання існуючої диференційованої системи спеціальної освіти. Ефективне інтегрування можливе лише за умов постійного удосконалення систем загальної і спеціальної освіти. Широке запровадження інклюзивної освіти має здійснюватися поступово, у міру створення належних соціально-економічних умов, підготовки кваліфікованих кадрів і зміни ставлення суспільства до дітей означеної категорії.

Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної метисоціального розвитку створення «суспільства для всіх». В основу такого інтегрування покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку стали наріжним каменем інклюзивної освіти, освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із відповідним психологопедагогічним супроводом та корекційно-реабілітаційною підтримкою. Але це не повною мірою задовольняє рівність прав на освіту дітей, які мають особливі потреби, не завжди відповідає їхнім запитам і суспільним потребам. Адже ефективна соціальна адаптація та інтеграція дітей з обмеженими можливостями у суспільство неможливі без здобуття ними повноцінної

дошкільної, шкільної та позашкільної освіти. Перебуваючи в умовах інтернатного закладу або на вихованні у сім'ї, ці діти деякою мірою ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, яке аж ніяк не відповідає їхнім особливим потребам. У них формується специфічне ставлення до себе та оточення, відбувається боротьба: хвороба й особистість, хвороба й інтелект, хвороба й емоції, хвороба й оточення. Нерідко виникає невротичний стан, патологічний розвиток особистості. Найчастіше постає проблема замкнутості у собі, у своєму внутрішньому світі, акцентування уваги на власних проблемах та безпорадності. Вони не отримують необхідних знань, умінь та навичок, що сприятимуть саморозвитку, самореалізації, мають низький рівень соціалізації та соціальної адаптації, не вміють спілкуватися з однолітками [2, с. 28].

Діти без обмежених можливостей можуть підвищувати самооцінку та закріплювати знання навчального змісту, виступаючи наставниками для інших. Також вони мають нагоду опанувати додаткові вміння, наприклад, навчитися читати шрифт Брайля чи спілкуватися мовою глухонімих. Навчання цих умінь може відбуватися у ситуації, коли всі учасники процесу усвідомлюють їхню важливість і можуть застосовувати на практиці. Крім того, володіння ними надає можливість для особистісного зростання, якої часто позбавлені діти, що не мали нагоди навчатися поруч з тими, хто має відмінні здібності.

Усі діти, перебуваючи в інклюзивному середовищі, можуть навчитися цінувати й поважати дітей з відмінними здібностями. Вони навчаються бачити людину, а не передусім її ваду чи обдарованість, та не помічати пов'язаних із ними соціальних ярликів.

Проте наразі в Україні щороку спостерігається зменшення частки дітей, що перебувають у спеціальних дошкільних закладах, яке пов'язане з їхньою інтеграцією у звичайні загальноосвітні навчальні заклади, де школярі не відчуватимуть себе відлученими від спільного громадського життя. Крім того, на сьогодні в державі створюється ціла мережа освітніх закладів, покликаних надати широкі можливості дітям з обмеженими можливостями стати повноправними членами суспільства [10, с. 14]. Однією з умов ефективної соціальної адаптації дітей, які мають особливі потреби, має стати інклюзивне навчання. Адже європейська практика свідчить, що більшість із цих учнів можуть навчатися в загальноосвітніх школах за моделлю інклюзивної освіти, яка передбачає надання якісних освітніх послуг школярам з особливими потребами у звичайних класах (групах) загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладів за умови відповідної підготовки вчителів і підтримки сімей. Доцільним є аналіз понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта». Термін «інклюзія» (англ. – inclusion) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Поняття «інклюзивний» відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві та поступово замінює термін «інтеграція», оскільки механічне

поєднання (інтеграція) в одному місці дітей з особливими потребами та дітей із нормальним розвитком не означає повноцінної участі перших у житті колективу. В основі інклюзії, на протигагу інтеграції, лежить нова філософія та методологія шкільного навчання, яка має враховувати потреби кожної дитини, у тому числі і обдарованої, й тих, котрі мають особливі освітні потреби [6, с. 36]. Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало таких учнів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті. Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їхнього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Воно передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчального методичного забезпечення [4, с. 5]. Мета інклюзивного навчання – реалізація права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізація та інтеграція у суспільство, залучення сім'ї до участі у навчально-виховному процесі. Основними завданнями інклюзивного навчання є: здобуття дітьми з особливими освітніми потребами освіти відповідного рівня у середовищі здорових однолітків відповідно до Державного стандарту загальної середньої освіти; забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей; створення освітньо-реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливостями психофізичного розвитку; створення позитивного мікроклімату у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з іншими учнями; забезпечення диференційованого психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами; надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання. На думку вітчизняних та закордонних учених, інклюзивне навчання може здійснюватися за однією з форм: повна інтеграція, за якою дітей із психологічною готовністю до спільного навчання зі здоровими однолітками та рівнем психофізичного розвитку, що

відповідає віковій нормі по 1-3 особи включають до звичайних класів (груп) загальноосвітнього (дошкільного) навчального закладу; при цьому вони мають одержувати корекційну допомогу за місцем навчання і проживання; комбінована інтеграція, за якої дітей із близьким до норми рівнем психофізичного розвитку по 1-3 особи включають до звичайних класів (груп) загальноосвітнього (дошкільного) навчального закладу; у процесі навчання вони постійно одержують допомогу вчителя-дефектолога (асистента вчителя); часткова інтеграція, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку, які неспроможні разом зі здоровими однолітками оволодіти освітнім стандартом, включають до загальноосвітніх класів (груп) по 1-3 особи лише на частину дня; тимчасова інтеграція, за якої дітей з особливостями психофізичного розвитку об'єднують зі здоровими однолітками 2-4 рази на місяць для проведення спільних виховних заходів. Повна і комбінована форми інтеграції прийнятні для дітей із високим рівнем психофізичного й мовленнєвого розвитку; часткова та тимчасова – з нижчим рівнем розвитку, зокрема і з його порушеннями [3, с. 34]. Для дітей з особливими освітніми потребами на основі робочого навчального плану розробляється індивідуальний навчальний план. Навчання у класах з інклюзивним навчанням здійснюється за програмами, підручниками, посібниками, рекомендованими Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для загальноосвітніх навчальних закладів [3, с. 36]. Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класу з інклюзивним навчанням повинна становити не більше як 20 учнів, із них: 1-3 учнів з однорідними вадами розвитку: розумовою відсталістю, порушеннями опорно-рухового апарату, зі зниженим зором, слухом, затримкою психічного розвитку та інші; не більше 2 дітей: сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення; дітей із складними вадами розвитку (порушення слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку); діти, які пересуваються на інвалідних візках. Ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів для роботи з дітьми, які мають обмежені можливості. Для організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах необхідно створити відповідні умови: безперешкодний доступ до території та приміщень навчального закладу, зокрема для дітей з вадами опорно-рухового апарату, в тому числі для дітей, які пересуваються на візку, і дітей з вадами зору; наявність кабінетів учителя-дефектолога, психологічного розвантаження, логопедичного з відповідним корекційно-розвитковим обладнанням; забезпечення педагогічними кадрами, які володіють методиками роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (зокрема, вчителями-дефектологами, вчителями інклюзивного навчання (асистентами вчителя). Як показують вітчизняні та закордонні дослідження, навчання таких дітей поряд зі здоровими однолітками створює умови для їхнього саморозвитку та самореалізації, сприяє кращій

соціалізації та адаптації, формуванню адекватної системи стосунків із однолітками, якомога повнішому включенню в соціальне життя [6, с. 156]. До того ж, інклюзивне навчання корисне не лише для дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й для їхніх однолітків, яке сприятиме їх особистісному розвитку. Таке навчання розвиває у здорових школярів здатність до емпатії, тактовної взаємодії, чуйності та толерантності щодо хворих однолітків, сприяє формуванню ставлення до них, як до рівноправних членів колективу. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл передбачає позитивний вплив на їхніх батьків та інших членів родини, внаслідок чого відбувається поступова позитивна зміна психічного стану останніх, послаблюється напруженість, покращується емоційний стан, зменшуються їхні тривоги й страхи, мобілізуються сили на боротьбу з хворобою [6, с. 159]. У ході впровадження інклюзивної освіти особливу увагу слід приділити таким аспектам: підготовці українського суспільства до толерантного сприйняття дітей з обмеженнями можливостями; взаємодії з такими дітьми та їхнім найближчим оточенням, з метою формування у них відповідної ідентифікації; визначенню меж законодавчого простору для впровадження навчально-виховного .

Отже, настає час уваги до неповносправної дитини, чие існування робить наше суспільство добрішим, толерантнішим, зрештою, просто нормальним людським суспільством. Таким чином, урахування та реалізація нормативно-правового, науковометодичного забезпечення змісту навчально-виховного процесу. Перехід до інклюзивної освіти, як найбільш сучасної форми соціально-педагогічної реабілітації дітей з обмеженими можливостями, – має стати пріоритетом у розвитку національної освіти.

Список літератури:

1. Ертанова О. Н. Интеграция и инклюзия в аспекте семантики / О. Н. Ертанова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции (20–22 июня 2011, Москва) / редкол. : С. В.Алехина и др. – М. : МГППУ, 2011. – С. 17.
2. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда, О. Краснокузова-Енс, В. Азін та ін. ; за заг. ред. Л. Байди, О. Краснокузової-Енс. – К. : Київський університет, 2011. – 188 с.
3. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / О. О. Патрикеева, Н. З. Софій, І. В. Луценко, І. П. Василяшко ; під заг. ред. В. І. Шинкаренко. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 96 с.
4. Інклюзія як нова філософія освіти // Радість дитинства – вільні рухи. – 2009. – № 4, С. 8.
5. Максименко Н. В Україні зростає кількість дітей-інвалідів [Електронний ресурс] / Н. В. Максименко // УНІАН Здоров'я. – 2011.– № 46.– С. 3.– Режим доступу : <http://ei.kharkov.ua>. – Назва з екрана.

6. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання [Електронний ресурс]. Л. Міщик. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf. – Назва з екрана.
7. Національна Асамблея Інвалідів України. Програма: «Через освіту до соціальної інтеграції» [Електронний ресурс] : <http://naiu.org.ua>
8. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К. : А. С. К., 2012. – 308 с.
9. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН № 912 від 01.10.10 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/. – Назва з екрана.
10. Про становище інвалідів в Україні. Національна доповідь / Мінпраці України, Держ. установа «Наук.- дослід. ін-т соц.-труд. відносин». – К., 2013. – 198 с.
11. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти/ Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

Терещук І. О.

студентка І курсу магістратури природничого факультету

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

ПОРУШЕННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ, ОБУМОВЛЕНЕ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ, У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку писемного мовлення та інших психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви та ін.). Але, досить часто, перешкодою для успішного оволодіння письмом та читанням стає фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, який є суттєвою проблемою і потребує корекційного втручання логопеда.

Фонетико-фонематичний недорозвиток (ФФН) – це порушення процесів формування вимовної системи рідної мови у дітей з різними мовними розладами унаслідок дефектів сприймання і вимови фонем. В останні роки спостерігається зростання кількості дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

Проблеми навчання та виховання дітей молодшого шкільного віку із ФФН присвячені численні науково-методичні дослідження, в яких розглядаються методи діагностики та корекції фонетико-фонематичних відхилень у дітей (Г. Каше, С. Коноваленко, Ю. Рібцун, Т. Філічева, Г. Чіркава та ін.).

Дослідження різних науковців та практиків (О. Гопіченко, О. Корнєв, І. Прищєпова, І. Садовнікова, Н. Черєдніченко, А. Ястребова) свідчать, що існують специфічні ускладнення у навчанні письму та читанню учнів загальноосвітніх шкіл, особливо початкової ланки, обумовлене обмеженістю мовленнєвого досвіду школярів, недостатнім рівнем сформованості розумово-мовленнєвих операцій, дій, а також психічних функцій, які забезпечують засвоєння процесу письма. Повноцінне засвоєння письма тісно пов'язане з рівнем розвитку усного мовлення. У період оволодіння усним мовленням у дитини відбувається неусвідомлене засвоєння мовного матеріалу, формування фонематичних процесів і морфологічних узагальнень, що забезпечує готовність до оволодіння письмом у молодшому шкільному віці [1; 4].

У процесі формування писемних умінь та навичок дитина молодшого шкільного віку спочатку опановує письмо за фонетичним принципом, згідно якого вимова та написання слова збігаються. Оволодівши навичкою письма за фонетичним принципом, у дитини формуються уміння позначати звуки буквами під час написання слів, які записуються за морфологічним принципом. Для опанування грамотним письмом дитина повинна спостерігати за мовленням, вміти швидко помічати варіанти звучання однієї і тієї ж фонемі у різних фонетичних позиціях, а також постійно фіксувати увагу на звуко- буквенному складі слова, що сприяє виникненню і розвитку орфографічної пильності.

Діти молодшого шкільного віку із ФФН в умовах загальноосвітньої школи під час опанування писемним мовленням стикаються із труднощами оволодіння письмом за фонетичним принципом. Стійка неспроможність оволодіти грамотним письмом і виникнення дисграфічних помилок обумовлена недостатньою сформованістю або відхиленнями:

1. Загальнофункціональних механізмів мовленнєвої діяльності:

- психічних функцій (зорово-просторового гнозису та праксису, уваги, пам'яті);
- операційних компонентів мислення (аналізу, синтезу, порівняння, контролю, узагальнення, класифікації);

2. Специфічних мовленнєвих механізмів – симультанно-сукцесивного аналізу і синтезу, аналітикосинтетичної діяльності слухового та мовнорухового аналізаторів.

3. Усново мовленнєвих передумов – слухової диференціації фонем, їх правильної вимови, сформованості лексико-граматичного складу мовлення. Своєрідність функціонування мовнорухового і акустичного аналізаторів у молодших школярів із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення

призводить до виникнення фонемографічних помилок на письмі, які проявляються у пропусках, замінах або змішуваннях, додаванні чи переставлянні окремих літер у словах. Вони є серйозною перепорою опанування грамотним письмом, а на більш пізніх – засвоєння граматики та орфографії рідної мови [3; 5].

Подолання фонемографічних помилок у молодших школярів із ФФН та оптимізація корекційного впливу потребує дослідження механізмів та причин порушень письма у дітей із ФФН. Необхідно зосередити увагу на умовах виникнення і специфіці проявів відхилень під час виконання учнями запропонованих завдань, адже правильне вивчення структури даних порушень дозволить підібрати ефективні шляхи їх корекції. Метою обстеження молодших школярів із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення є виявлення залежності опанування грамотним письмом за фонетичним принципом від ступеня порушення усного мовлення, стану сформованості слухових функцій і операцій, які забезпечують оволодіння молодшими школярами грамотним письмом, керуючись правилами фонетики.

Основними завданнями, що потребують вирішення у процесі обстеження виступають:

- визначення передумов, необхідні для формування навичок грамотного письма за правилами фонетики і графіки та з'ясування стану їх сформованості у молодших школярів із ФФН;
- виявлення типових фонемографічних помилок у письмових роботах молодших школярів із ФФН;
- дослідження рівня сформованості в учнів із ФФН навичок письма за правилами фонетики і графіки;
- визначення рівня сформованості мовленнєвих та немовленнєвих функцій та операцій, які лежать в основі труднощів при оволодінні навичками письма за фонетичним принципом. Вирішення поставлених завдань відбувається поетапно.

Завдання логопеда при роботі з дітьми, які мають ФФН: виправити існуючі мовленнєві розлади у дітей, що забезпечити їх подальше активне включення до будь-якого дитячого колективу, а також забезпечити підґрунтя до навчання в школі з всебічним та достатнім рівнем фонематичних знань необхідних не тільки для навчання грамоти, а й для опанування всіма предметами в початкових класах.

Для школярів початкової ланки з ФФН ігрова діяльність зберігає своє значення – необхідна умова всебічного розвитку особистості та інтелекту. Але часто (особливо за умови тяжкості дефекту) діти з ФФН втрачають можливість спільної діяльності з однолітками у грі через неправильну звуковимову, неможливість висловити свої думки, страх видатись смішними [2, с. 20-21]. Недоліки звуковимови, а також зміна темпу мови, її плавності – все це впливає на ігрову діяльність дітей, породжуючи певні особливості поведінки під час гри.

Ігрова діяльність дітей з патологією складається при безпосередньому впливі дорослого і обов'язкового щоденного керівництва нею. На перших етапах ігрової дії протікають при дуже обмеженому ігровому спілкуванні, що зумовлює скорочення об'єму ігор і їх сюжетну обмеженість. Основні свої знання і враження діти отримують лише в процесі цілеспрямованої ігрової діяльності [1, с. 18].

Молодший шкільний вік є періодом інтенсивного розвитку мовлення та інших психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уваги, уяви та ін.). Проте у дітей з ФФН можуть виникати труднощі в процесі їх формування.

Отже, фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення у дітей молодшого шкільного віку стає значною перешкодою на шляху оволодіння писемним мовленням. Подолання і попередження порушень писемного мовлення потребує виявлення ступеня порушення усного мовлення, стану сформованості слухових функцій і операцій, які забезпечують оволодіння письмом та виправити виявлені порушення.

Список літератури:

1. Тищенко В.В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення // Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип. 4. – К.: Актуальна освіта, 2007. – 164 с.
2. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение): уч.-метод. Пособие. СПб. : МиМ, 1997. – 286 с.
3. Опанасець Н.А. Розвиток фонематичних процесів у дітей з мовленнєвими порушеннями. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 3. С. 120-125.
4. Ляудіс В.Я., Негуре І.П. Психологічні основи формування писемного мовлення молодших школярів. – М.: Міжнародна педагогічна академія, 1994. – 150 с.

НАПРЯМ 6. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА УПРАВЛІННЯ

Малиновська Ю. В.

заступник директора з навчально-виховної роботи

Школа I-III ступенів № 300

Деснянського району

м. Київ, Україна

РОЛЬ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ІНСТРУМЕНТУ УПРАВЛІННЯ ПЕРСОНАЛОМ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Корпоративна культура – це середовище, в якому здійснюється процес вдосконалення якості управління закладом загальної середньої освіти (ЗЗСО), оскільки кадровий потенціал є найважливішим ресурсом управління персоналом, що визначає ефективність і якість його роботи як сьогодні, так і у довгостроковому періоді. Система управління якістю припускає активне залучення усіх працівників закладу загальної середньої освіти в роботу з вдосконалення механізмів і процесів, що забезпечують високу якість послуг, що надаються.

Керівництво закладу загальної середньої освіти може впливати на розвиток корпоративної культури двома способами. Перший спосіб є оцінкою корпоративної культури і перспектив її розвитку згори з розрахунком на те, що це викличе ентузіазм і підтримку у більшості членів організації. Цей спосіб припускає наявність ширих особистих зобов'язань керівника по відношенню до цінностей, в які він вірить. Застосування другого способу починається знизу: внаслідок діагностики ціннісних установок, що існують в ЗЗСО, крок за кроком здійснюється вплив в необхідному напрямі на корпоративну культуру.

Розглядаючи методи підтримки корпоративної культури можна відмітити, що сильна корпоративна культура не лише створює сприятливі умови для розвитку ЗЗСО, але може також виступати серйозною перешкодою на шляху проведення організаційних змін. Нові елементи корпоративної культури завжди слабкіші. Тому оптимальною є помірно сильна корпоративна культура, яка є стійкою, але у зв'язку зі змінами зовнішнього середовища поступово стає застарілою і потребує змін – саме такою є корпоративна культура переважної більшості закладів загальної середньої освіти.

Вдосконалення корпоративної культури ЗЗСО не лише дозволить поліпшити клімат усередині закладу і регламентувати роботу персоналу,

але й створити вигідний імідж організації, що дозволить підвищувати результати діяльності закладу і, як наслідок, покращити якість управління персоналом.

Пропонується розробити і прийняти у кожному закладі загальної середньої освіти «Функціональну стратегію розвитку персоналу», що передбачатиме два контрольні варіанти дії щодо персоналу: базовий і прискорений.

Базовий (інерційний) варіант включає традиційні заходи підтримки розвитку персоналу: систему соціального страхування, навчання, матеріальну та нематеріальну мотивацію.

Перспективнішим є інноваційний (прискорений) варіант стратегії, реалізація якого залежатиме від стабільності і стійкості розвитку закладу, тобто він не є обумовленим. Проте вже сьогодні, в залежності від результативності праці персоналу закладу, він може включати наступні напрями:

- адресне стимулювання працівників за їх персональний вклад у результати роботи ЗЗСО;
- створення загальнодоступної бази даних по кожному працівникові в цілях ефективною горизонтальної і вертикальної ротачії кадрів;
- розробка персональних планів усіх працівників;
- посилення мотивації з урахуванням індивідуальних побажань працівників (можливе впровадження системи «кафетерій», відповідно до якої працівник може обрати бажані інструменти мотивації з наявного переліку відповідно до зароблених балів);
- створення особливих програм адаптації персоналу до нового корпоративного середовища.

Основною формування корпоративної культури мають бути наступні найважливіші принципи:

- підтримка адекватної мотиваційної політики, дотримання чіткого взаємозв'язку між формою оплати праці, преміюванням і конкретними результатами діяльності без зрівняльного підходу;
- введення критеріїв оцінки якості роботи, відомих і зрозумілих усім працівникам [1, с. 186].

Існує необхідність у формуванні єдиного документу, який не лише відбиватиме систему цінностей ЗЗСО, фіксуватиме корпоративну ідентичність та допомагатиме транслювати цю систему цінностей зовні, але і відбиватиме специфіку діяльності закладу.

Отже, на нашу думку, в цій ситуації доцільне впровадження у кожному ЗЗСО документу, який ширше розкриватиме поняття корпоративної культури. Таким документом повинен стати Кодекс корпоративної культури, що відбиває усі аспекти впливу корпоративної культури на якість управління ЗЗСО.

Новостворений Кодекс корпоративної культури має бути спрямований на вбудовування елементів корпоративної культури в систему управління персоналом.

Для досягнення вказаних цілей у рамках створення Кодексу корпоративної культури повинні впроваджуватися нові механізми мотивації, які забезпечують постійне підвищення якості роботи кожного з працівників закладів загальної середньої освіти і стимулюють впровадження інновацій, що підвищують ефективність освітніх процесів.

Як показує загальноосвітова практика, основним стійким джерелом ініціативи в організаційних перетвореннях, інноваціях, впровадженні нових методик є молодь. Від темпів розвитку закладів залежить зростання соціальної захищеності і забезпеченості молодого працівника і членів його сім'ї. Від віддачі молодого працівника, у свою чергу, залежать темпи підвищення якості діяльності ЗЗСО. Тому повинна змінюватися мотиваційна складова, що спонукає працівника до подальшого вдосконалення і саморозвитку [2, с. 641].

В цілях ефективного стимулювання працівників і їх мотивації до підвищення ефективності праці і участі в процесах безперервного вдосконалення якості освітніх послуг в ЗЗСО має бути сформована ефективна корпоративна культура, орієнтована на досягнення якісних результатів роботи безпосередньо по кожному з процесів, що реалізуються працівником. Основою для продуктивної, мотивованої праці повинна стати вдосконалена система організації його оплати, що є складовою частиною усього мотиваційного комплексу. Особливу роль в ефективній мотивації персоналу повинно грати наявність зворотного зв'язку, що дозволяє розвивати ініціативність працівників, поширювати інновації і оперативно вирішувати виявлені в процесі діяльності перешкоди для зростання якості і ефективності.

Система мотивації не повинна допускати того, щоб інтереси працівників входили у протиріччя з цілями розвитку ЗЗСО. У ній повинен простежуватися взаємозв'язок між вкладом працівника в забезпечення якості освітніх послуг і отриманою винагородою за працю. Система мотивації має бути зрозумілою, гнучкою і відкритою для коригування.

Отже, мотиваційними заходами, прописаними в Кодексі корпоративної культури, повинні бути:

- 1) трансформація системи мотивації, що розширює заохочення за якісну роботу на основі оцінки результатів праці персоналу;
- 2) розробка і використання механізму самооцінювання і зустрічних вимог за якістю між суміжними працівниками;
- 3) створення прозорої системи оцінки кар'єрного потенціалу молодих спеціалістів і керівників і використання цієї системи в якості інструменту мотивації;
- 4) прозоре планування професійної кар'єри працівників ЗЗСО: підвищення на посаді або кваліфікаційній категорії, ротація, навчання, перепідготовка і підвищення кваліфікації персоналу, у тому числі в результаті навчання по програмах в сфері управління якістю;
- 5) проведення регулярних опитувань і аналізу задоволеності працівників умовами і результатами праці.

Список літератури:

1. Хаєт Г.Л. Корпоративна культура / Г.Л. Хаєт – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 423 с.
2. Терон І.В. Корпоративна культура в механізмах регулювання соціально-трудових відносин. / І.В. Терон // Глобальні та національні проблеми економіки. – 2015. – Вип. № 6. – С. 639-643.

Поляк О. В.
*кандидат наук з державного управління,
доцент кафедри педагогіки,
психології та теорії управління освітою*

Куриш Н. К.
*методист вищої категорії, вчитель-методист,
завідувач навчально-методичним центром
освітнього менеджменту
та координації діяльності методичних служб*

Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області
м. Чернівці, Україна

СИТУАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ІНСТРУМЕНТ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІН

Одним із важливих індикаторів змін у системі освіти впродовж останніх років став нової якості управлінський стиль, що демонструє адміністративний персонал закладів освіти. Публічність, відкритість, прозорість діяльності керівників закладів освіти України продиктовані низкою суспільних викликів та в освіті зокрема, а саме: процесами реформування, автономізації закладів освіти, децентралізації повноважень органів влади, функціонуванням НУШ тощо.

Це важливо, як зауважує О.Онаць з точки зору «реформування та модернізації освіти в Україні в контексті входження до європейського та світового освітнього простору, що передбачає відкритість освітньої системи та її розвиток» [2]. Аналогічні погляди має В.Павленко: у полі зору органів управління освітою повинно постійно перебувати питання інновацій в управлінні навчальними закладами: модернізація змісту і структури управлінської діяльності, генерування і реалізація нових ідей, освітніх ініціатив тощо [3].

У контексті даного бачення звертаємо увагу на правовий фон статті 26 Закону України «Про освіту», в тому числі пункт 1 «керівник закладу освіти здійснює безпосереднє управління закладом і несе відповідальність за освітню, фінансово-господарську та іншу діяльність закладу освіти» [6],

який свідчить, що директорам закладів освіти доводиться здійснювати управлінську діяльність у форматі вирішення комплексу щоденних ситуацій різного характеру та плану. Це потребує від керівництва закладів освіти зміни парадигми управління на короткі періоди для ефективності довготривалих результатів, застосування поруч із традиційними інноваційних підходів, уміння комплексного вирішення проблем, аналітичного мислення, зміни системи та способів взаємодії з людьми (педагогічними працівниками, здобувачами освіти, батьками, представниками влади, громади, керівництвом територіальної громади) за «потребою дня» тощо.

Цей аспект окреслює значення «ситуаційного менеджменту» як регулюючої складової управлінської діяльності керівників закладів освіти. З цього приводу Т. Ільницька зауважує: ситуаційний підхід дедалі ширше застосовується у вітчизняних науках, але його методологія остаточно ще не склалася. Науковець вказує: попри те, що дослідники ситуаційного аналізу, серед яких відомими є П. Браун (Канада), Дж. Магейм і Р. Рич (США), О. Бондар, Ю. Сурмін (Україна) та інші пропонують певні наукові доробки, але питання щодо ролі і значення ситуаційного аналізу управлінської діяльності, впливу управління на соціальний і політичний розвиток потребують поглибленішого дослідження [1].

Найоптимальнішим інструментом «ситуаційний менеджмент» визначається в умовах застосування технології прийняття управлінських рішень в закладах освіти, на що автори публікації попередньо вже звертали увагу в іншій науковій праці [4]. Адже ситуаційний підхід дає можливість керівнику поряд із цілісним уявленням об'єкта управління і його функціонуванням у внутрішньому та зовнішньому середовищі закладу освіти здійснювати ефективне управління конкретною ситуацією шляхом прийняття якіснішого управлінського рішення. Такий підхід дає змогу приймати рішення, ґрунтуючись на аналізі та розумінні ситуації, динаміці її зміни, а не виходячи з традиційного принципу «проб та помилок». Можливість здійснення попереднього аналізу ситуації і передбачення її очікуваних змін робить ситуаційний підхід набагато ефективнішим і допомагає уникнути часом значних втрат ресурсів і часу.

Другий вимір значення «ситуаційного менеджменту» в системі освіти пов'язаний із поведінкою людей у проблемних ситуаціях. Адже реакція всіх учасників навчального процесу на ті чи інші обставини, сторони освітньої діяльності закладу освіти в різні періоди буває різною, особливо в період кризової діяльності. Так, Л. Чорна та С. Кудлаєнко у зв'язку з цим акцентують увагу на сприйнятті такого інструменту у спосіб: ситуаційний чи кейсовий (case), підхід до управління, як і системний, є швидше способом мислення, ніж набором конкретних дій [7].

Дослідниці пропонують методологію ситуаційного підходу розуміти як чотирьохступеневий процес:

– керівник повинен бути знайомий із засобами професійного управління, що довели свою ефективність;

- керівник повинен уміти правильно інтерпретувати ситуацію;
- керівник повинен уміти зв'язувати конкретні прийоми, що викликали б найменший негативний ефект і приховували б найменше недоліків, з конкретними ситуаціями, у такий спосіб забезпечуючи досягнення цілей організації найефективнішим шляхом в умовах існуючих обставин;
- керівник повинен уміти передбачати ймовірні наслідки (як позитивні, так і негативні) від застосування даної методики чи концепції [там само].

Таким чином, для якісного застосування «ситуаційного менеджменту» як управлінського інструменту в системі освіти, директорам закладів освіти належить в сучасних умовах розвивати вміння ідентифікації ситуаційних чинників, які можуть бути чи виникати в закладі освіти та практичних навиків класифікації ситуацій, від чого залежить розвиток закладу освіти. Значимість ситуаційного менеджменту в системі освіти в особливий спосіб збільшує його актуальність в умовах визначених нами вище викликів.

Отже, з метою адаптації підходів для застосування ситуаційного менеджменту як інструменту підвищення ефективності управління в умовах НУШ директори закладів освіти мають орієнтуватися та застосовувати класифікації – ситуаційних чинників та ситуацій, пов'язаних з розвитком організації, які узагальнила А.Полянська [5], що може бути трансформовано в систему освіти.

На нашу думку, наприклад, здобувач освіти, який виявляє потребу навчатися не за місцем проживання визначає конкурентну позицію, яку слід розглядати як ситуаційний чинник «за місцем виникнення»; або, наприклад, рішення органу місцевого самоврядування про зменшення фінансування закладу освіти – як чинник «за функціональною сферою виникнення»; або недофінансування ремонту закладу освіти – як ситуаційний чинник «за способом розрахунку»; або негативна інформація про заклад освіти у ЗМІ як ситуаційний чинник «за наслідками впливу» тощо.

Ці приклади свідчать про те, що сучасне управління закладами освіти для переходу від традиційних способів для застосування інноваційних мають можливість використовувати переваги «ситуаційного менеджменту» як новітнього інструменту в умовах викликів та змін для ефективнішої реалізації цілей Нової української школи.

Список літератури:

1. Ільницька Т.А. Місце та роль ситуаційного аналізу в сучасному управлінні. 2014. URL: www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.
2. Онаць О.М. Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника опорного закладу освіти в підручнику для менеджера. 2018. URL: lib.iitta.gov.ua.

3. Павленко В. Інновації в управлінні навчальними закладами. 2012. URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64/vpm_2012_9_36.
4. Поляк В., Куриш Н.К. Прийняття управлінських рішень у системі освітнього менеджменту в умовах НУШ // «Інноваційні програми і проекти в психології, педагогіці і освіті»: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, 15-16 березня 2019 р.) / ГО «Інститут Інноваційної освіти»; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти», 2019. С. 104-106.
5. Полянська А. Формування концепції розвитку підприємства на засадах ситуаційного управління. 2012. URL: lvivacademy.com/vidavnitstvo_1/visnik9/fail/Poljanska.
6. Про освіту: закон України від 09 серпня 2019 року, документ 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n401>.
7. Чорна Л.О., Кудлаєнко С.В. Ситуаційний підхід до адаптації підприємств до кризових умов. Ефективна економіка. 2011. № 8. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=916>

НАПРЯМ 7. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Ангелова Н. В.

вихователь

Чаплинський ясла-садок № 1 «Вишенька»
с.м.т. Чаплинка Херсонської області, Україна

СОЦІАЛЬНА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ ТА ЕТАПИ ЇЇ ФОРМУВАННЯ

Поступальний розвиток України як незалежної держави, зміни в соціально-економічній сфері, в освітніх пріоритетах потребують обґрунтування нових теоретичних засад освіти дітей.

У Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначено, що реформування освітньої системи має сприяти утвердженню людини, як найвищої соціальної цінності, а головним завданням є становлення в дитини дошкільного віку наріжної компетентності – вміння взаємодіяти, співпрацювати, розуміти, реалізовувати свої прагнення в соціумі серед ровесників, молодших і старших за віком людей. Визначальними, у цьому зв'язку, вирізняються принципи гуманізації і демократизації. Актуальність дослідження проблеми формування соціальної поведінки зумовлюється новою соціокультурною ситуацією та існуванням протиріч між проголошеним гуманізмом освіти й усе ще існуючим авторитаризмом у вихованні особистості, а також між нагальною потребою в розробленні інноваційних виховних технологій та традиційними методами виховання, які переважно зводяться до словесного впливу на вихованців.

У соціології поведінка тісно пов'язується з процесом соціалізації особистості і розглядається як результат успішної адаптації людини до умов життя в суспільстві (Е. Дюркгейм, Е. Еріксон, Л. Козер, Р. Мертон, Т. Парсонс, П. Сорокін).

У психології (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Колберг, О. Кононко, Н. Корнєв, О. Кульчицька, В. Роменець, С. Рубінштейн, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.) формування соціальної поведінки кваліфікується як динамічне особистісне утворення, що поступово виявляється, формується і видозмінюється протягом життя людини в процесі вчинкових дій. При цьому визначаються внутрішні детермінанти формування соціальної поведінки, котра особливо успішно формується в старшому дошкільному і молодшому шкільному віці.

Інтерес до процесу формування соціальної поведінки, починаючи з дошкільного віку, пояснюється визнанням дошкільного дитинства періодом початкової соціалізації особистості.

Сенситивність дошкільного віку для формування соціальної поведінки пояснюється появою новоутворень, характерних цьому віковому періоду: інтелектуалізація переживань, емоційна децентрація, завдяки яким дитина позбувається егоцентричної позиції і набуває здатності порівнювати та інтегрувати себе з іншими; поява “етичних інстанцій”, елементарна рефлексія, внутрішній план дій, довільна поведінка, що дозволяють дитині планувати власні дії і вчинки, узгоджувати їх із діями і вчинками оточуючих та у разі необхідності корегувати власну поведінку з метою пошуку найбільш адекватної за даних умов.

Дослідники проблем виховання дітей дошкільного віку стверджують, що формування дитячої особистості буде ефективнішим за умови залучення дітей у цікаву та значущу для них діяльність: спілкування з однолітками та дорослими (А. Богуш, М. Лісіна, Т. Павленчик, Т. Репіна), гру (Л. Артемова, Т. Поніманська), пізнавальну діяльність (Н. Бібік, Н. Вашуленко, Ю. Пелех, О. Савченко).

Дошкільне дитинство – надзвичайно важливий період ствердження особистості. У ці роки дитина отримує початкові знання про навколишній світ, у неї починає формуватися певне відношення до людей, до праці, виробляються навички і звички правильної поведінки, складається характер [4, с. 87].

Різні соціально-психологічні умови виховання дітей дошкільного віку по-різному впливають на формування їхньої поведінки сфери. Характер такого впливу обумовлює як зміни, так і взаємодію в певному колі ознак психологічних особливостей, які формують поведінку. Визначення таких ознак дозволить не тільки уточнити тенденції розвитку культури поведінки сучасних дітей, які перебувають у різних умовах виховання, але й розробити адекватні психолого-педагогічні засоби попередження і корекції небажаних проявів в поведінковому компоненті розвитку дітей.

На прояви поведінки дітей впливають як біологічні, так і соціально-психологічні фактори, а саме: особливості сімейного виховання; неформальність взаємостосунків з іншими дітьми та умови навчально-виховного процесу в дитячому закладі. Однією, і чи не найголовнішою умовою адекватної поведінки дітей дошкільного віку є взаємини з батьками, які ґрунтуються на взаємоповазі та любові [3, с. 72].

Саме у взаємодії з дорослим дитина входить в оточуючий світ, оволодіває цінностями, нормами і правилами, прийнятими в суспільстві.

Нині в нашій країні спостерігається значне збільшення проблемних сімей, що призводить до соціально-психологічної та педагогічної дезадаптації дітей, що в свою чергу спричиняє неадекватну поведінку дошкільнят. Ця тенденція вимагає розширення кола послуг як батькам, так і дітям з боку вихователів, психологів та соціальних педагогів з метою забезпечення розвитку й охорони психічного та соматичного здоров'я.

Особистість є не тільки наслідком, а й причиною соціально-етичних дій, що відбуваються в соціумі. Її сприйняття економічних, політичних, соціальних відносин залежить від історичної епохи і типу суспільства.

Відповідно, кожна людина по-своєму відображає їх, що визначає її соціальну якість, зміст і характер практичної діяльності. Саме в процесі такої діяльності людина, з одного боку, інтегрує соціальні відносини навколишнього середовища, а з другого – виробляє своє особливе ставлення до оточення, стратегію соціальної поведінки. Елементами соціально-психологічної поведінки особистості є: соціально окреслена мета її діяльності; соціальні статуси» позиції і виконувані соціальні ролі; зумовлені статусами і ролями очікування; норми і цінності (культура), якими вона керується в процесі діяльності; соціокультурна, психологічна програма поведінки; система знаків, яку вона використовує; соціально-психологічне відображення, соціальних відносин; сукупність знань; рівень освіти і спеціальної підготовки; комунікативний потенціал; особистості механізми регуляції соціального процесу; активність і ступінь самостійності в прийнятті рішень. Становлення особистості в соціумі з погляду соціальної психології неможливе поза суспільними відносинами, поза взаємодією з групою, спілкуванням і діяльністю [2, с. 52].

Людина розвивається у взаємодії з навколишнім середовищем, проте життя її є індивідуальним надбанням, а процес розвитку особистості завжди – глибоко неповторним явищем. Її соціально-психологічні індивідуальні властивості виявляються в якостях темпераменту, рисах характеру, у специфіці інтересів, комунікативних якостей, інтелекту, потреб і здібностей.

Соціально-психологічна природа особистості реалізується і здійснюється у спілкуванні та взаємодії, відтворюючи реалії соціального буття – в соціальній поведінці.

Поведінка особистості в соціумі зумовлюється та мотивується способами розв'язання суперечностей середовища та особистості, механізмами реалізації соціального життя, соціальними та індивідуальними умовами життєвої ситуації, особливостями соціальної інфраструктури, засвоєними традиціями, звичаями та життєвими цінностями, етнопсихологічними особливостями учасників взаємодії, індивідуальними властивостями особистості. Щодо особистості, то йдеться насамперед про «Я-концепцію» – сукупність уявлень, суджень, переконань індивіда про себе [1, с. 23-24]. На їх основі він вибудовує свої стосунки з іншими людьми, визначає тенденції поведінки. «Я-концепція» є передумовою й наслідком соціального життя, соціальної взаємодії, що визначається соціальним досвідом. Мета взаємозв'язку «Я-концепції» та соціального життя полягає не стільки у розширенні можливостей «Я», скільки у досягненні гармонії з оточенням, що передбачає не припасування індивідуальних властивостей до соціального стандарту, а свідоме оцінювання людиною своїх дій і вчинків, прийняття (неприйняття), зміну, корекцію стереотипів, цінностей і норм, які пропонує суспільство.

Подальші дослідження виявили зв'язок між установками і тенденціями в поведінці людини. На поведінку впливає багато чинників: погода, самопочуття, взаємини з близькими людьми на конкретний момент

та ін. Було з'ясовано, що формування та зміна соціальних установок може відбуватися у процесі реальної поведінки, а цілеспрямований вплив на поведінку людини зумовлює зміну її соціальних установок. Отже, попри певні суперечності в поглядах, установка зберігає в соціальній психології статус важливого поняття, адже вона задає певні механізми соціальної поведінки особистості.

Список літератури:

1. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія [Текст] / А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко; Наук. ред. А.М. Богуш; За заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
2. Дуткевич Т.В. Дошкільна психологія: Навч. посібник [Текст] / Т.В. Дуткевич. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 392 с.
3. Піроженко Т.О. Методичний посібник до парціальної програми з розвитку соціальних навичок ефективної взаємодії дітей віком від 4 до 6–7 років «Вчимося жити разом» / Т.О. Піроженко, О.Ю. Хартман, К.В. Палієнко, М.В. Павленко. – К. : Алатон, 2016. – 112 с.
4. Психолого-педагогічний супровід освітнього процесу в ДНЗ. Дайджест [Текст] / Упоряд. О.М. Байер. – Запоріжжя: ЛПДС, 2008. – 236 с.
5. Юсфін С. Тактика «взаємодії». Дитина і педагог у просторі домовленості [Текст] / С. Юсфін. – К.: Шкільний світ, 2006. – 178 с.

Бабяк В. В.

*студентка II курсу факультету математики,
фізики, комп'ютерних наук і технологій*

Моклюк М. О.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри фізики
і методики навчання фізики, астрономії*
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
м. Вінниця, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ФІЗИКИ

Питання формування та активізації пізнавального інтересу учнів до вивчення фізики відносяться до числа найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки і практики. Реалізація принципу активності в

навчання має велике значення, тому що навчання і розвиток носять діяльнісний характер. Від якості навчання як діяльності залежить результат навчання. Знання, які отримані учнями в готовому вигляді, як правило, викликають труднощі у їх застосуванні для пояснення спостережуваних явищ і вирішення конкретних завдань.

Актуальність питань формування пізнавального інтересу до предмета полягає в тому, що активні методи навчання дають можливість використовувати різні рівні засвоєння знань: від відтворення до творчо-пошукової діяльності.

Використання форм і методів навчання, що дають можливість активізувати навчальну діяльність учнів на уроці, сприяє формуванню інтересу учнів до фізики як предмету і науки.

Управління активністю учнів традиційно називають активізацією. Активізацію можна визначити як процес спонукання учнів до енергійного, цілеспрямованого учення, подолання пасивної і стереотипної діяльності, спаду і застою в розумовій роботі. Головна мета активізації – формування активності учнів, підвищення якості освітнього процесу.

У педагогічній практиці використовуються різні шляхи активізації навчальної діяльності, основні серед них – різноманітність форм, методів, засобів навчання, вибір такого їх поєднання, що стимулюють активність і самостійність учнів. Звідси можна зробити висновок, що успіх навчання в кінцевому підсумку визначається відношенням учнів до навчання, їх прагнення до пізнання, усвідомленим і самостійним набуттям знань, умінь і навичок, їх активністю.

В педагогіці виділяють кілька рівнів пізнавальної активності [2]:

Репродуктивна активність. Характеризується прагненням учня зрозуміти, запам'ятати і відтворити знання, опанувати способи їх застосування за зразком. Цей рівень відрізняється нестійкістю вольових зусиль школяра, відсутністю у учнів інтересу до поглиблення знань, відсутністю питань типу: «Чому?».

Інтерпретуюча активність. Характеризується прагненням учня до виявлення сенсу та змісту навчальної діяльності, прагненням пізнати зв'язки між явищами і процесами, оволодіти способами застосування знань за змінених умов. Характерний показник: велика стійкість вольових зусиль, яка проявляється в тому, що учень прагне довести розпочату справу до кінця, за виникнення проблем не відмовляється від виконання завдання, а шукає шляхи його вирішення.

Творча активність. Характеризується інтересом і прагненням не тільки проникнути глибоко в сутність явищ і їх взаємозв'язків, але і віднайти для даної мети новий спосіб. Характерна особливість – прояв високих вольових якостей учня, завзятість і наполегливість у досягненні мети, широкі і стійкі пізнавальні інтереси. Даний рівень активності забезпечується збудженням високого ступеня неузгодженості між тим, що учень знав, що вже зустрічалося в його досвіді і новою інформацією, новим

явищем. Активність, як якість діяльності особистості, є невід'ємною умовою і показником реалізації будь-якого принципу навчання.

У результаті навчальної діяльності учні повинні не тільки зрозуміти, запам'ятати і відтворити отримані знання, а й вміти ними оперувати, застосовувати їх в практичній діяльності, розвивати. Ступінь продуктивності навчання багато в чому залежить від рівня активності навчально-пізнавальної діяльності учня. І чим активніше протікає розумовий і практичний навчально-пізнавальний процес, тим продуктивніший його результат. Який багато в чому залежить від дотримання принципів навчання [1].

В якості основного слід розглядати принцип проблемності. В результаті послідовного ускладнення питань можна створити в мисленні учня таку проблемну ситуацію, для виходу з якої йому не вистачає наявних знань. Він вимушений сам активно формувати нові знання за допомогою учителя та участю інших учнів, ґрунтуючись на своєму або чужому досвіді, логіці. Велике значення у цьому випадку мають і домашні експерименти. Наприклад, «Чи правда, що яйце в розчині кислоти спливає?». А потім йдуть питання: «Чому?», «Якою має бути густина розчину оцтової кислоти, щоб яйце сплигло?»

Наступним принципом є забезпечення максимальної адекватності навчально-пізнавальної діяльності характеру практичних завдань. Суть даного принципу полягає в тому, щоб організація діяльності учнів за своїм характером максимально наближалася до вирішення проблемних ситуацій в повсякденному житті. Це і повинно забезпечити в поєднанні з принципом проблемного навчання перехід від теоретичного осмислення нових знань до їх практичного використання. Наприклад, під час вивчення теми «Механічний рух» можна запропонувати учням наступний домашній експеримент: дослідити і описати види рухів різних тіл у побуті.

Не менш важливим у організації і розвитку пізнавального інтересу учнів є принцип взаємонавчання. Слід зауважити, що учні можуть навчати один одного, обмінюючись знаннями. Для успішної самоосвіти необхідно є не лише теоретична база, але й вміння аналізувати і узагальнювати досліджувані явища, факти, інформацію; вміння творчо підходити до використання цих знань; здатність робити висновки зі своїх і чужих помилок; вміти актуалізувати і розвивати свої знання і вміння. Саме під час підготовки, проведення і звітування домашніх експериментів можна простежити використання даного принципу активізації пізнавальної діяльності учнів.

Дуже важливо, щоб пізнавальний інтерес учнів носив творчий, пошуковий характер і за можливості включав в себе елементи аналізу і узагальнення. Процес вивчення того чи іншого явища або процесу повинен за всіма ознаками носити дослідницький характер. Даний принцип безпосередньо пов'язаний з фізичним експериментуванням і зокрема з домашнім експериментом.

У освітньому процесі важливим є принцип індивідуалізації – це організація пізнавального інтересу з урахуванням індивідуальних особливостей і можливостей учня. Для навчання цей принцип має виняткове значення, тому що існує дуже багато психофізичних особливостей: адаптація до навчального процесу, здатність до сприйняття нового тощо. Все це вимагає застосовувати такі форми і методи навчання, які забезпечують врахування індивідуальних особливостей кожного учня.

Активність можлива лише за наявності стимулів. Тому в числі принципів активізації особливе місце відводиться мотивації пізнавального інтересу. Головним на початку активної діяльності повинна бути не примусовість, а бажання учня вирішити проблему, пізнати що-небудь, довести тощо.

Принципи активізації пізнавальної діяльності учнів, також як і вибір методів навчання, повинні визначатися з урахуванням особливостей навчального процесу.

У процесі активізації навчальної діяльності учнів з фізики виділять декілька прийомів:

- прийом проблемного навчання становить органічну частину системи проблемного навчання. Основою якого є створення ситуацій, формування проблем, підведення учнів до проблеми.

- прийом алгоритмізованого навчання. Діяльність людини завжди можна розглядати як певну послідовність її дій і операцій. Вона може бути представлена у вигляді деякого алгоритму з початковими і кінцевими діями.

- прийом евристичного навчання. Основною метою евристики є пошук і супровід способів і правил, за якими людина приходить до відкриття певних законів, закономірностей рішення проблем.

- прийом дослідницького навчання. Розглядає правила правдоподібних дійсних результатів, подальшу їх перевірку, відшукування меж їх застосування.

На основі зазначеного можна зробити висновок про те, що дотримання відповідних принципів, методів, прийомів сприятиме формуванню в учнів під час вивчення фізики високого рівня пізнавальної активності. Це в свою чергу забезпечить більш ґрунтовне вивчення вузлових питань теми уроку, можливість виділення практичного значення питань, що розглядаються на уроці, стимулювання учнів до систематичного виконання домашніх завдань.

Список літератури:

1. Бузько В. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення фізики в умовах профільного навчання / В. Бузько, С. Величко [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.kspu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/2249/1>.

2. Галатюк Ю.М. Організація творчої навчально-пізнавальної діяльності у процесі навчання фізики – філософсько-методологічний аспект / Ю.М. Галатюк // Вересень. Науковий часопис. – № 1–2 (70–71). – 2015. – С. 86–92.

Баюр В. І.

*студентка II курсу кафедри теорії
та методики дошкільної освіти*

Барна Х. В.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти*

Чекан О. І.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти*

Мукачівський державний університет
м. Мукачево, Закарпатська область, Україна

РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Історія виховання громадянськості у слов'янських народів (зокрема в українців) сягає в глибоку давнину, у часи відокремлення слов'янської мовної сім'ї від загального індоєвропейського масиву. У V – VI ст. н. е. виховання дітей, як зазначають історики, ґрунтувалося на принципах родового колективізму [4].

Після великого переселення племен об'єктивно склалися умови створення першої держави східних слов'ян, стрімкого розвитку мови, духовної культури, різних видів господарської діяльності, ремесел і промислів, школи и освіти. Історичні джерела свідчать, що в один політичний організм були об'єднані різні племена, які згодом отримали назву український народ [4].

У період розквіту Київської Русі рівень громадянськості населення був досить високим [4]. Про це свідчать видатні пам'ятки стародавньої літератури, автори яких досить багато уваги приділяють цьому питанню.

На переламні XVI – XVIII ст. приходять основні зміни в шкільництві. Коли тодішні люди роздумували над причинами занепаду української держави, то початок лиха бачили в тому, що не було добрих шкіл. Що, в свою чергу, викликало живий освітній рух. Саме у цей час виникають національно-релігійні організації – братства. В цих школах всі учні були рівні «... багатий над убогим у школі нічим вищий не має бути – тільки наукою, тілом же всі рівні...» [3, с. 123].

Науковці констатують, що в цей період, а саме наприкінці XVI ст. в Україні виник принципово новий тип вищої школи, головним призначенням якої стала підготовка вірних патріотів, здатних сприяти розвитку народної культури. У цій історичній ситуації роль духовного лідера народу взяло на себе козацтво – самобутній суспільний стан. Саме козацтво підхопило традицію національної державності, виступило захисником православної церкви, української мови [1, с. 117].

У XIX ст. в Україні поступово складається новий соціальний шар суспільства – національна інтелігенція. Палким прихильником виховання дітей на засадах вітчизняного досвіду відповідно до потреб суспільства був Г. Сковорода. Неоцінений внесок у розвиток основ громадянського виховання зробив відомий талановитий педагог слов'янського світу К. Ушинський (1824-1870). Основи громадянськості він вбачав у моральному вихованні як важливій складовій гармонійного розвитку людини та засобі патріотичного виховання і підготовки людини до життя [6, с. 344].

Варто зазначити, що в другій половині XIX-го століття, ідею громадянськості та громадянського виховання розвивав видатний український педагог О. Духнович. Рішуче засуджуючи переслідування української мови, літератури, обрядів, звичаїв, культури, у педагогічній публіцистиці розробляв концепцію духовного розвитку української нації М. Драгоманов (1841-1891). Крім згаданих нами передових представників українського народу вагомий внесок у справу розвитку громадянської освіти зробили В. Антонович, П. Житецький, М. Костомаров, М. Коцюбинський, П. Куліш, М. Лисенко, О. Потебня, С. Русова, О. Стоянов та ін.

Що стосується основної парадигми громадянськості XX ст., то однією з її принципових особливостей була визначальна роль політичного чинника. При цьому в ній переважав не еволюційний характер динаміки, а різкі зміни, які чітко розмежовують основні етапи розвитку громадянської думки. Поворотне значення мали: боротьба за українську державність 1917-1920 рр., створення СРСР, криза соціалізму і розпад радянської системи, отримання Україною незалежності [1, с. 117].

Суттєву роль у розвитку ідей громадянського виховання у цей період відіграли дослідження А. Макаренка. Громадянськість, стверджував педагог, проявляється також в усвідомленні необхідності професійного і соціального самовизначення з урахуванням реальних обставин, особистих нахилів і потреб держави [4, с. 403].

За радянський період у теорії та практиці поняття “громадянське виховання” та шляхи його формування найбільш виразно оформились у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Саме відданість рідній землі, любов до Батьківщини, рідного народу, його історії, мови, культури, на його думку, є підґрунтям громадянськості [5, с. 134].

Після здобуття Україною незалежності в 1991 році розпочався новий етап розвитку українського суспільства. Україна стала суверенною демократичною державою, почалися радикальні реформи. Ми можемо

говорити про те, що в суспільстві склалася нова соціокультурна ситуація, яка характеризується іншими соціально-економічними умовами, формами власності, характером стосунків між людьми, соціальною структурою, системою цінностей. У світлі цих подій питання громадянського виховання знову набуло актуальності.

Нова історична доба, висунула завдання: сформувати громадянина цієї держави. Теоретико-методологічні та правові засади громадянського виховання молоді містяться у таких основоположних документах, як Конституція України, Закони України «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» та інших. Цими документами визначено, що стратегічне завдання громадянської освіти полягає у вихованні в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних та загальнолюдських цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота України, розвитку культурного і творчого потенціалу нашого народу.

Список літератури:

1. Актуальні проблеми становлення і розвитку національної школи / Ред. група: Г.Д.Дегтярьова, Є.І.Сявакко, М.С.Якубовська. – К. : Хрещатик, 1992. – 109 с.
2. Євтух В.Б., Марушкевич А.А., Дем'яненко Н.М., Чепак В.В. Етнопедagogіка. – К.: Київський університет, 2003. – 149 с.
3. Історія української культури / За загал. ред. І. Крип'якевича. – К.: Либідь, 1994. – 656 с.
4. Макаренко А.С. О воспитании. – М.: Политическая литература, 1990.– 414 с.
5. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. – К. : Рад. шк., 1976.
6. Ушинський К.Д. Про народність у громадянському вихованні: Рідне слово. Вибрані пед. твори: У 2-х т. / К. Д. Ушинський – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – С. 342-346.

Бендій О. Ю.
студентка II курсу
факультету соціально-педагогічної освіти та мистецтв
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка
м. Кременець, Тернопільська область, Україна

ЗНАЧЕННЯ СІМ'Ї ТА РОДИНИ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність проблеми впливу родинного виховання на розвиток особистості дитини пояснюється тим, що це – постійно діюча ланка виховання, без докорінного поліпшення змісту якої не можна домогтися певних змін у подальшому вихованні підростаючих поколінь.

Аналіз останніх досліджень проблем родинного виховання свідчить про їх важливість на всіх етапах історичного розвитку народів світу. До проблем сімейного виховання звертались філософи, політики, письменники, вчені, представники філософської думки стародавнього світу, діячі епохи відродження: Я.-А. Коменський, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці. Вивчення літературних джерел з даної проблематики дало можливість виявити значний доробок вітчизняних вчених, які досліджували загальні питання родинного виховання (А. Марушкевич, О. Вишневський, В. Кравець, А. Кузьмінський, В. Омеляненко), роль батьків у вихованні особистості (В. Постовий, І. Врецьона, О. Іванчук, О. Максимович, І. Бартошевський), вплив сім'ї на формування характеру дитини (Є. Сарапулова, О. Гордійчук, І. Хільковець та ін.).

Закон України «Про освіту» визначає, що виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості [5]. Тому родина займає одне з перших місць у житті кожної людини. Родина – це найважливіший осередок у вихованні дитини, соціальний інститут, де вона навчається жити у суспільстві. Окрім усвідомленого, цілеспрямованого виховання на дитину впливає: внутрішня сімейна атмосфера, рольова поведінка батьків, яку підсвідомо або усвідомлено копіюють діти.

У сучасних реаліях родина переживає складні часи – нерозвиненість соціальних інститутів, визначення нових життєвих пріоритетів, ідеологічна та професійна переорієнтація не сприяють зміцненню сім'ї. У родині втрачається авторитет матері і батька, на який була націлена традиційна педагогіка українців. Теперішні обставини національного відродження й подальшого розвитку духовної культури українського народу потребують гострої активізації роботи системи родинно-шкільного виховання.

Родинне виховання має свою специфіку та особливості. Система виховних стосунків характеризується природною близькістю між вихователями і вихованцями, любов'ю між батьками і дітьми. Вся атмосфера родинного життя певним чином формує у дітей ті чи інші звички, риси характеру, потреби, певне ставлення до своїх обов'язків. Для

здорового сімейного колективу притаманні почуття взаємної поваги, довіри, взаємного піклування між подружжям, батьками й дітьми, братами і сестрами, які створюють найсприятливіші умови для здійснення сім'єю своїх виховних функцій.

Важливими засобами сімейного виховання є: вплив атмосфери сімейного життя, її трудового укладу, громадянської зрілості, культури взаємостосунків; використання трудових традицій сім'ї; організація життя дитини в сім'ї: режим, обов'язки, вимоги, участь дітей у домашній роботі; піклування про навчальну діяльність школяра; організація дозвілля дітей.

Протягом віків, спостереження за родинами, дало народові висновок, що розвиток людини істотно визначається тими біологічними особливостями, які вона успадкувала від батьків.

У народних поглядах на фактори розвитку особистості чільне місце займає середовище – соціальне і природне («З ким поведешся, від того й наберешся»). Особливу увагу українська народна педагогіка приділяє значенню для розвитку дитини основного для неї середовища, а саме – сімейного. Тому характер спілкування з дитиною в сім'ї є визначальним у формуванні дитячих початкових звичок, від яких залежить значною мірою поведінка у дорослому віці.

Бути батьками приємно, але й водночас відповідально. Переповідаючи слова Й.В. Гете, можна стверджувати, що призначення батьків у тому, щоб піраміда життя дітей, основу якої було закладено попередніми поколіннями, піднеслась як можна вище. У хороших батьків найчастіше ростуть хороші діти. Саме від батьків у першу чергу залежить, якими виростуть їх діти, яку лінію поведінки виберуть, яким змістом наповнять своє життя. Аномалії у поведінці дітей, як правило, викликані прогалинами сімейного виховання. Якщо дитина бачить відкриту ворожнечу між батьками, якщо на її очах сім'я розвалюється, таке «домашнє вогнище» тільки озлоблює.

У кожній сім'ї є свої проблеми. По-перше, батькам варто зосереджувати увагу на формування мотивів поведінки дітей у сім'ї. Під впливом низького рівня матеріального забезпечення у значній частині сімей спостерігається егоїзм, самолюбство, жадібність у поведінці дітей. По-друге, важливим є ставлення людини до праці, що спрямована на користь людям, на духовний розвиток, праці, яка виховує гідність і повагу до людини. Сім'я і школа мають виховати в дитині звичку до праці й повагу до людей праці, допомогти їй знайти працю до душі. По-третє, батьки і вчителі, мають керуватися принципом А. Макаренка: якомога більше вимогливості до вихованця і якомога більше поваги до нього. Треба знайти у дитині позитивне, не поспішати робити висновки, підходити до неї з оптимізмом, тобто вірити в добре, хороше в ній.

По-четверте, не слід «навішувати» дітям ярликів: «складна дитина», «важкий підліток», «поганий характер», «педагогічно занедбаний» тощо. Гуманістична педагогіка виступає проти підозри, недовіри, крику, зауважень нетактовного характеру. Батьки мають вчити дітей бути

веселими, здоровими, енергійними, отримувати задоволення від праці, від навчання, розвивати фантазію і силу. Разом з тим, слід пам'ятати, що діти – великі правдолюби. Вони не терплять найменших відступів від правди.

По-п'яте, В. Сухомлинський розглядає сім'ю як первинний фактор громадянського виховання. Першоджерелом такого виховання є, на думку педагога, взаємини між батьками, культ матері в сім'ї. В. Сухомлинський наголошував на необхідності вже з раннього віку привчати дитину бачити в інших людях, як у дзеркалі, свої душевні пориви, прагнення, бачити себе.

На жаль, доволі значна частина батьків не володіє педагогічною культурою і психолого-педагогічною обізнаністю. Дослідженнями встановлено, що значний відсоток молодих людей, які народжують дітей, не мають навіть уявлення про зміст, форми та методи виховання дітей в сім'ї.

Для оптимального спілкування дітей з батьками варто дотримуватися «Заповідей сімейного виховання» Василя Сухомлинського: ніколи не принижуй свою дитину; не погрожайте дитині; не вимагайте в дитини обіцянок; не моралізуйте; не позбавляйте дитину можливості бути самою собою; не нашкодьте власній дитині своїми вчинками; не бійтеся визнати свої помилки; виховуйте не тільки дитину, але й самі себе; вірте у свою дитину; допоможіть дитині повірити у себе.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») підкреслюється: «В основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї та школи, наступності та єдності поколінь. Школа має продовжувати родинно-сімейне виховання, працювати в тісному контакті з батьками, налагоджувати взаємозв'язок між школою і родиною, бо це – основа, передумова підвищення активності навчання та виховання» [3].

Система родинно-сімейного виховання настільки важлива у житті кожної людини в планетарному відношенні, що Генеральна Асамблея ООН, оголосивши 1994 рік Міжнародним роком сім'ї, визначила спільну для всіх країн тему співробітництва «Всі ми – одна родина», яка своїм змістом і суттю відображає взаємозв'язок основного осередку суспільства і вселюдської родини. Генеральна Асамблея ООН постановила, що починаючи з 1994 року, 15 травня щорічно буде відзначатися Міжнародний день родини, підкресливши цим величезне значення сім'ї та родини у фізичному і духовному становленні особистості та суспільства.

Список літератури:

1. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І. Д. Бех // Позашк. освіта та виховання. – 2007. – № 2. – С. 2-6.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : Навчальний посібник / Н.П. Волкова. – 2-ге вид. перероб., доп. – Київ : Академвидав, 2007. – 616 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). 1993 р. N 896. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-p>

4. Досвід роботи класних керівників з проведення батьківських зборів і годин спілкування // Позакласний час. – № 7. – 2000. – С. 10-12.
5. Закон України «Про освіту» <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Корнієнко С. М. Батьківські збори у початкових класах: навч.-метод. посібник / С. М. Корнієнко, Я. П. Кодлюк. – Тернопіль. – 64 с.
7. Кузьмінський А.І. Педагогіка : Підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – Київ : Знання – Прес, 2003. – 418 с. – (Навчально-методичний комплекс з педагогіки).
8. Планування виховної роботи в середніх закладах освіти: методичні рекомендації // Освіта України. – 2018. – № 32. – С. 6.
9. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1966. – 232 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка : Посібник / М.М. Фіцула. – Київ : Академвидав, 2003. – 528 с.

Бережна Л. В.
директор школи, вчитель-методист
Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 69
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ ПОГЛЯДИ ЩОДО ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

У сучасних умовах вимоги до освітньої діяльності ставить не лише держава, але й учні, батьки та педагоги. Сучасна освіта передбачає оптимальне для школи, учителя й учня поєднання в педагогічному процесі. Щоб реалізувати поставлене завдання, необхідна їх співтворчість, співпраця. Кожен знає і витримує свою функціональну лінію, тоді всі працюють як злагоджений механізм. Саме в такій співдружності народжуються цікаві ідеї. Учителі й учні мають бути об'єднані спільною метою. Всебічну, цілковиту реалізацію завдань, які стоять перед школою, можливо вирішити в тісній співпраці учнів і вчителів.

Сучасна освіта базується на ідеях формування людської особистості, яка поєднує у собі такі якості, як духовне багатство, фізичну досконалість, емоційне благополуччя школярів, творчий розвиток. Щоб гідно жити в сучасному світі, особистість мусить бути компетентною в різних сферах діяльності. Комплексний підхід допоможе подолати прірву між учнем та життям. Обов'язковою умовою самоствердження і самореалізації особистості є не тільки формування життєвих компетентностей, але і розвиток в учнів орієнтації на досягнення успіху в різних сферах діяльності. Формування компетентностей учнів має відбуватися в ході обов'язкової взаємодії учнів і вчителів.

Головне завдання школи – підготовка освіченої особистості, здатної визначатись у своїх уподобаннях, цілеспрямовано йти до обраного шляху, здобувати знання. Сучасна школа покликана забезпечити досягнення таких освітніх результатів, які б відповідали цілям розвитку особистості й вимогам суспільства. Школа має допомогти учням оволодіти технологіями життєтворчості, створити умови для розкриття потенціалу самопізнання, самооцінки, саморегуляції та самореалізації для інтеграції в соціокультурний простір [1, с. 21].

Навчальний процес двосторонній і його результат однаковою мірою залежить, як від учителя, так і від учня. Педагоги виступають продуктивною силою суспільства, бо вони здійснюють соціальну функцію духовного відтворення людини. Вони мають володіти творчим мисленням, ефективним мовленням, переконуючим, дієвим спілкуванням. Виконуючи функцію організації діяльності, вчитель виступає в ролі джерела, яке надихає учня до самостійної інтелектуальної і творчої праці. Він допомагає, розділяє відповідальність і управління процесом із учнями.

Педагоги мають будувати свою роботу на переконанні, що кожен учень – це унікальна особистість. Діти мають виявляти та реалізовувати не лише інтелектуальну, але й соціальну компетентність. Педагоги мають працювати над удосконаленням власної професійної компетентності, збагачувати педагогічний досвід, розвивати особистісну креативність. Педагогічна діяльність має будуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей учнів, забезпечувати зростання їх самостійності і творчої активності.

Задача вчителя – створювати на уроці такі умови, за яких учні зможуть здобувати знання. На уроці в такого учителя видно не його, а роботу учнів, і успіх такого процесу можливий тільки за умови – учитель повинен виходити з інтересів тих кого навчає. Тільки правильно організована навчальна діяльність учня може забезпечити усвідомлене і міцне засвоєння знань. Роль вчителя в класі складається не тільки в організації власної активності учнів, але і в керуванні цією активністю. Але вчитель і сам має бути безмежно активним, тому що застосування сучасних технологій навчання вимагають цього.

Педагог у своїй діяльності є людиною, яка пізнає іншу людину, організатором колективної діяльності та взаємин. Обмін інформацією між вчителем та учнем здійснюється в різних формах та в різних умовах. Кожен педагог у своїй діяльності керується тими чи іншими методами, які, на його думку, є найбільш ефективними та результативними. І якщо панує на уроці позитивна атмосфера, атмосфера підтримки і взаємної зацікавленості, в якій учитель виходить з інтересів учнів, то це дасть позитивний результат.

Сьогодні змінено спрямованість до учня – не від педагогічних методів до учня, а навпаки, від учня до запропонованих засобів пізнання. Учня визначено головною діючою фігурою всього освітнього процесу. Кожен учень – це особистість з усією своєю унікальністю. Організація

навчання сьогодні дозволяє кожному учню включитися в різні види діяльності, забезпечивши розширення життєвого досвіду, опанування різними способами творчої діяльності. Між учителем і учнем мають бути нові форми взаємодії, існувати нові типи розв'язання конкретних завдань.

Саме в школі діти отримують свої перші життєві перемоги. В школі вперше приймаються самостійні виважені рішення, формуються вміння відповідати за свої вчинки, слова перед іншими і самим собою. Бо школа – це першоджерело всіх досягнень і успіхів дитини. В ній забезпечується самостійність учнів в різних сферах життєдіяльності. Тут у процесі розвитку, дитина опанує ті необхідні способи орієнтації в навколишньому світі, за допомогою яких вона згодом зможе стати креативною особистістю.

Спираючись на обдарування кожного учня, учителі розвивають здатність до творчості. Але щоб зробити учня справжнім суб'єктом освітнього процесу, слід змінити технології цього процесу. Від учителя і, відповідно, організації навчальної діяльності учнів, потребується не просте передавання знань, а розвиток у учнів здібностей, умінь, творчої діяльності. Учителю необхідний новий підхід до предметного навчання, до визначення й моделювання таких видів діяльності, які допоможуть здійснити активне ставлення до навколишнього світу. Вчителю та учням необхідно розвивати самостійність у своїй діяльності, творче ставлення до будь-якого завдання. І починати новий урок – новий пошук, як співробітництво між учнем і вчителем, як співтворчість [2, с. 8].

Головне в діяльності вчителя полягатиме в посиленій креативності учнів шляхом створення умов для активної творчої діяльності. При проведенні занять, учні, як співробітники на уроці, матимуть змогу виявити свої індивідуальні здібності. А вчитель виконуватиме роль помічника. За таких умов загострюється почуття відповідальності учня як людини, особистості і суб'єкта соціального життя. На кожному етапі уроку він засобом взаємодії з учнями організовує освітню діяльність, спонукає до активності, творчості.

Для педагога взаємодія з учнем є однією з найважливіших професійних рис, оскільки головним засобом реалізації навчання та виховання виступає саме вона. Відповідно від рівня розвитку комунікативних здібностей залежить ефективність і результативність його роботи. Завдяки комунікаціям вчитель організовує взаємодію на уроці і поза ним як цілісний процес. За статусом педагог і учні діють з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає, долучається до неї. Щоб учень став активним співучасником педагогічного процесу, учителю слід забезпечити суб'єктивний характер педагогічних стосунків, який полягає у рівності психологічних позицій, взаємній спрямованості, активності педагога та учнів, готовності до прийняття аргументів співрозмовника, взаємодії з ним [3, с. 3].

Відносини вчителів і учнів мають бути нормою співробітництва. Учитель і учень взаємодоповнюють один одного як партнери, які

працюють для досягнення своєї мети. В урочній діяльності має бути змінено акценти, перевага надаватися сучасним формам і методам навчання. В основі всіх цих форм навчання лежить діалог учителя й учня, активна співтворчість, що формує нову етику навчання, створює можливості життєвого і професійного самовизначення, розвитку життєвих компетентностей.

Кожен учитель, ідучи на урок, думає про те, як створити в класі атмосферу, за якої він разом з учнями зможе виконати поставлені завдання. Учитель який сам прагне до досягнення високих результатів, є прикладом, що допомагає учневі цілком свідомо здійснити розвиток талантів. Такий учитель прагнучиме створити у співпраці з дитиною таке середовище, яке б дало дитині змогу отримати не стільки результат, скільки досвід креативності. Таким дітям частіше потрібно змінювати ситуації, враховувати не тільки їх здібності, а й знати як розв'язувати проблеми [4, с. 12].

Учитель сучасної школи має забезпечити варіативність, особистісну і практичну орієнтацію освітнього процесу із введенням інтерактивних, діяльнісних компонентів, вмінні формувати здібності і компетентності, необхідні для навчання. Учитель підтримує дитину в особистому відкритті, ставить перед нею нові завдання, надихає її на їх вирішення. Важливо переключати увагу школярів на змістовний бік його діяльності, допомагати йому глибше проникнути у світ його захоплень. Вчителю необхідно створити необхідний інтелектуальний фон, який розбудить інтерес у школярів.

Тому, сьогодні слід обрати такий шлях розвитку освіти, який забезпечить фундаментальність і справжню науково-методичну обґрунтованість формування креативної особистості. Саме потреба домогтися більш високого рівня шкільної освіти, розгорнути її в інтересах розвитку здібностей, обдарувань кожної дитини, фізичного й емоційного благополуччя школярів, зумовлює реформаторські зміни. Отже, креативна особистість є гарантом процвітання суспільства, оскільки обдарованість за сприятливих умов трансформується в конкретну діяльність, яка сприяє розвитку прогресу.

Список літератури:

1. Василькевич Х. М. Про здібності [Текст] / Х. М. Василькевич, Г. С. Костюк // Розвиток ідеї Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях. Наук. зал ін.-ту психології. – Київ. – Вид. 20. – Ч. 1. – С. 21.
2. Кучерява Ю. В. Педагогічна творчість вчителя в контексті його інноваційної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / Ю. В. Кучерява // Народна освіта. Електронне наукове фахове видання. – 2011. – Вип. № 2(4). – С. 8.
3. Національна доктрина розвитку освіти [Текст] // Освіта. – 2002. – С. 3.

4. Як стати майстерним педагогом: навч. метод. посіб. [Текст] / Кол. автор.: В. І Ковальчук, Л. М. Сергеева [та ін.]. – Київ: ТОВ «Етіс плюс», 2007. – С. 12.

Вітюк О. І.

*спеціаліст першої категорії,
викладач біології та хімії*

Вінницький технічний коледж
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ

Інноваційна спрямованість навчального процесу призводить до корінних змін у педагогічній практиці, спрямування найбільш ефективних методів і способів навчання студентів на усвідомлене і творче навчання, розвиток їхніх особистісних якостей – самостійності у прийнятті рішень, творчого підходу у навчанні, ініціативності, наполегливості, самооцінки тощо. В умовах постійного перегляду навчальних програм і зменшення ваги аудиторних занять з біології проблемою стає також підтримка у студентів мотивації до навчання. Можливим шляхом вирішення окреслених завдань є ознайомлення майбутніх фахівців із використанням ментальних карт (Mind map) у процесі вивчення біології, які нині є достатньо популярними та широко використовуються в освітньому процесі.

У науковому дискурсі ідея створення ментальних карт належить англійському психологу і консультанту з питань інтелекту й освіти Тоні Б'юзену. У роботі Т. Б'юзена та Б. Б'юзена [1, с. 58] навчальний матеріал пропонується представляти у вигляді наочних інтелект-карт (mind map), які мають розгалужену логічну структуру та належать до декларативних моделей представлення навчальної інформації. Пошуком ефективного подання навчальної інформації графічними схемами, опорними концептами, блоками займалися Д. Халперн, В. Шаталов, А. Егідес та О. Егідес, П. Гальперіна, Н. Талізїна, Б. Бадмаєв, Н. Маргуліс та багато інших учених та педагогів.

Ефективність ментальних карт для процесу запам'ятовування досліджують більшість європейських і американських науковців. Наразі низка дослідників (Р. Farrand, Н. Fearzana, Е. Hennessy) визначають, що, ментальні карти захоплюють студентів до більш глибокого рівня навчання, оскільки дозволяють індивідуалізувати сприйняття інформації [3, с. 427].

Н. Оксентюк представляє досвід використання ментальних карт у викладанні гуманітарних дисциплін, зокрема, у поясненні, закріпленні,

перевірці знань студентів. Автор акцентує увагу на результативності впровадження методу інтелект-карт, про що свідчить активізація умінь студентів застосовувати емоції у процесі усвідомлення – через образні асоціації, набуття ними умінь дослідницької діяльності – через збудження процесів синтезування, узагальнення, порівняння, вільного виходу на комунікацію [2, с. 200].

Мета статті – обґрунтувати актуальність використання ментальних карт у процесі вивчення біології.

Система освіти орієнтує сучасного викладача на використання в роботі різноманітних технологій, які дають можливість оптимізувати, інтенсифікувати навально-виховний процес. На даний час їх існує ціла низка, тому кожен педагог має змогу підібрати саме ті, які б сприяли ефективності навчання студентів, розвивали в них пізнавальну активність, стимулювали продуктивне мислення. Зміни в суспільстві спонукають викладача шукати інновації та впроваджувати їх у навчальний процес з метою розвитку пізнавальних інтересів студентів.

Новою, але надзвичайно ефективною, формою візуалізації навчального матеріалу у педагогічному процесі є технологія створення ментальних карт, що може стати мотиватором до більш інтенсивного навчання, а також заміною текстових конспектів.

Ментальні карти (майндмепінг, карти знань, карти роздумів, концепт-карти) – це зручна і ефективна техніка візуалізації мислення і альтернативного запису, їх використання є досить результативним, оскільки вони сприяють ефективному конспектуванню тем, навчальної літератури, допомагають у вирішенні творчих завдань, проведенні тренінгів, семінарів, навчальних практик.

Практика використання ментальних карт у коледжах показує, що MindMaps – це найкращий інструмент для структурування та обробки інформації з біології. Вони дозволяють прискорити процес вивчення навчального матеріалу, підвищити кількість інформації, що запам'ятовується.

Суть побудови ментальної карти полягає в тому, щоб за допомогою зрозумілих символів, образів, об'єктів, асоціацій, якими мислить людина, наочно зобразити карту знань на обрану тему з біології.

Принцип побудови інтелект-карт корисно використовувати на заняттях узагальнення та систематизації знань студентів з дисципліни біології. Так, наприклад, логічно провести заняття з застосуванням ментальної карти при вивченні теми «Будова клітини» (рис. 1).

У структурі інтелект-карти головна тема, на якій акцентується увага, розміщується в центрі і розкривається через ключові слова, що містяться на різнокольорових гілках, які розходяться від центру. Подібний спосіб запису дає змогу «...необмежено вдосконалювати та доповнювати інтелект-карту, підвищувати її якість, ефективність, оригінальність, привабливість за допомогою кольорів, малюнків, символів, абrevіатур. Це сприяє розвитку творчих здібностей студентів при створенні і подальшому

використанні карт, генеруванні ідей, а також поліпшує запам'ятовування інформації, що міститься в їх структурі».

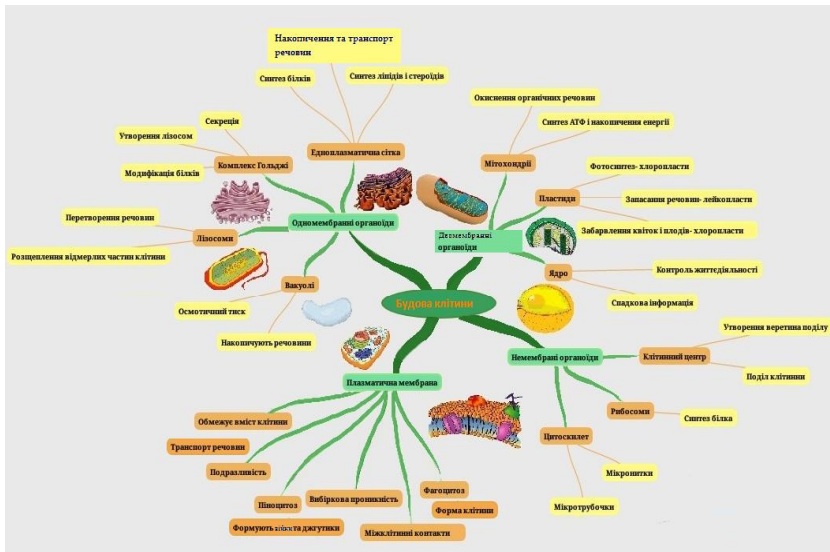


Рис. 1.

Картування можна здійснювати і за допомогою комп'ютерних програм, зокрема: MindJet Mind Manager, FreeMind, ConceptDraw та Bubl.us.

З метою активізації навчально-пізнавальної діяльності доцільно пропонувати студентам самостійно складати ментальні карти при вивченні теоретичного матеріалу з біології. Така практика розвиває в студентів пам'ять, стійкість уваги, викликає інтерес.

Після складання ментальних карт студенти мають коментувати свої дії, намагаться за допомогою карти розкрити сутність матеріалу теми. Корисною є діяльність складання ментальної карти у парі або групі.

Ментальні карти доцільно використовувати при вивченні дисципліни біології на таких етапах заняття:

1. Вивчення нового матеріалу – при використанні ментальної карти складні поняття можуть бути пояснені та представлені в систематичному вигляді; Застосування таких карт допомагає викладачу донести до студентів чітке узагальнене уявлення того матеріалу, який вивчається.

2. Закріплення матеріалу – використання ментальних карт допомагає закріпити формування нових понять, явищ, подій. Це дає можливість візуалізувати ключові поняття та узагальнити їх взаємозв'язок.

3. Перевірка знань – за допомогою ментальних карт перевіряються знання, і можна виявити, який матеріал був незасвоєний студентами. При

перевірки домашнього завдання пропонуємо заповнити прогалини інтелект-карти, що була презентована на попередньому занятті викладачем, чи відтворити її повністю залежно від рівня навчальних досягнень студентів.

Інтелект-карти дають змогу викладачеві формувати предметні та ключові компетентності, що сприяють розвитку логічного мислення, здатності встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати поняття, оперувати словами, образами, кольором.

Використання ментальних карт на заняттях з біології у коледжах дозволяє:

- покращити пам'ять студентів, нагадати їм факти, слова і природні образи;
- аналізувати процеси, явища, узагальнювати та систематизувати інформацію;
- підвищити пізнавальну активність у сприйманні матеріалу та підготовки до практичних та лабораторних занять з біології;
- мотивувати студентів як до вивчення теми, так і до предмету та майбутньої професії в цілому;
- розвивати творчі здібності у процесі складання ментальних карт.

Ментальні карти в освіті – сучасний і дієвий спосіб викладання навчального матеріалу, що робить заняття з біології цікавим і пізнавальним, а також дозволяє студентам краще засвоїти матеріал.

Отже, використання ментальних карт у процесі вивчення біології має практичне значення і ряд переваг, найважливіша серед яких – підвищення ефективності та якості освіти майбутніх фахівців.

Список літератури:

1. Т. Г. Бьюзен., Б. Н. Бьюзен. Супермышление . Минск : Попурри, 2003. 420 с.
2. Н. В. Оксентюк, «Можливості застосування ментальних карт у навчальному процесі», Технології навчання : науково-методичний збірник, Рівне : НУВГП, Випуск 15, 2015. 194-208 с.
3. P. Farrand, H. Fearzana, E. Hennessy, “The efficacy of the “mindmap” study technique”, Medical Education, Issue 36, 2002. 426-431p.

Дутчак О. М.
*студентка факультету соціально-педагогічної
освіти та мистецтв*

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка
м. Кременець, Тернопільська область, Україна

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ У ВОЛИНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ

Розквіт Кременця і його важливе значення в культурно-освітньому житті Волині пов'язують із заснуванням Волинської гімназії, згідно освітньої реформи, яка була проведена в Росії на початку XIX ст. Урочисте відкриття Волинської гімназії відбулося 1 жовтня 1805 р. і проходило з великою урочистістю і помпезністю. Гриміли вистріли з гармат і дзвонили у всіх костьолах, а під час урочистостей виголошувалися натхненні промови. Як згадував П. Хмельовський, «вистріли з гармат і биття дзвонів означали надзвичайне свято» [7, с. 78-79]. Початку школи передувала пропагандистська акція, майстерно продумана Чацьким. Повсюдно наголошувалося, що волинська школа – це «польський Оксфорд чи Кембрідж, тут буде вогнище наукової думки на Волині, а ці мури будуть служити не тільки освіті, але й науці – на сьогодні і на далеке майбутнє» [7, с. 78-79]. Великий розголос мав на меті, з однієї сторони, розрекламування школи і заохочення молоді південних губерній до навчання, а з другої – збільшення щедрості пожертвувань серед шляхти на справу освіти [7, с. 78-79].

Волинська гімназія, яка стала результатом цілеспрямованої діяльності інспектора Чацького, завдячує своїй появі і розвитку Гуго Коллонтаю. Маючи великий досвід у справах шкільництва, він був не замінимим у справах програмних і організаційних. Коллонтай займався складанням педагогічної системи школи, її структури і навчальних програм, кошторису, програми наукової діяльності, пошуків кваліфікованих вчителів. Він був автором «Статуту Волинської гімназії», і, що головне, саме Коллонтай запропонував Чацькому вибір Кременця на розміщення закладу.

У підготовленому проекті статуту Волинської гімназії Гуго Коллонтай заклав як орієнтир високий рівень загальноосвітньої практично-фахової підготовки вихованців, розробив організаційну структуру нової школи як комплекс навчальних закладів різного профілю, що повинні були готувати для розбудови рідного краю нових людей – інтелектуалів і фахівців високого рівня, зафіксував реальну перспективу трансформації Волинської гімназії в університет.

Волинська гімназія, яка почала функціонувати у 1805 році, невдовзі стала значним культурно-освітнім осередком, вплив якого не обмежувався

лише Волинню. Заклад мав чудову бібліотеку (понад 34 тисячі примірників, серед яких були рідкісні видання, пергаментні документи), добре обладнанні класи й кабінети, висококваліфікованих викладачів, значна частина яких прибула із західно-європейських вищих навчальних закладів.

У першу чергу гімназія сприяла піднесенню освітньо-культурного рівня волинських обивателів, що породжувало духовну потребу літературних та наукових творів у їх середовищі, підвищувало рівень інтелектуальних запитів не лише шляхтичів, але й представників інших соціальних верств. Навколо гімназії згуртувалася яскрава плеяда науковців, у першу чергу її засновники – Т. Чацький та Г. Коллонтай, З. Доленга – Ходаківський, А. Анджейовський, А. Фелінський, тут розпочинав свій творчий шлях Й. Лелевель та інші. З її стін вийшло чимало видних діячів науки і культури.

Гуго Коллонтай зорієнтував Вищу Волинську гімназію на те, щоб навчання у ній мало практичну спрямованість. Навчальний рік у Волинській гімназії, крім першої інавгурації, розпочинався переважно 1 вересня і тривав до кінця червня. Однак, урочисте закінчення року відбувалося дещо пізніше (після змагань відмінників). Початок і закінчення навчального року були найважливішими шкільними святами. Особливо дуже урочисто святкувалося закінчення року. Відзначалися також інші події та релігійні свята. Протягом навчального року учні мали дві довші перерви у науці – в період Різдвяних Свят і Великодня. В період цих перерв учні, зазвичай, відвідували рідні домівки. Літні канікули після закінчення навчального року тривали від 20 липня до 31 серпня.

Завдяки учням, їх батькам і гостям, у місті квітнуло багате товариське життя, яке безпосередньо впливало на шкільну молодь своєю різноманітністю і колоритом. Незважаючи на існуючі різноманітні обмеження, участь молоді в товариському і культурному житті міста була досить помітною. Особливо популярними були «вечори танців», організовані в школі і в приватних домах. Йшлося про публічний бал, який названо казино. Казино, організовані під час карнавалу, належали до найпопулярніших публічних розваг, на яких бували учні, їх організаторами були заможні мешканці, також приїжджі, як і школа. Казино організовувалися два рази на тиждень. Вхід на них здійснювався за квитками, але на кожен з цих заходів було завжди кілька квитків у префекта, який роздавав їх біднішим, але успішним, учням. Вечори танців проводилися навіть і у домі Чацького, переважно щомісяця в суботу.

Окрім танців і товариських зустрічей у гімназійних приміщеннях, професорських домах і шляхетських садибах, влаштовувалися також театральні вистави і концерти, які перш за все супроводжували різноманітні шкільні урочистості. Молодь брала в них участь у ролі як пасивних учасників, так і виконавців. Найчастіше вистави влаштовували на закінчення навчального року під час згадуваних публічних показових виступах.

Уроки та лекції у звичайні дні традиційно розпочиналися від восьмої години ранку, але ще раніше учні повинні були відвідувати півгодинне богослужіння в костолі. У неділю обов'язкова Служба Божа розпочиналася о дев'ятій годині ранку.

Якщо можна вважати, що у Волинській гімназії досить успішно було поставлено справу організації навчального процесу, то цього не можна сказати про забезпеченість учнів підручниками. Спочатку використовувалися книжки, які були написані і видані ще в часи існування Комісії національної освіти (КНО).

Пізніше обходилися російськими підручниками, а також тими, що завозилися з-за кордону. Згодом кременецька гімназія готувала і видавала книжки у власному видавництві.

Аналізуючи програму і систему Волинської гімназії, бачимо, що згідно з настановами Коллонтая, у перших класах домінувало вивчення іноземних мов, доповненими основними предметами, які розпочиналися ще у парафіяльній школі. У класах навчалися відносно молоді учні, тому з метою розвитку дитини, тут програма була так складена, щоб розвивати перш за все пам'ять, яка була основою у здобуті подальших знань. У кременецькій гімназії перекладалися латинські тексти на всі інші мови, вивчалися польська, російська, німецька та додатково англійська і грецька. Навчання іноземних мов мало велике практичне значення, оскільки, крім класичних мов і французької вивчалися мови загарбницьких для поляків держав – російської та німецької. Також користь приносило знання англійської мови, особливо для тих осіб, які мали намір спеціалізуватися у точних науках.

Також було передбачено вивчення факультативних предметів: граматики грецької мови, слов'янської граматики, бібліографії, садівництва і рільництва, будівництва і практичної механіки, вищої математики і астрономії, анатомії і фізіології, хірургії й акушерства, ветеринарії.

Своєрідним навчально-заохочувальним методом можна виділити те, що кращі учні сиділи на перших партах, гірші – на останніх. З числа кращих призначалися «аудитори» – помічники класних наставників, що перевіряли домашнє завдання, слідкували за дисципліною. Іноді, з виховною метою, аудиторами дозволялось бути і посереднім учням. Існувало дві книги – «біла», куди заносилися імена відмінників, і – «чорна», де відмічали імена відстаючих. Записи в книгах періодично оприлюднювалися перед зібраннями учнів.

Заслугує на особливу увагу організація виховного процесу у Волинській гімназії; введення системи контролю за навчанням, поведінкою учнів (префект, дозорці, цензори); існування демократичної форми самоврядування – учнівського суду [1].

Таким чином, система організації навчання і виховання Волинської гімназії була досить цілісною і мала у своєму здобутку прогресивні ідеї європейського рівня в галузі педагогіки.

Список літератури:

1. Волинські Афіни. 1805-1833: Збірник Наукових праць / Кременецький обласний гуманітарно-педагогічний інститут ім. Тараса Шевченка ; під ред. С. Маковського і В. Собчука. – Тернопіль : Богдан , 2006. – 302 с.
2. Волинська гімназія у Кременці : У 200 річчя заснування Тадеушом Чацьким і Гуго Коллонтаєм Волинської гімназії у Кременці [Текст]. – Варшава : Суспільний Комітет Святкування 200 річчя заснування Волинської Гімназії у Кременці: Богдан , 2005. – 22 с.
3. Коляденко С. Кременецький ліцей у системі освіти Волині (XIX – 30-ті рр. XX ст.) / С. Коляденко // Монографія. – Житомир: Житомир держ. пед. ун-тет, 2003. – 136 с.
4. Курляк І. Штрихи до історії заснування Волинської гімназії Тадеушем Чацьким та Гуго Коллонтаєм / І. Курляк // Наукові записки ТДПУ. Сер. Педагогіка. – Тернопіль, 2000. – № 8. – С. 31–35.
5. Слово про Кременець [Текст] / упоряд. А. Ломакович, Т. Присяжний, Г. Чернихівський, О. Васишин, Т. Сеніна. – Жовква : Місіонер, 2013. – 464 с.
6. Фабяновський А. Гуго Коллонтай і Тадеуш Чацький – творці Волинської гімназії [Текст] : життя і творчість / А. Фабяновський // Волинські Афіни. 1805-1833 [Текст] : зб. наукових праць / за ред. С. Маковського, В. Собчука. – Тернопіль : Богдан, 2006. – С. 41–50.
7. Шмит А. Кременецький ліцей як зразок просвітницької моделі школи на території України у першій половині XIX століття : монографія / А. Шмит; наук. Ред. Г. Стронський. – Кременець, 2012. – 235 с.

Капінус О. С.

*кандидат педагогічних наук,
начальник кафедри морально-психологічного
забезпечення діяльності військ*

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

РЕАЛІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Сучасні умови виконання службово-бойових завдань офіцерським складом вимагають нових підходів до організації їхньої професійної підготовки у ВВНЗ, пошуку шляхів індивідуалізації освітнього процесу та забезпечення умов самореалізації курсанта як військового професіонала та особистості на різних етапах службової діяльності. Очікуваним результатом вищої військової освіти щодо майбутніх офіцерів є

формування професійної суб'єктності, безпосереднім проявом якої є готовність бути повноправним суб'єктом, сприймати суб'єктність інших військовослужбовців, цілеспрямовано її формувати і транслувати у своїй діяльності.

Актуальною є потреба визначення потенціалу педагогічних підходів, в тому числі й контекстного, які забезпечать формування майбутнього офіцера, спроможного адекватно вирішувати актуальні проблемні питання, притаманні військам. Серед переваг контекстного підходу виокремлюємо суттєвий потенціал забезпечення сформованості як знань, умінь і навичок, так і професійно значущих якостей, що складають професійну компетентність фахівця у відповідності до актуальних потреб професії.

Спільним для поглядів науковців є визначення контекстного навчання як одного з оптимальних шляхів розв'язання проблеми формування у фахівця потенціалу та здатності до вирішення актуальних професійних завдань, під час якого відбувається трансформація навчальної діяльності у професійну. Серед характерних відмінностей контекстного підходу науковцями визначається можливість застосування міждисциплінарного навчання та навчання на основі проблем з використанням зовнішніх контекстів, що дозволяє подолати «головне протиріччя професійної освіти, яке полягає в тому, що опанування діяльністю фахівця повинно бути забезпечено в межах і засобами якісно іншої – навчальної діяльності» [1, с. 86], що обумовлює визнання перспективи використання отриманих знань та умінь, набутих компетенцій в майбутній професійній діяльності.

Процес реалізації контекстного підходу в освітній та первинній військово-професійній діяльності майбутніх офіцерів у ВВНЗ відбувається через насичення змісту професійної підготовки курсантів навчальними дисциплінами, темами та окремими навчальними питаннями, в основі яких є досвід та практика виконання службово-бойових завдань офіцерами, що актуалізує потребу пошуку шляхів їх вирішення, сприяє формуванню готовності та здатності до виконання військово-професійних завдань.

Як зазначає С. Скворцова, ефективність реалізації контекстного підходу забезпечується впровадженням активних форм організації освітньої діяльності, серед яких науковець виокремлює практичні заняття з елементами дискусії, рольові та імітаційні ігри, моделювання майбутньої професійної діяльності, аналіз конкретних професійних ситуацій [3, с. 89], тоді як О. Гура до них відносить організаційно-діяльнісну гру, тренінг та виконання практико-орієнтованих завдань [2].

Моделювання змісту майбутньої професійної діяльності офіцера в освітньо-виховному просторі ВВНЗ з використанням технологій контекстного навчання, які є «поліваріативними, гнучкими, забезпечують високий рівень мотивації до професійної діяльності, розвиток професійного мислення, пізнавальну самостійність студентів, відповідальність за прийняті рішення» [1], сприяє формуванню його здатностей до становлення активної суб'єктної позиції як основи професійної суб'єктності майбутнього офіцера.

Основними видами діяльності курсанта під час навчання у ВВНЗ є навчальна та військово-професійна. Поряд з тим, військово-професійна діяльність майбутнього офіцера через створені особливі умови освітньо-виховного середовища ВВНЗ поєднує в собі дві взаємодоповнюючих складові: курсант як військовослужбовець виконує обов'язки військової служби відповідно до посади, яку обіймає (курсант, командир відділення чи командир навчальної групи), що співвідноситься з функціональними обов'язками сержантсько-старшинського складу Збройних сил України, і одночасно виконує окремі елементи, притаманні функціональним обов'язкам офіцерського складу, тобто його діяльність є квазіпрофесійною як офіцера.

Квазіпрофесійна діяльність майбутнього офіцера в освітньо-виховному просторі ВВНЗ є імітацією його майбутньої професійної діяльності як офіцера через моделювання умов, змісту, особливостей та з урахуванням вимог до офіцера як військовослужбовця, як управлінця та як фахівця окремого напрямку діяльності, забезпечуючи суб'єктивне сприйняття та усвідомлення майбутніми офіцерами професійного досвіду та моделей поведінки через вирішення проблемних ситуацій.

Під час розробки проблемних ситуацій для професійної підготовки майбутнього офіцера та формування його професійної суб'єктності необхідним вбачається вироблення чітких критеріїв сфер професійної діяльності офіцера, до яких ми відносимо наступні:

1) сфера управлінських компетенцій, що визначається рівнем посади та вимогами до неї;

2) сфера професійних обов'язків (повсякденна життєдіяльність, підготовка до виконання службово-бойових завдань та безпосереднє їх виконання);

3) сфера особистісно-професійного зростання та самореалізації у професії (підвищення рівня професійної майстерності, самоосвіта, самовдосконалення, самовиховання).

З урахуванням того факту, що розв'язання проблемних ситуацій має відтворювати логіку реалізації конкретних функцій військово-професійної діяльності офіцера, оптимальним механізмом розробки проблемних ситуацій вбачається комплекс ситуаційних завдань як один з варіантів кейс-методу. На основі досвіду виконання офіцерами службово-бойових завдань, аналізу проблемних питань ухвалення управлінського рішення та успішного управління соціально-психологічними процесами у підпорядкованих військових колективах, під час групових та практичних занять курсанту пропонується до розгляду конкретна проблемна ситуація, в якій він повинен з позиції офіцера запропонувати власний варіант її вирішення.

Вироблення індивідуального варіанту вирішення ситуаційного завдання, крім використання власного досвіду виконання обов'язків військової служби та знання вимог до її організації, потребує від курсанта сформованих вмінь порівняння та узагальнення нових фактів, критичного їх осмислення, оперативного реагування на зміни в обстановці,

формулювання висновків, вироблення індивідуальних способів діяльності в конкретних ситуаціях та механізму оцінювання отриманих результатів, що сприяє самомотивуванню особистості майбутнього офіцера до самоудосконалення, корекції особистих та професійних рис та якостей, активізує навчальну діяльність, підсилює внутрішню мотивацію щодо засвоєння знань та підвищує інтерес до майбутньої професійної діяльності.

З метою підвищення ефективності виконання ситуаційних завдань як один із можливих варіантів є їх розв'язання в складі мікрогруп, навчальних відділень чи навчальної групи курсантів. Обговорення та пошук колективного варіанту вирішення ситуаційного завдання сприяє виробленню вмінь ухвалення колективних рішень, врахування поглядів колег, що забезпечує вироблення комунікативних якостей майбутнього офіцера.

Застосування ситуаційних завдань в професійній підготовці майбутніх офіцерів з використанням потенціалу контекстного підходу передбачає більш глибоке засвоєння та усвідомлення її предметного змісту, розвиває навички моделювання управлінських рішень в різних умовах виконання завдань офіцером. Крім того, розв'язання ситуаційних завдань курсантом сприяє формуванню варіативності його поведінки, аналітичних, організаційних та рефлексивних вмінь та тих професійно важливих якостей (самостійність, оперативність, відповідальність, креативність тощо), які є визначальним в процесі формування його професійної суб'єктності.

Список літератури:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие. Москва: Высш. шк., 1991. 207 с.
2. Гура О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: монографія. Запоріжжя: ЗДМУ, 2006. 332 с.
3. Скворцова С.О. Контекстне навчання як технологія формування професійної компетентності вчителя математики. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. Ч. І. Черкаси, 2010. Вип. 191. С. 127–132.

Карабцова В. Т., Нечитайло Л. Г.

викладачі

Балаклійська філія

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

м. Балаклія, Харківська область, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ П'ЯТОГО РОКУ ЖИТТЯ

На сучасному етапі розвитку науково-технічного прогресу, звертаємо увагу на екологічну кризу, яка поглиблюється в результаті людської діяльності. Міжнародна спільнота приймає масштабні екологічні програми, які спрямовані на зменшення негативного впливу людини на природне середовище. Водночас необхідно приділяти увагу питанню формування природничо-екологічної компетенції дітей.

Протягом життя поступово готуємо дітей до розумного співіснування з природою, показуємо, що людина і природа є рівноправними партнерами, тим самим досягаємо максимальної мінімізації шкідливого впливу на природу у майбутньому.

Серед дієвих занять для дітей п'ятого року життя є заняття з використанням художнього слова. Більшість дітей звикають до казок, тому що така форма передачі інформації є дуже легкою до розуміння. Також застосовуємо ігри за змістом казок, що збуджує уяву та допомагає закріпити необхідні знання.

Основні положення екологічного напрямку позанавчальної та освітньої діяльності розроблені в дослідженнях Г. Бельської, А. Захлебного, І. Зверева, І. Мельник, О. Половіної, Н. Пустовіт, Г.Тарасенко та іншими вченими.

Природа є невід'ємною умовою існування людини та невичерпним джерелом життя на Землі. Тому необхідно формувати природничо-екологічну компетенцію дітей використовуючи засоби художнього слова. Ознайомлення дитини з творами художньої літератури у рамках формування емоційно-ціннісного ставлення до природи за Базовим компонентом дошкільної освіти передбачає формування у дітей уявлень про живі організми і природне середовище, багатоманітність явищ природи, причинно-наслідкові зв'язки у природному довіллі та взаємозв'язок природних умов, рослинного та тваринного світу, позитивний та негативний вплив антропогенного фактора на стан природи. У документі зазначено, що ціннісне ставлення дитини до природи виявляється у її поведінці в природі: ставленні до рослин і тварин; готовність включатись у практичну діяльність, що пов'язана з довіллям; дотримання правил раціонального природокористування.

Художнє слово та художня література є одним із засобів впливу на емоційний стан дитини. Вихователь ЗДО вводить дитину в світ художніх

образів, що відображають явища природи; життя та взаємини мешканців довкілля; розвиває емоційне ставлення до них; вчить розрізняти прекрасне, добре і жорстоке, тобто поступово формується емоційний інтелект дитини.

Саме емоційний інтелект дає бажання пізнати навколишній світ та себе, взаємодіяти з природою, формує емпатію до представників довкілля.

Діти п'ятирічного віку дуже вразливі, здатні до співчуття, співпереживання та легко поринають в емоції та переживання будь-якої живої або фантастичної істоти.

Тому формування природничо-екологічної компетенції дітей п'ятого року життя розглядаємо як етичне виховання, бо в основі ставлення людини до природи лежать гуманні почуття, тобто усвідомлення цінності життя, будь-якого живого організму; прагнення захистити і зберегти навколишнє середовища тощо.

Природничо-екологічна компетенція передбачає сформованість таких складових:

- Когнітивного (знання природи рідної Батьківщини, знання основних законів і принципів функціонування екосистем та біосфери в цілому, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки);

- Ціннісного (почуття та співпереживання, емпатія природі, екологічна свідомість та незалежність у судженнях);

- Діяльнісно-практичного (звичка дотримуватися екологічних норм поведінки у природі, вміння уникати проявів екологічного вандалізму та засуджувати їх).

Інтегратором різних видів спільної діяльності дітей і дорослих є художнє слово – казка. Саме через емоційну взаємодію з казковими образами у дітей засвоюються екологічні терміни, формуються екологічні судження та висновки. Вихователі ЗДО добирають такі казки, щоб передати звички, способи адаптації живих істот до довкілля, розкрити взаємозв'язки та взаємозалежності у природі.

Для того, щоб формування природничо-екологічної компетенції було ефективним необхідно активно долучати до нього батьків. У процесі роботи з ними пояснювати необхідність ціннісного ставлення дітей до природи. Також робота з батьками спрямовується на формування у них уявлень про важливість природи в житті дітей, залученню до розвитку у дітей інтересу до природи, допитливості, спостережливості, дбайливого ставлення до всього живого.

З метою формування природничо-екологічної компетенції у дітей п'ятирічного віку вихователі ЗДО використовують такі форми роботи: спостереження, заняття, екскурсії, ігри, досліди та експерименти, демонстрації, бесіди, розповіді тощо. При цьому основною формою роботи залишається живе спілкування педагога з дітьми.

Природничо-екологічна компетентність дітей дошкільного віку передбачає уявлення про природне довкілля як цілісний живий організм, у якому взаємодіють повітря, ґрунт, рослини, тварини, людини в багатоманітності, єдності, русі, мінливості.

Формування природничо-екологічної компетенції дітей дошкільного віку можна здійснювати засобами авторської казки природничого змісту в такі етапи:

1. Закріплення знань дітей про явища та об'єкти природи, формування емпатії до довкілля;
2. Формування уявлень про взаємозв'язки та взаємозалежності у навколишньому середовищі, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до природи;
3. Формування уявлень про цілісність екосистем і людину як частину природи, мотивація екологічно доцільної поведінки та діяльності, раціонального природокористування.

Під час занять у закладах дошкільної освіти, найбільш ефективними є колективні форми роботи. Саме під час них вихованці отримують певні емоції: співпереживання, радість, смуток, бажання піклуватися. Діти п'ятирічного віку здатні швидко поглинати та переймати нескладні емоції одноліток, а спільні переживання та емоції роблять заняття такими, що запам'ятовуються надовго.

В. О. Сухомлинський вважав, що «без казки, без гри уяви дитина не може жити, без казки навколишній світ перетворюється для неї на гарну, але все таки намальовану на полотні картину; казка примушує цю картину ожити» [3].

Екологічна казка забезпечує формування реалістичних уявлень про окремі об'єкти чи явища природи, потреби живих організмів, зв'язки та залежності у природі в їх багатоступеневій ієрархічній послідовності та єдності, комплексно впливає на когнітивну, почуттєву та діяльну сфери особистості дитини.

Вихователі ЗДО застосовують авторську казку в різних видах дитячої діяльності. Наприклад:

- Читання казки після спостереження – з метою актуалізації знань та уявлень, їх емоційного забарвлення;
- Гра-психогімнастика за змістом казки – з метою закріплення знань дітей, формування емпатії до природи, дбайливого ставлення до навколишнього середовища, сприяння виникненню позитивних емоцій від спілкування з природою;
- Використання змісту казки під час спостереження, праці у природі, прогулянки – з метою формування уявлень про будову, потреби об'єктів живої природи, подальшого формування уявлень про цілісність природи;
- Аналізування казки з позиції різних казкових персонажів – з метою поглиблення знань та уявлень дітей про явища та об'єкти природи, сезонні явища, розвиток інтересу до пізнання зв'язків у природі.

Вважаємо, що читання або розповідь казки, як відповідь на допитливість або питання дитини формує основні складові природничо-екологічної компетенції. Діти вчатья цінувати і любити природу,

дбайливо ставитися до всього живого, прагнуть берегти природу рідного краю.

Список літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер. А.М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф. д-р пед. наук ; авт. кол.: Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л. та ін. – К., 2012. – 26 с.
2. Беленька Г.В. Дитина у природньому довіллі: зауваги до освітньої лінії // Г.В. Беленька // Дошкільне ви-ховання. – 2012. – № 9. – С. 12-14.
3. Маршицька В.В. Теоретичні основи виховання емоціино-ціннісного ставлення до природи у дітеи старшого дошкільного віку / В.В. Маршицька // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітеи та учнівської молоді). – Зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2000. – Кн. 1. – 340 с. – С. 148-154.
4. Присяжнюк Л. Екологічна казка у роботі зі старшими дошкільнятами / Л. Присяжнюк // Дошкільне ви-ховання. – 2014. – № 9. – С. 20-24.
5. Присяжнюк Л.А. Ознайомлення дітеи дошкільного віку з природою : інвайроментальний вимір / Л.А. Присяжнюк // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті європейських освітніх стратегій : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів і студентів інституту педагогіки, психології і мистецтв (м. Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 01-02 квітня 2015 р.) / за ред. Г.С. Тарасенко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, інститут педагогіки, психології і мистецтв. – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. – С. 191-194.

Коваленко О. В.
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри образотворчого мистецтва,
музикознавства та культурології
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка
м. Суми, Україна

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ГІДІВ-ЕККСУРСОВОДІВ ЗІ ЗНАННЯМ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Стимулом для розвитку професії гід-екскурсовод став розвиток внутрішнього та міжнародного туризму, люди стали більше подорожувати не тільки в межах однієї держави, а з країни в країну з діловими цілями, а так само з метою ознайомлення з культурою, звичаями і традиціями інших місць. Туристи все більше подорожують організованими групами. І керівником такої групи виступає фахівець туристичного супроводу (гід-екскурсовод), який завжди знаходиться з туристичною групою. Він перевіряє забезпеченість транспортом, підготовленість номерів в готелі, домовляється про харчування ще до приїзду туристів. Після того як група приїжджих туристів розмістилася в готелі, зазвичай влаштовується оглядова екскурсія по місту, і гід стає елементом між туристами і всім тим, з чим доведеться ознайомитися туристам. Він також проводить групу на вечерю і вечірні розважальні або культурні заходи.

В Законі України «Про туризм» [1] є тільки загальні визначення про те, що гід-перекладачі, екскурсоводи, спортивні інструктори, провідники та інші фахівці туристичного супроводу – фізичні особи, які проводять діяльність, пов'язану з туристичним супроводом, крім осіб, які працюють на відповідних посадах підприємств, установ, організацій, яким належать чи які обслуговують об'єкти відвідування. Згідно того ж Закону перелік посад фахівців туристичного супроводу та кваліфікаційні вимоги до них визначаються центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері туризму та курортів, за погодженням із центральним органом виконавчої влади, що забезпечує формування державної політики у сфері трудових відносин.

Гід в першу чергу організатор і керівник туристського маршруту, який являє собою заздалегідь сплановану і оплачену поїздку туристів в одне або декілька місць з комплексом необхідних послуг, наприклад: перельоти, харчування, ночівля.

Гід-екскурсовод є представником своєї туристичної організації. Відповідає за порядок і дисципліну в групі. Він повинен суворо дотримуватися правил проведення подорожі, бути товариським, відкритим, створювати сприятливий психологічний клімат в групі. Спілкуючись з туристами, гід-екскурсовод повинен уміти відповідати на будь-які питання, які виникають у туристів не тільки про об'єкти екскурсії.

Під час першої зустрічі з туристами гід-екскурсовод повинен пояснити майбутній маршрут, розповісти про основні визначні пам'ятки, екскурсійні об'єкти та інше. Протягом всього маршруту він повинен знаходитися разом з групою, організовувати і сприяти як плановим, так і позаплановим заходам. Фахівець туристичного супроводу зобов'язаний знати все про маршрут, програму обслуговування туристів, резервування місць, правила поїздки, розміщення, харчування, калькуляцію вартості туристичних послуг, утримання і форму оформлення документів [2].

Україна є країною з багатою історією та культурною спадщиною, займає велику територію та мапі Європи, а також має унікальні природні багатства. Все це приваблює мільйони туристів щороку, багато з яких вибирають для цього такі міста, як Київ, Львів, Харків. Саме тому збільшується попит на гідів-екскурсоводів зі знанням іноземної мови, таким чином, виникає гостра проблема в їх кваліфікованості.

Проблема нестачі кадрів, які володіють різними іноземними мовами, ставить іншу проблему, а саме залучення до туристичного супроводу низько кваліфікованих фахівців, які погано знають місто чи регіон, і більш того, не можуть знайти спільну мову з туристами, мають опосередковані знання про країну та її культурні цінності, не володіють, хоча б основами психологічного супроводу туристів.

Психологічний супровід туриста-іноземця включає допомогу в адаптації до нових умов зовнішнього середовища (прийняті в країні норми і правила поведінки, її закони та традиції). Метою даної діяльності є отримання туристом виключно позитивних вражень від країни відвідування, а значить і поїздки в цілому. Гід-екскурсовод, який не має спеціальних професійних навичок, одержуваних у процесі проходження різноманітних освітніх курсів, не може в належному обсязі надати необхідні туристу послуги, такі як допомога в непередбачених ситуаціях, вирішення конфліктів між самими туристами та з місцевим населенням.

Більш того, недосвідченість гіда-екскурсовода зі знанням іноземної мови може спровокувати конфлікт. Фахівців туристичної галузі готують на спеціалізованих курсах згідно з чинного законодавства, а саме Закону «Про Туризм», в статті 26 якого зазначено, що професійна підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації кадрів у галузі туризму здійснюються державними, комунальними та приватними навчальними закладами в порядку, визначеному законодавством. Підготовка окремих категорій фахівців туристичного супроводу (гідів-перекладачів, екскурсоводів, спортивних інструкторів, провідників тощо), які не потребують здобуття громадянами професійно-технічної або вищої освіти із здобуттям кваліфікації за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем, може здійснюватися у встановленому порядку юридичними чи фізичними особами [1].

Кожен курс починається з дисципліни «Методика екскурсійного обслуговування іноземних туристів», яка включає в себе методичні курси по психологічним особливостям роботи з іноземцями.

Для успішної роботи з туристами гід-екскурсовод повинен володіти великим обсягом знань і бути готовим до будь-яких несподіванок та екстремальних ситуацій. Бути готовим до будь-якої ситуації, а також бути здатним зацікавити групу, надавати інформацію у творчій і цікавій формі.

З усього вищезазначеного можна зробити наступні висновки про те, що існує реальна потреба у кваліфікованих гідах-екскурсоводах які володіють іноземними мовами, із-за підвищення туристичного потоку з різних країн світу. Важливо також наголосити на необхідності підготовки фахівців туристичного супроводу (гідів-екскурсоводів) в психологічній освіті, що дозволить створювати комфортний в емоційному плані клімат для туристів, оскільки зміна звичних умов середовища є стресовим фактором для багатьох людей, а прямий обов'язок гіда-екскурсовода – допомога туристам в будь-якій ситуації.

Список літератури:

1. Закон України «Про туризм» / Відомості Верховної Ради України (ВВР). – К., 1995. – 24 с.
2. Кушнар'ова І. Ю., Руденко Л. Л. Робота гіда туристських груп на транспортних маршрутах: Навч. пос. / І. Ю. Кушнар'ова – Харків : Перша столиця, 2015. – 169 с.

Кривченко В. В.

студентка II курсу спеціальності «дошкільна освіта»

Київський університет імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

РОЛЬ КАЗКИ В РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКА

Дошкільний вік є одним із найсприятливіших періодів не тільки для розвитку мовлення дитини, а й для розвитку всіх пізнавальних психічних процесів. Важливим засобом для розвитку мовлення дошкільника є казка. Казка завжди була, є і буде основним джерелом всебічного розвитку дитини, адже саме через неї дошкільник пізнає навколишній світ у взаємозв'язку реального та уявного, може вільно висловлювати свої думки. Уподобання сучасних дошкільників змінюються разом із розвитком суспільства, через це світ дитячої літератури стрімко плине, у ньому з'являються нові письменники і кожен з них розглядає звичні проблеми інакше.

К.Д. Ушинський, С.Ф. Русова, Є.М. Водовозова, М.І. Лісіна, Н.С. Карпінська у своїх працях надавали особливого значення казці в розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. А.М. Богуш,

Н.В. Гавриш, Л.Б. Фесюкова розробили методики роботи з казкою. Е.А. Флерина багато уваги приділяла питанням розвитку мовлення дошкільників. О.А. Сурмило обґрунтувала використання казки у морально-вихованні старших дошкільників. Г.О. Лопатіна досліджувала вплив художнього слова на мовленнєвий розвиток молодших дошкільників.

В. О. Сухомлинський вважав казку найкращим засобом розвитку мовлення. Він стверджував: «Через казкові образи у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів – живою реальністю мислення. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови» [1, с. 176].

Ще з самого малечку треба прищеплювати дітям любов до літератури. Слухаючи казку дитина мимовільно засвоює зразки літературної мови і з часом намагатиметься відтворити їх у власній мовленнєво-творчій діяльності. При відборі казок батькам та педагогам необхідно спиратись, насамперед, на вікові особливості дітей та зону їх актуального розвитку. Так, наприклад, діти молодшого дошкільного віку краще сприймають казки про тварин, середні дошкільники – здатні зрозуміти чарівні казки, а старші – усвідомлюють казки різної тематики [2, с. 123]. Значну роль в осмисленні дітьми казок відіграє оповідач, його мовлення має бути чітке та зрозуміле дітям, справляти емоційний вплив на їх почуття. Розповідаючи дітям твори художньої літератури вихователь має активно послуговуватись ілюстраційним матеріалом, іграшками, засобами виразності (міміка, жести, інтонація), що допоможе дітям краще усвідомити, перетворити почуту інформацію. І згодом діти зможуть не просто переказати зміст знайомої казки, але й доповнити її, змінити сюжет, тим самим вправляючись у розвитку діалогічного зв'язного мовлення [3, с. 229-230].

Для розвитку творчої уяви та мовлення Л.Б. Фесюкова запропонувала безліч завдань, пов'язаних з казкою, основними з яких є:

- розділити хороші та погані вчинки;
- вигадати нову назву відомої казки, не змінюючи ідеї твору;
- ввести нового героя в знайому казку;
- змінити кінець казки;
- змінити сюжет казки;
- вилучення з казки всіх дієслів або частин слів та здогадатися про яку казку йде мова [4].

Старші дошкільники намагаються не просто вигадати цікавий сюжет власної казки, але й звертають увагу на те, як побудована розповідь, цілеспрямовано добирають словесні конструкції, римування, повторення. Тобто прискіпливіше ставляться до власного мовлення, це свідчить про якісно вищий рівень загального розвитку і, зокрема, мовленнєвого [5, с. 256].

Існує безліч казок на морально-етичні теми, однак вони доступні дітям не всіх вікових груп, здебільшого, починаючи зі старшого дошкільного віку. Завдяки казці, дітям легше пояснити моральні норми та правила, вони неусвідомлено, у невимушеній обстановці, засвоюють таку кількість інформації, яку ніколи б не засвоїли при довільному запам'ятовуванні [6, с. 122]. Казка вчить дітей порівнювати, зіставляти добрі та погані вчинки, доводити ті чи інші ситуації, події, дає можливість вибору особистої позиції, з огляду прийняття позитивного або негативного героя, сприяє виникненню власних суджень [4].

Відповідаючи на запитання вихователя за змістом прочитаної казки діти напружують пам'ять, згадуючи автора, сюжет твору, дії персонажів, аналізують вчинки літературних героїв та виражають власне ставлення них. У грі дитина інтерпретує поведінку, характер певного персонажа, намагається змінити в ньому те, що їй не подобається, грає з образами та подіями відомого літературного твору, придумує нові епізоди, спираючись на власний досвід.

У закладах дошкільної освіти вихователі активно застосовують театралізовану діяльність дітей для розвитку зв'язного мовлення. Діти із задоволенням спостерігають за різними видами театралізований дійств: ляльковий, пальчиковий, тіньовий театр, театр маріонеток. Для успішного проведення гри-драматизації діти мають володіти певними знаннями та вміннями, розуміти сюжет твору, ігрові ролі, проте драматизація не потребує спеціального тренування, діти можуть повністю проявити свої творчі здібності, в тому, як саме передадуть емоції та почуття персонажа. Розігруючи казки у дітей розширюється словниковий запас фразеологізмами, епітетами, метафорами, прикладками, засвоюється емоційне, образне мовлення [2, с. 243-248].

На основі викладеного можна зробити висновок, що казка відіграє значну роль у розвитку зв'язного мовлення дошкільника, слугує найкращим зразком літературної мови, вчить мислити творчо та емоційно. Мовлення супроводжує дитину всюди і в роботі з казкою його оминати неможливо.

Список літератури:

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям: / Вибр. твори: У 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 176-185.
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах / А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Котик // Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2006. – 304 с.
3. Лопатіна Г.О. Художнє слово як засіб навчання діалогічного мовлення дітей молодшого дошкільного віку / Г. О. Лопатіна // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2011. – Вип. 8. – С. 227-231.

4. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: для работы с детьми дошкольного возраста / Л.Б. Фесюкова // Харьков : Фолио, 1996. – 464 с.
5. Орланова Н.П. Складання казок дітьми старшого дошкільного віку // Дошк. пед. і психологія : республ. наук.-метод. зб. / Н.П. Орланова. – Вип. 3. – Рад. шк.: 1967. – С. 251-257.
6. Сурмило О.А. Вивчення педагогічних умов використання казки як засобу морального виховання старших дошкільників / О.А. Сурмило // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя], Психолого-педагогічні науки. – 2014. – Випуск 5. – С. 120-124.

Мірошніченко Т. В.
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін
та методик їх викладання*

Кравець Н. С.
*студент магістратури кафедри початкової освіти,
природничих і математичних дисциплін
та методик їх викладання*
Полтавський національний педагогічний університет
імені В. Г. Короленка
м. Полтава, Україна

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНИЙ ПІДХІД

Визначальним вектором реформування початкової освіти в Україні є підвищення якості освіти шляхом реалізації особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, що ґрунтуються на максимальному врахуванні потреб, інтересів, здібностей кожної дитини. Сучасній початковій школі потрібен учитель-фасилітатор, який уміє бачити внутрішній світ дитини, захищати, оберігати індивідуальність кожного вихованця, підтримувати прагнення до пізнання, формувати почуття задоволення й насолоди від навчально-пізнавальної діяльності.

Одним із ефективних шляхів вирішення окреслених завдань є впровадження в навчально-виховний процес інноваційної гуманістично зорієнтованої технології естетотерапії [4], що передбачає створення психологічно-комфортного освітнього середовища шляхом актуалізації естетико-терапевтичного потенціалу традиційних засобів психолого-

педагогічного впливу (казка, гра, музика, танок, спілкування та ін.). За рахунок позитивного емоційно-естетичного збагачення особистості та надання їй можливості творчого розвитку досягається терапевтична мета – відновлення природної гармонії дитини з навколишнім світом, створення оптимальних умов організації навчально-пізнавальної діяльності молодшого школяра.

Окремі питання використання психолого-педагогічного потенціалу естетотерапевтичних методів у роботі з дітьми та підлітками розкрито у наукових доробках О. Вознесенської, У. Дутчак, Т. Зінкевич-Євстигнєвої, М. Кисельової, Г. Побережної, Н. Сакович, О. Філь, В. Чурай та інших. Проблема підготовки майбутніх педагогів до застосування засобів естетотерапії набула ґрунтовної розробки у дослідженнях О. Кондрицької, Л. Лебедевої, І. Малишевської, Е. Медведєвої, О. Сороки, О. Федій та інших.

Освітній процес в Новій українській школі базується на засадах особистісно орієнтованої моделі освіти, відповідно якої у навчально-виховному процесі відбувається максимальне врахування здібностей, потреб та інтересів кожної дитини, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. За словами В. Кременя: «Дитиноцентризм у освіті – це коли виховання і навчання кожної дитини здійснюється на основі розвитку її природних здібностей. Є необхідністю якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті» [1, с. 5].

Базовими положеннями реалізації принципу дитиноцентризму в естетотерапевтичній діяльності вчителя початкової школи є: забезпечення суб'єкт-суб'єктного співробітництва всіх учасників педагогічного процесу; створення психологічно комфортних умов для розкриття творчого потенціалу молодшого школяра; визнання унікальності дитини, врахування її індивідуальних і вікових особливостей, опора на позитивні якості вихованця; творча активність учнів, орієнтація на інтереси та досвід дітей, залучення їх до різноманітних видів художньо-творчої діяльності (малювання, музикування, співи, конструювання, ліплення тощо); забезпечення свободи педагогічної творчості (самостійний вибір вчителем естетотерапевтичних технік і прийомів відповідно до поставлених завдань).

Відтак, ідея дитиноцентризму має чітку естетотерапевтичну спрямованість, оскільки полягає у створенні сприятливих умов для розвитку індивідуальних творчих можливостей, саморозвитку та самореалізації особистості шляхом актуалізації емоційно-чуттєвої сфери дитини.

Пріоритетного значення в розбудові Нової української школи набуває завдання формувати в учнів систему загальнолюдських цінностей – морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до доквілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) [2, с. 19]. В естетотерапевтичній концепції

формування особистості чільне місце відводиться саме розвитку в учнів морально-духовних та етичних загальнолюдських цінностей, на основі яких формується внутрішній світ дитини, її життєвий світогляд, виховується справедливість, доброта, емпатія тощо. Зазначені в Концепції Нової української школи рекомендовані Європейським парламентом та Радою Європи, і містять 24 риси і чесноти, що їх визнали пріоритетними понад 50 країн світу. До них належать: креативність, цікавість, критичне мислення, любов до навчання, мудрість, відвага, наполегливість, чесність, енергійність, любов, доброта, соціальний і емоційний інтелект, співпраця, справедливість, лідерство, вміння пробачати, скромність, розсудливість, самоконтроль, поцінування краси, вдячність, оптимізм, гумор і віра.

Серед найбільш дієвих засобів естетотерапії, які впливають на формування загальнолюдських цінностей дитини слід віднести: казку, гру, спілкування, працю, природу, мистецтво та інші. У свій час про важливість цих засобів у житті дитини наголошував виданий педагог В. Сухомлинський: «Духовне життя дитини повноцінне лише тоді, коли вона живе у світі гри, казки, музики, фантазії, творчості. Без нього вона засушена квітка» [3, с. 174].

Одним із важливих кроків реалізації завдань Нової української школи є високий рівень професійної мотивації вчителя. «Школа українська буде успішна, якщо в неї прийде успішний учитель. Він – успішний учитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [2, с. 18]. Відповідно до концептуальних положень НУШ учитель має більше академічної свободи у виборі методів, засобів, прийомів, форм організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, розробці авторських навчальних програм та проведенні заходів. Все це створює позитивні умови для здійснення естетотерапевтичної роботи в умовах навчально-виховного процесу початкової школи, адже вчитель може обирати й використовувати ефективні й продуктивні, на його думку, способи творчої взаємодії зі своїми вихованцями, їх батьками, колегами.

Отже, проведений аналіз провідних ідей концепції Нової української школи переконливо доводить необхідність актуалізації інноваційно-творчого підходу до навчання і виховання молодших школярів, формування естетотерапевтичної концепції в розвитку творчої особистості на засадах гуманістичної особистісно зорієнтованої педагогіки.

Список літератури:

1. Кремь В. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін / В. Кремь // Щоденна всеукраїнська газета «День». – № 210 (3130). – 19 листопада, 2009. – С. 1–6.
2. Нова українська школа: порадник для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.

3. Сухомлинський В.А. О воспитании / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1979. – 325 с.
4. Федій О.А. Естетотерапія : [навч. посіб. 2-ге вид., перероб. та доп.] / О.А. Федій. – К. : «Центр учбової літератури», 2012. – 304 с.

Науменко М. С.
викладач кафедри дошкільної освіти

Бабич В. С.
студентка
спеціальності «Дошкільна освіта»
Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

РОЛЬ ЕЙДЕТИКИ У ВИВЧЕННІ ПОЕТИЧНИХ ТВОРІВ ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним з головних завдань дошкільної освіти є гармонійний розвиток особистості, оскільки сучасний світ швидко розвивається і ставить високі вимоги до рівня освіченості людей. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, потреба у вихованні творчо мислячої особистості все це має вплив на освітній простір. Саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для розвитку пізнавальних процесів дітей.

Діти досить легко запам'ятовують вислови з улюблених мультфільмів, проте поетичні твори вимагають від дітей докладати більше зусиль для запам'ятовування, які через короткий період забуваються. Такий феномен пояснюють психологічні особливості розвитку мислення та пам'яті дітей дошкільного віку.

В дошкільному віці відбувається вдосконалення наочно-дійового мислення та стрімкий розвиток наочно-образного мислення. Починаючи з 3 року життя дитина вже здатна називати один і той самий предмет синонімами, що свідчить про формування такої розумової операції як порівняння. На п'ятому році життя мислення набуває наочно-дійового характеру, що зберігається упродовж життя. Поступово відбувається перехід до наочно-образного мислення, яке у 4-5 років стає головним.

Особливістю мислення дошкільника є пов'язаність з дією перших узагальнень: якщо 4-5-річній дитині запропонувати знайти спільні і відмінні характеристики між м'ячем і кубиком, їй легше та швидше зробити це, тримаючи їх у руках, проте складно – подумки. Дорослий визначить, який малюнок зображений на пазлах, не складаючи їх, а проаналізувавши зображення на кожному фрагменті.

Це обумовлює актуальність обраної теми для дослідження, оскільки метод ейдетики спрямований на розвиток пам'яті та сприйняття інформації через світ образів.

Дослідженням та розробкою авторських підходів використання ейдетики, як одного з методів роботи з дітьми в освітніх закладах займалися А. Лурія, І. Матюгін, О. Пашенко, В. Тирських, О. Серікова, О. Кушнір, Е. Йенш та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій виявив, що ейдетика як нова педагогічна навчально-розвивальна технологія розглядається в працях сучасних педагогів, таких як: О. Пашенко, О. Кузнецова, А. Василько, А. Нікітіна, М. Гайдаєнко, К. Приходченко та інших.

А. Богуш, І. Попова визначають, що образне мовлення мовця сягає своїм витокami в раннє і дошкільне дитинство, де одним із провідних завдань формування мовленнєвої особистості випускника ЗДО є розвиток його образного мовлення. Ейдетичне мовлення становить складник образного мовлення і перебуває з ним у нерозривному зв'язку. Безпосередній зв'язок образного мовлення й образного мислення виявляється шляхом взаємозумовленого впливу обох пізнавальних процесів [2, с. 42-46].

Теорія ейдетики вперше була розроблена та застосована у 20-40-х роках ХХ століття в Німеччині Е. Йеншем та його колегами (В. Йеншем, О. Кро, А. Рікелем, Г. Фішером). Е.Йенш визначав одну з головних ознак ейдетизму – емоційна забарвленість образів та вважав образне мислення – закономірною стадією дитячого розвитку [4].

П. Блонський, Л. Виготський, О. Лурія досить критично ставилися до теорії ейдетики та піддавали її сумнівам. Євген Антошук є засновником на тенетах України «Української школи ейдетики» у період з 1990-го року. Він зазначає, що вміння дорослого «спускатися» до рівня дитини, тобто бачити яскраво, вміння дивуватися, фантазувати – це і є ейдетика [5, с. 271-274].

Серед безлічі видів образів передовимми вважають ейдичні. «Ейдети́зм» (від грецьк. слова eidov – бачу чи eidios – образ, картина, ідея) – це надзвичайна особливість пам'яті, яка базується на зорових враженнях, завдяки яким людина довше пам'ятає об'єкти та швидше запам'ятовує їх [4].

Завдяки використанню методу ейдетики під час організованої діяльності вихователя з вивчення поетичних творів відбувається сенсорний розвиток особистості, активізуються органи чуття, за допомогою яких відбувається сприймання, також в роботу вступають асоціативні зв'язки, фантазії та емоції кожної дитини.

Використання ейдетичних методів сприяє розвитку двох півкуль головного мозку, які збагачують інформацією про навколишній світ дітей і сприяють розвитку їх мовлення.

Організована діяльність вихователя з використанням цього методу набуває популярності, оскільки це новий підхід до навчання та виховання, через який дітям легше та комфортніше сприймати нові знання.

Ейдетику як метод доцільно застосовувати у грі. Вивчаючи вірш можна використовувати елементарні рухи, що супроводжують текст. Наприклад під час вивчення вірша Ліни Костенко «Соловейко застудився», потрібно запропонувати дітям імітувати рухи, слухаючи текст: «Дощик, дощик, ти вже злива!» – показувати дітям рухи, що демонструють каплі дощу; «Плаче груша! Плаче слива!» – імітувати рухи змахування сліз тощо. «Ти періщить заходився!» – тупати ніжками; «Соловейко застудився!» – показати на хворе горло чи гарячий лоб і т. д. Такі дії викликають асоціації з текстом і допомагають дітям чітко уявити та зрозуміти зміст твору, відповідно легше його запам'ятати та швидко відтворити.

Також, можна розміщувати текст вірша, що вивчається, по кімнаті, де знаходиться дитина. Наприклад вірш Івана Андрусяка «Пригода»:

«Киця Аліса
на дуба залізла.
Дуб: прусь!
Гілка: хрусь!
Киця Дуба ніжно: кусь!
Ще й хвостом по дубі: лусь!
...От марми-и-иза!»

Необхідно умовно розміщувати слова або словосполучення на різні предмети в кімнаті, а потім вихователь, прямуючи траєкторію розміщених слів разом з дитиною повторює вірш. Дитині доводиться згадувати які саме слова, або головні герої сховались за тим чи іншим предметом, таким чином запам'ятовує вірш. Окрім цього, можна застосовувати ілюстрації, мнемо таблиці тощо.

Т. Немченко-Васілініч визначає такі переваги застосування методу ейдетики у роботі з дітьми:

- У дітей краще розвивається творче мислення, легко та оригінально вирішують завдання.
- Розширюється пам'ять.
- Відбувається збагачення уяви.
- Максимум закодованої інформації при мінімумі візуальних або графічних знаків.
- Швидкість – здатність швидко знаходити рішення та генерувати ідеї.
- Увага – розвиток об'єму та тривалості уваги, вміння помічати деталі, без напруження їх пригадувати.
- Гнучкість – застосування різноманітних підходів для рішення завдання;
- Відчуття – розвиток не тільки зорової пам'яті, але й слухових, тактильних відчуттів.
- Інтерес – ейдотехніка пробуджує пізнавальну активність, бажання розвиватися, бачити свої успіхи.

- Емоційна сфера – використання уяви та яскравих образів розвиває позитивні емоції та відношення до життя.

- Самооцінка – ефективність ейдотехніки надає можливість кожному побачити свої здібності, таланти і результати, розвиває впевненість у собі. Учень стає більш працездатним, краще вчиться [7].

Отже, у роботі з дітьми, що народились в епоху цифрових технологій слід використовувати сучасні методики та технології, «йти в ногу з часом», самовдосконалюватися та розвиватися, постійно збагачувати власні знання, розвивати вміння і навички, які притаманні сучасному світу. Саме тому методи ейдетики допомагають готувати дітей нового покоління, які вміють розмірковувати, спілкуватися, чути та слухати інших. Використання методів ейдетики сприяє не тільки швидкому запам'ятовуванню поетичних творів у дошкільному віці, їх якісному відтворенню, а й виховує у дітей пізнавальний інтерес до вивчення віршів і художніх творів загалом, сприяє вихованню естетичного ставлення до книг, мотивації до роботи в куточку книги тощо. Ці методи урізноманітнюють виховний процес в ЗДО, зацікавлюють та мотивують дітей.

Список літератури:

1. Антошук Є. Українська школа ейдетики / Є. Антошук // Психолог. – 2010. – № 5 – С. 5–7.
2. Богуш А. М. Сутність феномена «образ» у площині образного мовлення дітей / А. М. Богуш, І. Попова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – № 4. – С. 42–46.
3. Гавриш Н.В. Технологія літературного проекту: як допомогти дитині відкрити важливі смисли за допомогою художнього твору / Наталія Василівна Гавриш // Мистецтво та освіта. – № 3 (89). – 2018.
4. Ейдетика як засіб підготовки дитини до школи / Авт.-упоряд. М. Л. Кривоніс, О. Л. Дроботій. – Х. : Вид-во «Ранок», 2012. – 160 с.
5. Кравців М.М. Ейдетика як інструмент розвитку пам'яті учнів молодших класів на уроках іноземної мови / М.М. Кравців, З.П. Хало // «Молодий вчений». – № 4.3 (44.3). – 2017 р. – С. 271–274.
6. Маханькова І. Система роботи з розвитку ейдетичної пам'яті у дітей старшого дошкільного віку / І. Маханькова // Збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта» / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2018. – 147 с.
7. Немченко-Василініч Т.В. Методика ейдотехніки та її використання на уроках української мови та літератури / Т.М. Немченко-Василініч // Творча робота на конкурс молодих педагогів «Надія – 2014». – С. 36.
8. Половіна О.А. Формування педагогічної культури батьків дітей старшого дошкільного віку засобами ейдетики / Олена Анатоліївна Половіна, Тетяна Олександрівна Нагорна // Науковий журнал «ЛОГОС. Мистецтво наукової думки». – № 4. – 2019. – С. 107-109.

ІНТЕГРАЦІЯ ЗНАТЬ ЩОДО ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ ЛІКАРІВ

Важлива роль у сучасній вищій медичній освіті відводиться вдосконаленню міждисциплінарної інтеграції, яка є необхідною складовою підготовки майбутнього лікаря. Для формування в студентів професійних знань і навичок важливі послідовність та систематичність у вивченні теоретичних і клінічних дисциплін. Під час навчання в медичному закладі вищої освіти (ЗВО) студенти вивчають гуманітарні, медико-біологічні, а пізніше – клінічні дисципліни. Кожна наступна дисципліна спирається на попередні шляхом активізації знань, навичок, умінь із попередніх дисциплін. Знання і навички, отримані під час вивчення інших дисциплін, використовуються для актуалізації опорних знань, обґрунтування, з'ясування сутності явищ, моделювання процесів тощо.

Провідною метою освітнього процесу в медичному ЗВО є формування особистості лікаря, який уміє сприймати необхідну інформацію, самостійно здобувати і використовувати її на практиці, розв'язувати складні клінічні завдання. Жодна навчальна дисципліна сама по собі, у відриві від інших дисциплін, не формує інформаційно-комунікативну компетентність майбутнього сімейного лікаря, але інтегрований підхід досягає мети: забезпечити формування цілісної системи знань, навичок, професійно значущих якостей, необхідних фахівцю [2, с. 20].

За визначенням Н. Волошук, міждисциплінарна інтеграція – це цілеспрямоване посилення міждисциплінарних зв'язків за умов збереження теоретичної і практичної цілісності навчальних дисциплін. Методологічною основою міждисциплінарної інтеграції є інтегративний підхід у професійній освіті, сутність якого обґрунтована в працях Л. Демінської. Водночас міждисциплінарна інтеграція – це процес узгодження змісту навчальних дисциплін щодо відображення ними єдиних, безперервних і цілісних явищ професійної діяльності [3, с. 8].

Як зазначає В. Гірка, поняття інтеграції (від лат. «повний, цілісний») – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин із кількох раніше розрізнених одиниць (навчальних предметів, видів діяльності тощо), що дає змогу поєднати, наприклад, такі дисципліни, як «Анатомія людини» та «Фізіологія». Застосування інтеграційних методів створює можливість узагальнити знання з базової дисципліни та підготувати напрямок систематизації і поглибленого

вивчення студентами клінічних дисциплін різного спрямування (особливо в хірургії). Для кращого засвоєння матеріалу на заняттях та підвищення професійної майстерності проводять комп'ютерне тестування та тестування он-лайн на сайті циклової методичної комісії з відповідної дисципліни, майстер-класи, заняття з використанням наочних наслідків травмування на кафедрі судово-медичної експертизи та на базах лікувальних закладів [4, с. 13].

На думку вчених (В. Гірка, С. Краснопольська, Р. Юзбашан, І. Бердіков, Б. Савенко) інтегровані заняття мають такі особливості: 1) заняття повинно мати чітко сформульовану навчально-пізнавальну мету, що потребує залучення знань із кількох предметів; 2) необхідно продумати використання на занятті таких форм і методів його проведення, щоб забезпечити високу активність студентів у застосуванні знань із тих предметів, які є складовими елементами інтегрованого заняття (нестандартних форм проведення заняття, сучасних технологій навчання: проєктора, комп'ютера тощо); 3) заняття має сприяти позитивному ставленню до навчання, що досягається виконанням самостійних робіт на інтегрованій основі [4, с. 13].

Про важливість даної умови свідчить позиція І. Бея, який підкреслює, що здійснення міжпредметної інтеграції може бути реалізовано на трьох рівнях:

1. Міжпредметних зв'язків, що означають наявність певних відносин між явищами, що вивчаються, на основі спільних цілей навчання, тобто на цьому рівні можливе поєднання будь-яких дисциплін, оскільки акцент ставиться на компетентісному підході.

2. Дидактичного синтезу, сутність якого полягає в об'єднанні форм навчальних занять.

3. Цілісності, для якої необхідною умовою є повна змістовна та процесуальна єдність, що означає як збіг цілей, так і єдність змісту, принципів, методів, та засобів навчання [1, с. 17].

Погоджуємось із твердженням Л. Дудікової, що міжпредметні зв'язки на всіх етапах їх включення в пізнавальну діяльність студентів відіграють роль ситуаційного стимулу. Знання, отримані студентами в результаті попереднього досвіду засвоєння матеріалу інших дисциплін, стають регуляторами їх пізнавальної активності на будь-якому етапі включення міжпредметних зв'язків у пізнавальну діяльність. Вони виконують функцію інтеграції інформації, що підвищує продуктивність психічних процесів та якість засвоєння інформації майбутніх фахівців [6, с. 568].

Ми поділяємо думку І. Гуменної, що для реалізації педагогічної умови міждисциплінарна інтеграція теоретичної та практичної підготовки студентів до професійної комунікації можна використати метод наставництва у навчанні. Щоб інтегрувати теоретичну підготовку студентів до професійної комунікації у практичну, перед викладачем постає ряд завдань: продемонструвати ефективні навички побудови відносин, достатні для підтримки студентів у академічному і практичному середовищі

навчання; виявити фактори, які впливають на те, як студенти інтегрують теоретичні професійно-комунікативні знання у практичне використання; забезпечити постійну конструктивну підтримку, щоб полегшити перехід від одного навчального середовища в інше; налагодити ефективні професійні та міжфакультетські робочі відносини, щоб підтримувати інтеграційне навчання студентів. Ефективність такої інтеграції, за твердженням дослідниці, в освітньому процесі студентів залежить від системності та використання впродовж усього терміну навчання студентів, що приведе до засвоєння спеціальних комунікативних навичок у лікарській справі [5, с. 55].

І. Гуменна, Я. Нахаєва, І. Горпініч вважають, що міждисциплінарна інтеграція може здійснюватись такими способами: міждисциплінарна лекція, теоретична комплексна бесіда, вирішення завдань із широким міждисциплінарним контекстом, використання тестів інтегрованого змісту тощо [5, с. 168].

Ініціатива інтеграції продовжується і в позааудиторній самостійній роботі. Вона відкриває безмежні перспективи для оновлення змісту обраної професії, спонукає формуванню духовної краси особистості, вихованню студентської молоді в дусі найкращих людських цінностей майбутніх професіоналів [3].

Вивчення навчальних планів та програм українських медичних вишів дозволило дійти висновку про те, що зміст професійно спрямованої фахової підготовки майбутніх сімейних лікарів розкривається в низці дисциплін, які, за умови вдосконалення їхнього змістового наповнення, цілком спроможні забезпечити процес формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх сімейних лікарів.

Було визначено такі дисципліни: «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Медична інформатика», елективний курс «Народна психологія». Реалізація інтегрування змісту навчальних дисциплін передбачатиме: 1. Диференційоване збагачення змісту дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Медична інформатика» новим навчальним матеріалом, що стосується інтерактивних технологій (ситуативного навчання та навчання у дискусії) відповідно до сучасних освітніх вимог. 2. Формування синтезованих проектних знань, умінь та навичок студентів на практичних заняттях із визначених дисциплін та в процесі виконання завдань самостійної навчальної роботи. 3. Узагальнення та систематизацію сформованих інтегрованих проектних знань, умінь, навичок студентів у системі їх дослідницької діяльності через позааудиторну роботу.

Список літератури:

1. Бей І. Ю. Інтеграція психолого-педагогічного та іншомовного компонентів процесу підготовки майбутніх учителів іноземних мов до проектної діяльності / І. Ю. Бей // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 :

- Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 64. С. 16-20.
2. Бобирьова Л.Є., Пікуль К.В., Ільченко В.І., Прилуцький К.Ю., Муравльова О.В., Дворник. Застосування сучасних технологій під час післядипломної підготовки сімейних лікарів в Україні // Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю (23 березня 2017 року) ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»«. м. Полтава, 2017 р. С. 20-21.
 3. Н. І. Волощук, О. С. Пашинська, А. О. Іваниця, І. В. Таран Міждисциплінарна інтеграція як фактор удосконалення викладання фармакології у медичному виші. Медична освіта. 2016. № 4. С. 8-11.
 4. В.Д. Гірка, С.Ю. Краснопольська, Р.В. Юзбашан, І.О. Бердіков, Б.О.Савенко. Інтеграція знань у медичній освіті. Медична освіта. № 1 (28) 2018. С. 13-16.
 5. Гуменна І.Р. Педагогічні умови та модель підготовки майбутніх лікарів до професійної комунікації. Педагогіка і психологія професійної освіти. Львів, 2016. С. 53–60.
 6. Дудікова Л.В. Педагогічні умови формування професійно-етичної компетентності майбутніх лікарів у медичних закладах вищої освіти на базовому етапі підготовки / Л. В. Дудікова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2017. Вип. 56-57. С. 566-575.

Паламар С. П.
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
заступник директора з наукової роботи*
Київський університет імені Бориса Грінченка

Гевель С. І.
студентка II курсу
Педагогічний інститут
Київського університету імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

СУЧАСНА ПІЗНАВАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКІВ

Постановка проблеми, актуальність. Комунікація в сучасному світі є актуальним аспектом в усіх сферах діяльності людини. Для дошкільника спілкування з ровесниками, дорослими є життєво важливим, адже саме через це відбувається процес входження дитини в систему соціальних

відносин – так звана «соціалізація». Спочатку дитина налагоджує контакт за допомогою міміки, жестів, згодом з'являються слова, словосполучення, речення та розгорнуте зв'язне висловлювання. І саме мовленнєва атмосфера, що навколо, набуває фундаментального значення в подальшому процесі соціалізації дитини. Важливу роль у цьому відіграє пізнавальна література, що підтримує інтерес дошкільника до отримання знань, збагачення словникового запасу, наочно демонструє структуру логічної послідовності викладення думки.

Однією із складових інтелектуального розвитку дитини є опанування мовлення своєчасно. Правильність та виразність мови відкриває перед дитиною широкі можливості повноцінної взаємодії з оточуючим світом. Мовлення супроводжує людину у всіх видах діяльності, починаючи з раннього віку, тому безпосередньо впливає на діяльність та поведінку особистості.

Дошкільний вік є сензитивним періодом для оволодіння рідною мовою. Д. Ельконін зазначав, що до 5-ти років дитина засвоює звукову систему рідної мови й усвідомлює звуковий склад слова. О. Гвоздев писав, що до 4,5 року засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми, а з 5-ти років оволодіває монологічним мовленням.

В дошкільному віці, разом із збагаченням активного словника, вивченням складу та видозміни слів дитина засвоює безліч понять, предметів та можливостей взаємодії з ними, їх якості, а також художніх образів.

Читацьке коло дошкільника формується з художньої літератури і нехудожньої (пізнавальної, навчальної). Перша спрямована на естетичне, емоційне і морально-духовне виховання читача, в той час як остання – на формування пізнавальних інтересів до реальної дійсності, інформаційної культури вихованця. Головна відмінність пізнавальної від навчальної літератури: читання за власним бажанням, тобто добровільне, що виробляє в дитини навички отримувати інформацію не лише з спеціальних підручників і посібників, а з інших джерел, виділяючи індивідуально корисну інформацію, тобто направляє на подальшу самоосвіту, самовдосконалення.

Д. Ельконін вважав, що провідною формою спілкування, контакту з навколишнім у молодших дошкільників є позаситуативно-пізнавальна і основний мотив – пізнавальний. Згодом, до кінця дошкільного дитинства, переходить у позаситуативно-особистісний, мотив відповідний – особистісний. Спілкування сприяє розвитку усіх психічних процесів, становленню характеру дитини і особливо мовлення. Це є первинний етап соціалізації дитини. Під час процесу комунікації у дошкільника розширюється спектр емоцій і мислення стає більш активним [8].

На думку К. Ушинського, дитину потрібно з перших днів життя вводити у світ мови і мовлення. «Мова, – пише К. Ушинський, – краща, ніколи не в'януча і знову вічно розквітаюча квітка всього духовного життя

народу» [10, с. 145]. Костянтин Дмитрович вважав, що найефективнішим методом навчання є бесіда.

С. Русова акцентує увагу на активному сприйманні дітей художніх творів і саме вона ввела термін «оповідальні години» – читання і розповідання літературної спадщини. У її творах можна знайти методичні рекомендації стосовно підбору і методики оповіді [8, с. 22].

Н. Гавриш вказує на те, що дитяче мовленнєва діяльність є явищем мовленнєвої культури і є відбитком рівня психічного розвитку дошкільника і є рушійною силою в формуванні креативності особистості. Вона стверджує, що художнє слова є основою мовлення дитини, адже воно дає найбільш влучні зразки літературного мовлення, змушує активізувати уяву, пробудити різноманітні емоційні переживання та спонукає до творчої діяльності. Мовленнєва діяльність має вплив на абсолютно усі психічні процеси, що позитивно впливає на їх розвиток [4].

А. Богуш досліджувала проблеми мовленнєвого розвитку і зазначила, що є прямий зв'язок між засвоєнням мовлення і рівнем емоційної чутливості дитини. Вона розробила експериментальну методику для розвитку образно-виразного мовлення дошкільників, при цьому педагогічний вплив має бути спрямований на вдосконалення мислення, мовлення, емоційних реакцій [1].

Вплив художньої, пізнавальної літератури розглядала С. Кондратюк. Вона стверджувала, що найбільш ефективним способом формування життєво-ціннісних компетенцій, збагачення знаннями дітей про оточуючий світ у всі часи була і є художньо-пізнавальна література. Мистецтво слова є головним мотиваційним аспектом до пізнання навколишнього, внаслідок чого однією з основних освітніх задач є формування читацького інтересу дошкільників. В її дослідженнях висвітлено тему впливу пізнавальної літератури на дитину. Вона визначила завдання творів цього напрямку – достовірно і доступно розкрити перед дитиною певну галузь науки, життя, але зробити це максимальнo цікаво, щоб не змушувало нудьгувати читача. Пізнавальна література навчає аналізувати прочитаний матеріал, правильно формулювати думку, вибудовувати логічно-асоціативні зв'язки, засвоювати і запам'ятовувати отриману інформацію [3].

Т. Піроженко зазначила, що мовне висловлення є одиницею операційного компонента мови і підпорядковане головній задачі, а саме навчити дитину точно, правильно оформлювати і висловлювати власну думку. У її працях була представлена стратегія конструктивного вибору.

Особливу увагу питанню сучасної пізнавальної літератури приділяли Е. Огар у своїй праці «Сучасні пізнавальні видання для дітей: поле для наукових роздумів» [6, с. 556-563] та І. Тушевська «Навчально-пізнавальний навчальний комплекс для дітей та юнацтва: компонентна структура, основні функції» [9, с. 106-108].

До сучасної пізнавальної літератури відносимо такі видання:

Віммельбухи – розвивальна книжка-розгляданка з яскравими та виразними ілюстраціями. Вона містить мало тексту, багато насичених та

змістовних картинок, на основі яких дитина разом з батьками буде власні розповіді. Такі книги добре розвивають уяву дитини, а також, при організації роботи з книгою можна вирішувати різні соціальні та побутові ситуації.

Книги з QR-кодами – паперова книжка з використанням технології QR- кодів, за використанням інтерактивного елемента (можна відкрити веб- посилання і отримати більш детальну інформацію, медіафайли). Встановивши спеціальний додаток на телефон і навівши камеру на сторінку книги – вона оживає, головні герої рухаються, також можна почути звуки природи тощо.

Книжки для купання та сну – виготовлені зі спеціальних матеріалів і з цікавими сюжетами (для купання – з водонепроникного, для сну – з м'якої тканини, з використанням паралону).

Таким чином, завданням сучасної пізнавальної літератури, зокрема її дошкільної ланки, є соціально організована підтримка зростання кожної особистості, її соціокультурного становлення та мовленнєвого розвитку. Дошкільна література є важливою передумовою успішного розвитку особистості в наступні роки, що є тематикою подальших досліджень.

Список літератури:

1. Богуш А. М. Методика навчання образно-виразного мовлення дітей передшкільного віку / А. М. Богуш // Науковий вісник Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – 2018. – № 5. – С. 39-44.
2. Васьківська Г.О., Паламар С.П., Кондратюк С.Г., Желанова В.В. (2018) *Психодидактичні детермінанти розвитку дітей дошкільного віку* Wiadomości Lekarskie. С. 1207-1214. ISSN 0043-5147.
3. Кондратюк С.Г. Шляхи використання літератури напряму нон-фікшн у закладах дошкільної освіти: інтегрований підхід / С.Г. Кондратюк // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2019. – № 1(324) Ч. 2.
4. Маршицька В.В., Гавриш Н.В., Рейпольська О.Д., Рагозіна В.В., Васильєва С.А., Шкляр Н.А., Луценко В.О. (2018) *Соціалізація дітей старшого дошкільного віку в умовах ДНЗ* Дослідження за темою. Імекс-ЛТД, м. Київ – м. Кропивницький, Україна.
5. Огар Е. Проблеми типології сучасної науково-популярної книги / Е. Огар // Наукові записки: наук.-техн. зб. – Л. : УАД, 2001. – No 3. – С. 63–67.
6. Огар Е. Сучасні пізнавальні видання для дітей: поле для наукових роздумів / Е. Огар // Зб. пр. НДЦ періодики ЛНБ ім. В. Стефаника. – Львів, 2003. – Вип. 11. – С. 556–563.
7. Паламар С. П. (2017) *Особливості роботи над епітетами як виразниками образності мовлення на уроках читання в початковій школі* Педагогічна теорія і практика. Збірник наукових праць (1 (6)). С. 408-426. ISSN 2219-438X.

8. Русова С. Дидактика / С. Русова // – К., 1997, С. 22.
9. Тушевська І. Навчально-пізнавальний навчальний комплекс для дітей та юнацтва: компонентна структура, основні функції/ І. Тушевська // Книга і книжна справа на рубежі тисячоліття. – М.: Російська книжна палата, 1996 – С. 106-108.
10. Ушинський К. Рідне слово / К. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – М., 1994. – Т. 2. С. 146.

Ульянова В. С.

*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри музично-інструментальної
підготовки вчителя*
Харківська гуманітарно-педагогічна академія
м. Харків, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ПСИХОЛОГІЮ ДИТЯЧОЇ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

Творчість являє собою складну психічну діяльність людини, результатом якої є нові, оригінальні продукти в матеріальній чи духовній сфері людського життя. Найвищою формою творчості є діяльність, яка прокладає нові шляхи в науці й мистецтві. Така форма творчості доступна одиницям. Однак неправильно думати, що творчість випадає лише на долю вибраних. Творчість має місце всюди, де людська уява комбінує, змінює, народжує хоча б тільки елементи нового. Об'єктом нашого аналізу є дитяча музична творчість. У процесі музичної діяльності дітей творчість може проявлятися в різних формах. Видатний музикант і педагог Б. Яворський вказував на такі форми прояву дитячої творчості, як хорове, інструментальне і диригентське виконавство, слухання музики, її критична оцінка, літературні й художні ілюстрації до прослуханих інструментальних творів і, зрештою, безпосереднє індивідуальне і колективне створення музики. Оскільки написання музики є найпродуктивнішою формою музичної діяльності дітей, обмежимося аналізом «композиторської творчості» молодших школярів

Вивчення дитячої музичної творчості базувалося на аналізі її продуктів- дитячих пісень, інструментальних п'ес, варіації. На дослідженні самому процесу написання дітьми власних творів, вивченні індивідуальної своєрідності особистості дитини, спостереженні впливу різноманітних навчальних ситуацій на формування і розвиток творчості. Творчість, як й інші види музичної діяльності, передбачає достатній рівень основних музичних здібностей. Видатний радянський психолог Б.Теплов зазначає, що ядро музикальності утворюють три музичних здібності: ладове чуття,

здатність до слухового уявлення і музично-ритмічне чуття [4, с. 117]. Сучасна психологія має в своєму розпорядженні також обширні дані про особливості перцепції, інтелекту, характеру і стимулів діяльності індивідуума, що сприяють творчій діяльності. У перцептивних властивостях особи виділяються уважність, вразливість, сприйнятливості; в інтелектуальних особливостях-фантазія, досить високий рівень знань; до типових рис характеру належать оригінальність, ініціативність, наполегливість, працездатність. Серед усіх цих компонентів особливого значення для продуктивної музичної творчості набуває оригінальність задуму і знайдення відповідних йому нових засобів музичної виразності. У комплексному розвитку музичних здібностей основна увага приділяється формуванню музичних слухових уявлень, оскільки ця здібність є ядром пам'яті та уяви.

Що ж таке музично-слухові уявлення і яке місце вони займають у комплексі творчих музичних здібностей? Фізіологічною основою уявлень є оживлення у корі мозку раніше утворених тимчасових зв'язків. Коли подразник вже перестає діяти на мозок, його образ зберігається у вигляді слідів цього впливу, які у певних умовах можуть поновлюватись, комбінуватись, створюючи передумову для творчої діяльності. Завдяки наявності уявлень людина здатна одержувати образами предметів і явищ при їхній відсутності.

Психологія стверджує, що у людини переважно розвивається той вид уявлень, який пов'язаний з більшою кількістю сприйняття цього ж виду й з виконанням діяльності, неможливої без участі таких уявлень. Б. Теплов зазначає, що музично-слухові уявлення виникають у процесі музичної діяльності і є результатом перероблення слухових вражень. Хороший музикант має певний запас загальних уявлень тих чи інших методичних і гармонічних послідовностей, ритмічних рисунків та ін. Здатність уявляти музичний матеріал є одним з основних компонентів музичного слуху, а оскільки це найголовніша музична здібність, що відрізняє музично обдаровану людину від будь-якої іншої, то в комплексі музичних здібностей розвиток слухових уявлень відіграє дуже важливу роль. У процесі музичного виховання дитина проходить кілька етапів формування музичних уявлень: впізнавання, відтворення, довільне оперування наявними уявленнями, розчленування образу, що зберігся, виділення окремих компонентів і включення їх у нові комбінації, створення на їхній основі нових образів. Незважаючи на те, що межі цих етапів рухомі, можна стверджувати, що дитина зможе включитись у творчу діяльність, як тільки вона навчиться відносно вільно оперувати музично-слуховими уявленнями. Отже, дитячій творчості повинен передувати підготовчий період, коли у загальному комплексному розвитку всіх музичних здібностей передусім формуються і збагачуються музичні уявлення. Підготовчий період передбачає також обов'язкове засвоєння найпростіших виконавських навичок (співацьких або інструментальних) і вивчення елементів музичної грамоти. Психологи і педагоги по-різному

розглядають питання взаємозв'язку навчання, виховання і творчого розвитку дитини. Анна Пірс (США), Віолетта Генсі де Гайнза (Аргентина) та інші педагоги протиставляють творчі прояви планомірному процесу навчання дитини. У їхніх поглядах проявилась модна тенденція буржуазної науки вважати імпровізацію спонтанною формою самовираження. Сучасна музична педагогіка та психологія вважають, що дитяча творчість повинна спиратися на знання і навички учнів, набуті ними у процесі навчання. Дитяча музична творчість активізує процес навчання, привчаючи дітей до самостійності [1, с. 76]. Підготовчий етап до творчості характеризується максимальним прилученням дитини до музики. Діти слухають різні твори, доступні для їхнього сприйняття, однак найчастіше самі ще не включаються у процес музикування. Їхні музичні уявлення дуже невиразні. Дитина зберігає уявлення про певну музику лише настільки, щоб пізнати її про повторенні, а в деяких дітей і точне пізнавання настає не відразу. Пропонуючи дітям повторити мелодію голосом, мислено уявити і підібрати її на фортепіано, зіграти або проспівати від різних нот, педагог залучає дітей до активного музикування-пошукової діяльності творчого характеру. Цей етап характеризується вже вищим рівнем музично-слухових уявлень (етап відтворення). Щоб повторити прослухану мелодію по пам'яті, треба мати яскраві й точні уявлення, які спираються на сприймання конкретного музичного образу. Незважаючи на репродуктивний характер подібної діяльності, тут спостерігається процес активізації музично-слухових уявлень. Щоб підготувати дітей до вільного використання уявлень, необхідного для успішної творчої роботи, педагог працює з дітьми не лише над удосконаленням навичок відтворення мелодій, а й над умінням розчленити готові музичні образи і з розчленованих елементів комбінувати нові. Отже, певний запас музично-слухових уявлень, уміння оперувати ними, опанування елементарних виконавських навичок є передумовою для безпосередньої участі дітей у творчому процесі писання й музики. Дитяча творчість повинна бути вмотивована [3, с. 11]. Таким мотивом може бути ігрова ситуація: напиши, як композитор, пісню для виступу на святковому ранку, до дня народження мами тощо, придумай кращу мелодію та ін.

На нашу думку, в процесі творчості спостерігається яскраво виражена стадійність. Пропонуємо таку класифікацію етапів творчості:

- 1) Підготовчий (накопичення і формування узагальнених слухових уявлень певних композиційних структур у процесі виконання, слухання і аналізу творів у жанрі майбутньої творчості);
- 2) Народження музичного задуму (вибір поетичного тексту для мелодизації, теми для варіювання, жанру майбутнього твору та ін.);
- 3) Розвиток задуму (вибір засобів музичної виразності, написання варіантів, їх критичний аналіз і відбір);
- 4) Оформлення задуму.

Специфіка дитячої творчості полягає у тому, що вона зароджується у співдружності з творчістю дорослого. На перших порах педагог по суті сам планує виникнення «художнього задуму» ц дитини: непомітно підказує

літературний текст для створення пісеньки або тему для варіювання. Вчитель бере активну участь і в аналізі літературного тексту, і в пошуках засобів музичної виразності, і в критичному аналізі дитячих творів. Спочатку доля участі педагога у дитячих творах велика, а в міру розширення самостійних дій учня вона поступово зменшується. Стимулом для виникнення у дітей власних задумів є творча атмосфера на заняттях. Л. Виготський зазначає, що творчість не виникає, якщо життя не ставить перед людиною нових завдань, якщо звичне цілком урівноважує її з навколишнім світом. Нові потреби і бажання збуджують процес уяви. Цю ж думку підтверджує П.Блонський у роботі «Розвиток мислення у школяра»: людина починає думати там, де звичка і механічне перенесення знань недостатні [2, с. 26].

Експериментальне дослідження «Дидактика і життя», проведене під керівництвом Л.Занкова у спеціальній лабораторії виховання і розвитку Інституту теорії й історії педагогіки, показало, що не можна обмежувати учнів тільки галуззю знань і навичок. Основна мета школи-досягти оптимальних результатів у творчому розвитку учнів. Стимулом такого розвитку є внутрішні протиріччя, що виникають між новими потребами і наявними можливостями, новими завданнями і звичними способами мислення. Завдання педагога, на думку Л. Занкова,- знайти специфічні форми навчання, в яких проявиться боротьба нового зі старим, створювати навчальні ситуації, які б максимально активізували учнів, стимулювали їхню самостійність і творчі пошуки на основі емоційного захоплення та інтересу до навчання.

Список літератури:

1. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. Петровського – М.: Просвещение, 1973. – С. 66-97.
2. Олексюк О. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
3. Психология искусства. Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Ямницький В.М. Кожне життя – як творчість (Теоретичні аспекти технології розвитку життєтворчої активності особистості) // Гуманітарні науки. 2005. – № 2. – С. 116-121.

Штомпель Г. В.

викладач кафедри іноземних мов

Центральноукраїнський національний технічний університет
м. Кіровоградський, Кіровоградська область, Україна

ПРОБЛЕМА САМООСВІТИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

На даному етапі розвитку школи й освіти в Україні великого значення набуває пошук таких способів удосконалення інтелектуального потенціалу молоді, які найбільше відповідають проблемам сьогодення. На нашу думку, одним з таких способів є широке використання інформаційних технологій у навчально-виховному процесі як засобу інтелектуального виховання й розвитку особистості.

Надаючи величезної ваги інтелектуальному вихованню школярів, видатний педагог В. О. Сухомлинський розглядав його як одну із сфер духовного життя, яке спрямовується й організовується вихователем. Законічним результатом інтелектуального виховання є прагнення людини до самовиховання і саморозвитку, яке значною мірою може реалізуватись в процесі самоосвіти.

В. О. Сухомлинський радив підводити учнів до цього процесу поступово, використовуючи передусім можливості навчального процесу: «Дитину треба вчити зосереджувати розумові зусилля, напружувати увагу. Та робити це треба насамперед на уроці, поступово прищеплюючи навички самостійної розумової праці» [1].

Вважаючи процес навчання неперервним, В. О. Сухомлинський розглядав самоосвіту як ланку діалектичного поєднання процесу навчання в школі та самостійної розумової діяльності в позаурочний час: «Самоосвіта являє собою єдність оволодіння знаннями на уроках і тієї самостійної інтелектуальної праці вдома, над книжкою, в якій виражається тривалий процес становлення нахилів, здібностей, покликання» [2].

Процес самоосвіти здійснюється за рахунок отримання людиною знань з різних інформаційних джерел. До них В. О. Сухомлинський відносив книги, наочність, вважаючи їх одночасно і засобом розвитку інтелектуальних можливостей особистості. З цього приводу він зауважував: «Одним із засобів виховання уважності є вплив на думку, і наочність лише тією мірою сприяє розвитку якою вона стимулює увагу» [3]. Отже, залежно від того, наскільки грамотно, яскраво подана інформація на дисплеї, настільки краще буде сприйматись матеріал.

В арсеналі сучасного вчителя є значна різноманітність джерел і засобів отримання інформації, серед яких можна особливо виділити інформаційні технології, тобто використання найбільш ефективних та економічних прийомів пошук у і здобуття інформації.

Аналізувати навчальну взаємодію вчителя як того, хто надає інформацію, та учня, як того, хто її сприймає, слід під призмою можливостей інформаційних технологій. За допомогою інформаційних технологій учитель може як контролювати, так і спрямовувати учня, враховуючи і рівень його підготовки, причому та інформація, яка подається, може мати різне уявлення. Присутня велика кількість посилань – при їх використанні можна зразу ж отримати той матеріал, на який було посилання. Повною мірою використовуються таблиці, схеми, малюнки, відео.

У навчальному процесі можуть бути використані такі можливості технологій:

- навчальні та контролюючі програми;
- мережа Internet з можливостями отримати інформацію з будь-якої теми;
- мережа Intranet.

Позитивними рисами навчальних та контролюючих програм є відсутність одноманітності, робота з ПК поступово прищеплює навички самостійної роботи з матеріалом, надається можливість робити вибір, і зразу ж учень аналізує результат своїх дій.

Мережу Internet можна порівняти з об'єднанням бібліотек в одному місці, і це місце може бути у вас в домі, тобто там, де поставите ПК з модемом.

Мережа Intranet є зменшеним варіантом Internet, але інформація, яку ви можете отримати з неї, є односпрямованою. Наприклад, у школі встановлено класи ПК і об'єднанні в мережу Intranet. Очевидно, що інформація, яка міститься в ній, має стосунок до навчального матеріалу і відповідно подана, відсортована.

Для самостійної роботи учнів, на нашу думку, найкращим варіантом є Intranet, тому що в ньому об'єднані можливості виходу в Internet, робота з навчальними програмами, а результат роботи з ними, навчальними програмами, будь-який момент може проконтролювати викладач.

Отже, використовуючи педагогічну спадщину В. О. Сухомлинського та реалізуючи сучасні інформаційні технології, можна значно підвищити інтелектуальний рівень учнівської та студентської молоді й забезпечити можливості подальшого самовиховання і саморозвитку.

Список літератури:

1. Сухомлинський В. О. Серце відаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 111.
2. Сухомлинський В. О. Самоосвіта / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1977. – Т. 3. – С. 423.
3. Сухомлинський В. О. Наочність – стежка пізнання і світло, що осяває цю стежинку / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – К., 1977. – Т. 2. – С. 504.

ПІДТРИМКА ЗДОРОВ'Я УЧНІВ В ШКОЛАХ ОНТАРІО

На даному етапі розвитку суспільства добре відомо, що багато дітей і молоді в Канаді мають поганий стан здоров'я. Вони не їдять досить фруктів і овочів, зростає кількість людей з надлишковою вагою, а кожний п'ятий має проблеми з психічним здоров'ям. Є можливість змінити такий стан в напрямку до покращення здоров'я дітей і починати варто саме зі школи.

Результати міжнародних досліджень є однозначними:

– коли школи підтримують комплексну програму здоров'я, включаючи всі аспекти здоров'я і благополуччя, в тому числі психічне, фізичне, соціальне, сексуальне здоров'я тощо, це має позитивний і довготривалий вплив на учнів;

– навчальний план є важливим, але школи повинні також зосередити увагу на стосунках між персоналом і учнями, на емоційному благополуччі учнів, посиленні зв'язку між школою та родинами учнів, ефективності підключення до послуг на базі громад і фізичному середовищі школи.

В початкових школах Онтаріо існують обов'язкові щоденні фізичні заняття Daily Physical Activity (DPA), але багато директорів шкіл повідомляють, що їм важко реалізувати цю програму протягом щільного навчального дня: недостатньо часу, обладнання, простору і підготовки вчителів для реалізації програми правильно.

Сприяння здоров'ю та освіту є взаємозалежними: здорові учні вчатьсся краще, а більш освічені люди є більш здоровими.

Хоча предмет «Здоров'я і фізичне виховання» (Health and Physical Education) є невід'ємним компонентом шкільної програми, цього не досить, щоб виховати сильну особистість, здатну вести фізично, емоційно, соціально, психологічно і сексуально здоровий спосіб життя.

Два фактори вказують на важливість програм зміцнення здоров'я в школах:

– існує все більше доказів зростання як позитивних (здорове харчування, активний стиль життя), так і негативних (токсикоманію, незахищений секс) моделей поведінки, які впливають на психічне здоров'я в дитинстві та підлітковому віці;

– існують не менш переконливі докази того, що здоров'я і освіта нерозривно пов'язані між собою, і що комплексний підхід найбільш ефективний у подоланні проблем зі здоров'ям; високі навчальні досягнення і позитивний шкільний клімат тісно пов'язані з емоційним здоров'ям.

Недавні дослідження дітей шкільного віку Канади виявили, що майже 60% хлопчиків і дівчаток в 6 – 10 класах дивляться телевізор протягом 2 або більше годин на день, і одна половина хлопчиків говорять, що вони грають у відеоігри протягом двох або більше годин на день; від 15% до 21% дітей і молоді мають психічний розлад, що впливає на їхнє повсякденне життя.

Канадська політика визнає важливість співробітництва між охороною здоров'я та освітою. У 2004 році федеральні і провінційні уряди створили всеканадський спільний Консорціум з питань шкільної охорони здоров'я (Joint Consortium for School Health, JCSH) з метою зміцнення співробітництва і активних дій в області охорони здоров'я і освіти, з акцентом на спільну діяльність і зміцнення здоров'я через шкільні програми.

Згідно JCSH, здоров'я в загальноосвітній школі – це не лише те, що відбувається в класі, а охоплює все шкільне середовище, в тому числі соціальне і фізичне середовище, викладання і навчання, здорова політика школи, партнерство і послуги.

Крім того, JCSH стверджує, що підтримка здоров'я в загальноосвітній школі має наступні принципи:

- здорові молоді люди вчаться краще і досягають більшого;
- безпосередній вплив на здоров'я і поведінку учнів;
- заохочування здорового способу життя і благополуччя учнів;
- шкільна програма може включати питання здоров'я у всіх аспектах навчання і виховання;
- школа пов'язує питання системи охорони здоров'я і освіти;
- потребує участі і підтримки сімей і суспільства в цілому.

У той час як відповідальність за здоров'я учнів розподіляється між сім'ями, громадами та медичними послугами, школи відіграють важливу роль. Провінція Онтаріо в даний час має ряд політик з підтримки здоров'я учнів, що включають Foundations for a Healthy School framework (основи функціонування Здорової Школи), mandatory Daily Physical Activity (обов'язкові положення щоденної фізичної активності в початковій школі), Food and Beverage Policy (політика продовольства та напоїв), Open Minds, Healthy Minds (провінційна політика зосереджена на підтримку психічного здоров'я у дітей та молоді).

Існує багато прикладів ефективних оздоровчих шкільних програм в Онтаріо. Деякі з них працюють на місцевому рівні, і в межах провінції.

У 2002 році the Ontario Physical and Health Education Association, OPHEA (Асоціація фізичної та оздоровчої освіти Онтаріо) представила громадську програму з підтримки здоров'я дітей шкільного віку. Працюючи з консультативним комітетом експертів, вони розробили концепт Living School (Жива школа). Ці школи діють як концентратори активних, здорових шкільних спільнот. Основними учасниками цих спільнот є учні, батьки, вчителі, дирекція школи, шкільні ради, заклади з охорони здоров'я, експерти з психічного здоров'я, організації спорту та

відпочинку, місцеві підприємства та муніципальні уряди, які взяли на себе відповідальність здійснювати скоординований план щодо поліпшення в цілому здоров'я дітей.

В період з 2004 по 2007 рік концепт Living School продемонстрував наступні результати:

- збільшилося почуття приналежності, комфорту та безпеки в шкільному співтоваристві;
- підвищення рівня фізичної активності і тенденції по відношенню до здорового харчування поведінки серед учнів і викладачів;
- зростає розуміння цінності членів спільноти і як працювати з ними ефективно;
- зростання віри в здатність шкільної спільноти впливати на здорову поведінку і ставлення учнів до здорового способу життя;
- позитивні зміни в академічних досягненнях студентів.

Районна шкільна рада Торонто і Лікарня для хворобливих дітей мають партнерські відносини для забезпечення підтримки психічного здоров'я дітей і молоді в чотирьох школах міста. Програма розроблена, щоб дати учням і співробітникам доступ до більш ніж 40 дитячих психіатрів і інших фахівців в галузі психічного здоров'я, в тому числі спеціалістів з розладів настрою і уваги, дефіциту активності тощо.

Співпраця для здорових дітей (Partnership for Healthy Kids) є унікальною структурою, яка складається з чотирьох провінційних організації (Health Nexus, OPNEA, парки і зони відпочинку Онтаріо і People for Education) та бере участь в охороні здоров'я та освіти дітей та молоді.

Разом ці провінційні групи надають підтримку ряду громадських ініціатив для створення здорової школи та громади. Місцеві ініціативи включають групи, такі як пожежники, міські ради, громадські організації здоров'я, школи, батьківські організації і багато інших. Їхні програми відрізняються в кожній громаді і підтримують широкий спектр заходів: дієтологи, які допомагають дітям, розвивають агітаційні кампанії навколо стратегії здорового харчування; створення відео, які вчителі можуть використовувати, щоб провести щоденна фізична активність (DPA) в школах; створення нових партнерств з громадськими організаціями з охорони здоров'я, батьками і шкільними радами, щоб допомогти батькам у підтримці здоров'я дітей школах, забезпечуючи всім необхідним (від інвентаря для вільного хокею до відвідування медсестри); проведення змагань пожежників (пожежні машини під'їжджають до школи, діти відпрацьовують роботу пожежників – несуть манекени, утримуючи шланг потрапляють в ціль, несуть пожежне обладнання через смугу перешкод тощо).

Список літератури:

1. Government of Ontario. (2008) Public Health Standards. Toronto. Retrived from: http://www.health.gov.on.ca/english/providers/program/pubhealth/oph_standards/ophs/index.html.

2. Freeman, J. G., King, M. & Pickett, W. (2012). The Health of Canada's Young People: a mental health focus. Retrived from: <http://www.phac-aspc.gc.ca/hp-ps/dca-dea/publications/hbsc-mental-mentale/school-ecole-eng.php>
3. Murray, N.D., Low, B.J., Hollis, C., Cross, A. Davis, S. (2007). Coordinated school health programs and academic achievement: a systematic review of the literature. *Journal of School Health*, 77 (9), 589-599.
4. Pan-Canadian Joint Consortium for School Health. Available from: <http://www.jcsh-cces.ca/index.php/school-health>
5. People for Education Annual School Survey, 2013.

НАПРЯМ 8. СУЧАСНІ ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ

Веселова О. С.

*студентка II курсу магістратури
кафедри дошкільної освіти і соціальної роботи*

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Запорізька область, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІКТ-ТЕХНОЛОГІЙ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Суспільству необхідні самостійні, комунікабельні особистості з високим рівнем соціальних компетентностей, тому головною домінантою є соціалізація особистості як результат її соціального розвитку та виховання. Набуває актуальності проблема впровадження нових інноваційних та інформаційних засобів і методів навчання, які забезпечать подальше удосконалення освітнього процесу. Інновації в дошкільній освіті є предметом уваги багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців. У дослідженнях Ю. Бардакової, Є. Гуляєвої, Б. Жебровського, Л. Зімнухової, О. Єресько, О. Литвиненко, Ю. Солов'євої розглядається проблема впливу комп'ютерних технологій на загальний розвиток дітей дошкільного віку. Необхідність використання комп'ютера у навчально-виховному процесі дошкільних закладів досліджують Б. Гершунський, Л. Калуська, Т. Коваленко. У працях В. Манзік, Є. Мотурнак, К. Крутій, С. Кубіцького, О. Петрунко та ін. розглянуто питання санітарно-гігієнічних умов створення розвивального, навчально-інформаційного середовища із застосуванням комп'ютера в межах дошкільного навчального закладу.

В комп'ютерних іграх дітей привертають елементи новизни, сюрпризності, незвичності. Застосування комп'ютерів, мультимедіа та інформаційних технологій використовується для підвищення мотивації та індивідуалізації навчання, розвитку творчих здібностей дітей та для створення благополучного емоційного фону. Використання мультимедіа у навчанні не тільки збільшує швидкість передачі інформації дітям та підвищує рівень її засвоєння, а й сприяє розвитку таких процесів як увага, пам'ять, мислення, уява, мовлення, розвиває почуття кольору, композиції, бере участь у інтелектуальному, емоційному та моральному розвитку дітей.

Робота дитини з комп'ютером – це специфічна форма спілкування “людина – комп'ютер”, у рамках якого формується інтелект дитини, тому всі навчально-розвиваючі комп'ютерні програми повинні задовольняти

основні психолого-педагогічні вимоги, які пред'являються до організації процесу спілкування та діалогу [1; 3]: доброзичливість, об'єктивність, дотримання соціальної дистанції, педагогічна спрямованість на досягнення загальних цілей навчально-виховного процесу.

У процесі навчальної гри дитина подорожує за певним сюжетом, що супроводжується яскравими зображеннями відомих дитині персонажів, завдання з кожним кроком ускладнюються. Дитину це захоплює, їй цікаво : що буде далі. Саме завдяки цьому дитина стає зосередженою, такі програми розвивають увагу. Зазвичай комп'ютерні ігри сприяють розвитку відразу декількох навичок: виконувати різноманітні завдання, контролювати, аналізувати свої дії, виправляти помилки.

Важливим є і те, що комп'ютер зрівнює можливості дітей, тобто навіть діти з недостатнім рівнем розвитку можуть добре опанувати навчальний матеріал, а іноді в комп'ютерних іграх саме вони стають переможцями, тому що сюжет комп'ютерних програм захоплює дитину, вона отримує позитивні емоції, а прагнення до перемоги стимулює ігрові дії і сприяє точному і швидкому проходженню гри.

Робота по впровадженню інформаційних технологій на основі ідеї збагачення дитячої діяльності і самого педагогічного процесу дає результати тоді, коли інформатика входить у життя дитини через гру, конструювання, художню та інші види діяльності, за умови розробки науково обґрунтованих рекомендацій щодо комп'ютерно-орієнтованих засобів розвитку дитини. Інформаційні технології навчання стають необхідною ланкою сучасного розвивального ігрового середовища.

Використання на заняттях з дітьми мультимедійних презентацій дає можливість оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з різним рівнем пізнавального розвитку і значно підвищити ефективність педагогічної діяльності. Гра для вихователя стає інструментом виховання, дає змогу врахувати вікові особливості дітей, розвивати ініціативу, створювати атмосферу розкритості, самостійності, творчості, а для дітей – відчути радість дитячого життя.

Інформаційні технології навчання дошкільників дають змогу здійснити поступовий перехід від основного виду діяльності дитини дошкільного віку – гри, ігрових вправ – до навчальних вправ, навчальних задач.

При оцінці змісту презентації, насамперед, враховується відповідність її змісту цілям, структурі самого заходу. Створюючи презентацію, необхідно додержуватися наступних правил :

В одному слайді має бути одна ідея. Разом з тим, один ключовий момент можна рознести і на кілька слайдів. Кожен слайд повинен мати просту, зрозумілу структуру і містити текстові або графічні елементи, що несуть у собі зоровий образ як основну ідею слайда. Такий підхід сприяє хорошему сприйняттю матеріалу і відтворенню в пам'яті представленого змісту за допомогою асоціацій.

Не варто перевантажувати візуальний ряд занадто докладними й точними даними – це ускладнює сприйняття і запам'ятовування.

Використовувати у презентації короткі слова і речення, мінімізувати кількість приєдників, прислівників, прикметників. Заголовки повинні привертати увагу (але не займати все місце і не відволікати).

Дітям надзвичайно цікаво під час заняття або іншого виду діяльності спостерігати за казковим персонажем, який рухається на екрані, тож особливу цінність становлять презентації зі вставленим відеоматеріалом, зокрема мультфільмами [4, с. 79].

Аналіз теоретико-методологічних засад формування у дошкільників навичок роботи з ІКТ дозволив виявити педагогічні умови, врахування яких у навчальному процесі відкриває додаткові можливості соціального розвитку дитини. До таких умов належать:

- організація роботи на персональному комп'ютері відповідно до вікових особливостей і можливостей дітей дошкільного віку;
- здійснення управління процесом пізнавально-ігрової діяльності вихователем, який має необхідну підготовку щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в своїй професійній діяльності, володіє певними знаннями, вміннями й навичками, знає особливості впровадження програмних засобів навчального призначення в ЗДО;
- використання інтегрованих завдань міжпредметного змісту;
- поєднання репродуктивної і продуктивної діяльності з поступовим зростанням частки самостійної і творчої роботи;
- раціональне використання інформаційно-комунікаційних технологій та спеціальних програмних засобів у системі дошкільної освіти.

Важливо навчити старших дошкільнят дотримуватися правил безпечної поведінки під час роботи за комп'ютером. Так, Л. Зімнухова вказує, що максимальна одноразова тривалість роботи на комп'ютері не має бути більшою на день : для дітей 6 років 10–15 хв.; для дітей 5 років 7–10 хв.; для дітей 6 років, які належать до групи ризику за станом зору, – 10 хв.; для дітей 5 років, які належать до групи ризику за станом зору, – 7 хв.

Рекомендована частина доби для занять на комп'ютері : перша половина дня – оптимальна, друга – допустима. Заняття з використанням комп'ютера у другій половині дня слід проводити в період другого підйому добової працездатності, в інтервалі від 15,5 год. до 16 год. 30 хв., після денного сну і полуденку.

Максимальна тривалість роботи, що рекомендована на комп'ютері протягом тижня для дітей 5 і 6 років, – 1-2 рази.

Дні тижня, що рекомендовані для занять на комп'ютері, – вівторок, середа. У п'ятницю займатися на комп'ютері небажано через тижневу втому.

З метою профілактики зорового стомлення доцільно проводити офтальмотренаж (спеціальні вправи для очей). Зорову гімнастику проводять двічі протягом розвивального заняття з використанням комп'ютера: перший раз – усередині роботи на комп'ютері (після 5 хв.

роботи для п'ятирічних і після 7-8 хв. – для шестирічних дітей) та другий раз – після завершення роботи на комп'ютері або після завершення всього розвивального заняття з використанням комп'ютера [2, с. 13].

Виявлення інтересу до використання комп'ютера повинно заохочуватися дорослими, навчання дітей повинно вестись педагогічно і методично грамотно, цілеспрямовано. Потрібно добре знати схильність дитини і зацікавити її тією грою, яка не буде її перевантажувати і нервувати, збуджувати. Педагогу необхідно суворо за ним слідкувати.

Список літератури:

1. Жебровський Б. М., Ломаковська Г. В. Інформатизація навчального процесу столиці : крок в 21 століття. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 4. 1998. С. 3-6.
2. Зімнухова Л. О. Використання ІКТ в освітньо-виховному процесі в ДНЗ. Скадовськ. 179 с. URL : http://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/6564/443009/sitepage_53/files/zimnuhova_dosvid1.pdf
3. Мотурнак Є. В. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у дошкільному навчальному закладі. *Практика управління дошкільним закладом*. 2012. № 5. С. 30–35.
4. Шолота Н. М. Майстер-клас для педагогів “Створення презентації у програмі Microsoft PowerPoint зі вставленим мультфільмом”. *Впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі дошкільного навчального закладу з дітьми, педагогами, батьками та громадськістю* : тематичний збірник праць / упоряд. : А. А. Волосюк; за заг. редакцією Л. А. Шишолік. Рівне : РОППО, 2015. С. 79–84.

Гула Л. В.

аспірант

Харківський національний університет внутрішніх справ
м. Харків, Україна

асистент кафедри методологічного професійного навчання

Миколаївський національний аграрний університет
Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ТА ТЕНДЕНЦІЇ В УПРАВЛІННІ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ

Саме зараз головним викликом сучасного ринку праці являється підготовка творчих, ініціативних, професійно-кваліфікованих спеціалістів, здатних на прийняття самостійного рішення у нестандартних ситуаціях, визначити перспективи індивідуальних освітніх маршрутів, розширювати

та удосконалювати сферу професійних знань, удосконалювати необхідні вміння та навички. Перехід до інформаційно-технологічного суспільства вимагає негайного оновлення змісту знань. Тому провідним завданням закладів вищої освіти щодо підготовки випускників стає оволодіння майбутніми фахівцями ефективними і раціональними методами самостійної навчальної роботи відповідно до особливостей відповідної кваліфікації. Новітні підходи до організації освіти у закладах вищої освіти зорієнтовані на виховання особистості, готової до самоосвіти й саморозвитку власних пізнавальних можливостей та інтересів, самовдосконалення й самореалізації, готовності до успішної адаптації у процесі професійної діяльності.

Важливі аспекти проблеми дослідження самостійної роботи висвітлено в наукових працях наших вітчизняних і російських вчених та педагогів. Теоретичні засади самостійної роботи учнів і студентів визначено в науковому доробку Н. Бороздінова, Л. Вяткіна, Є. Голант, О. Кірсанова, В. Ляудіса, О. Савченко та ін. У наукових роботах В. Буряка, А. Івасишина, В. Луценко, П. Підкасистого, Н. Шишкіної та ін. розкрито сутність поняття «самостійна робота», принципи її організації, визначено та схарактеризовано різні методи, форми, класифікації, засоби проведення самостійної роботи, розроблено методики планування і контролю самостійної роботи.

Зараз у зв'язку з посиленням ролі самостійної роботи у навчально-пізнавальному процесі нагальною є проблема ефективної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї наших студентів. У Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» визначено, що самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань. Навчальний план регламентує час, який відведено для самостійної роботи студента. Так, співвідношення аудиторних занять і самостійної роботи визначається з урахуванням специфічних особливостей конкретної дисципліни і становить не менш 1/3 та не більш 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного на вивчення дисципліни [4].

Зміст самостійної роботи визначається навчальною програмою відповідної дисципліни, методичними матеріалами та вказівками викладача і забезпечується системою навчально-методичних засобів: підручники, посібники, практикуми, методичні рекомендації, наукова та фахова література тощо [4].

Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що їх науковці трактують самостійну роботу студентів як індивідуальну поза аудиторну навчально-пізнавальну діяльність студентів, що здійснюється без безпосереднього керівництва викладачем, хоча спрямовується й організується ним, передбачає сукупність засобів організації й керування цією діяльністю і включає методи наукового пізнання.

Таким чином, можна стверджувати, що у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі спільними рисами відносно визначення сутності поняття «самостійна робота студентів» є:

1) здійснення управління самостійною діяльністю: безпосереднє управління нею викладачем («під керівництвом» або «під контролем»); опосередковане («за завданнями» або «без особистої участі»); самоуправління;

2) необхідність застосування розумових, фізичних зусиль для досягнення мети, виконання завдань самостійної роботи;

3) наявність або формування активності суб'єкта навчання;

4) формування, набуття й удосконалення студентом необхідної сукупності знань, умінь та навичок для здійснення навчально-пізнавальної діяльності [6].

Теперішні вимоги сучасного ринку праці стосовно підготовки висококваліфікованих конкуренто-спроможних фахівців, здатних до компетентної, творчої, відповідальної й ефективної діяльності за своєю спеціальністю неможливе без підвищення ролі самостійної роботи студентів, що спрямована на стимулювання їх професійного зростання.

Необхідно зауважити, що дослідники М. Шевчук та В. Єршов, вважають ефективність та успішність самостійної роботи студентів у навчанні за кредитно-трансферною системою залежить від певних навчальних умов:

1. Визначення ступеня підготовки студента до самостійної роботи, рівня його самодисципліни.

2. Розробка нормативних інструкцій стосовно визначення обсягів позааудиторної самостійної роботи для студента.

3. Здійснення календарного планування ходу і контролю виконання самостійної роботи.

4. Наявність спеціальної навчально-методичної літератури.

5. Чітка та зрозуміла організація роботи з боку викладача.

6. Доступність завдань і наявність відповідного інструктажу щодо виконання.

7. Систематичність і послідовність діяльності.

8. Необхідність створення нових тренажерів, автоматизованих навчальних і контролюючих систем, що дозволяли б студенту в зручний час і в звичному для нього темпі самостійно здобувати знання, уміння, навички.

9. Висока забезпеченість комп'ютерною технікою, доступною для викладачів і студентів.

10. Постійний педагогічний контроль і корекція. Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах.

11. Високий рівень мотивації виконання необхідної роботи.

12. Чітке визначення зв'язку даної роботи із майбутньою практичною діяльністю.

13. Організація системи індивідуальних консультацій [7].

Отже, самостійна робота студентів потребує тільки спільних зусиль викладача і студентів, збалансування всіх елементів єдиного процесу для

ефективного входження студента у професійний простір. Самостійна робота студентів займає значне місце у системі навчання вищих закладів освіти і передбачає оволодіння прийомами та навиками самостійного набуття знань і їх наступного творчого та компетентного використання.

Можна зауважити, що самостійна робота студентів виконує низку важливих функцій, до яких відносяться:

- розвиваюча (підвищення культури розумової праці, залучення до творчих видів діяльності, збагачення інтелектуальних здібностей студентів);
- інформаційно-навчальна (навчальна діяльність студентів на аудиторних заняттях, невідкріплена самостійною роботою, стає малорезультативною);
- орієнтаційно-стимулююча (процесу навчання надається професійне прискорення);
- виховна (формується і розвиваються професійні якості майбутнього спеціаліста);
- дослідницька (формується новий рівень професійно-творчого та критичного мислення) [5].

Таким чином, на основі аналізу викладеного вище матеріалу можна наголосити, що самостійна робота студентів має бути забезпечена управлінням з боку викладачів. При цьому педагогічний вплив викладачів на студентів повинен визначатися високим рівнем студентоцентрованого підходу з передачею освітніх і управлінських функцій студентам, модульним програмам, технічним засобам навчання тощо. Гучке управління самостійною роботою студентів поступово переходить у самоуправління і неодмінно має позитивний вплив на формування вмінь і навичок самостійної роботи. Кредитно- трансферна система навчання у закладах вищої освіти надає широкі можливості для розвитку пізнавальної самостійної роботи студентів. Ефективними умовами для її реалізації є мотивація студентів, їх прагнення до саме такої діяльності; врахування психологічних особливостей молоді студентського віку; ефективна організація навчання, котра включає різноманітні форми та інноваційні методи навчання.

Список літератури:

1. Кучерявий А. О. Закономірності педагогічного управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів / А. О. Кучерявий // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки» : науковий журнал. – Черкаси, 2013. – № 12 (265). – С. 66-72.
2. Москалець М. М. Методичні рекомендації щодо організації навчальної діяльності з формування у студентів та викладачів економічного профілю умінь самоконтролю / М. М. Москалець. – Запоріжжя : ЗДІА, 2011. – 68 с.
3. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки : [посібник] / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, В. В. Луценко. – Х. : ХДПУ ім. Г. Сковороди, 2000. – 160 с.

4. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах від 2 червня 1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>
5. Соловова Н. В. Организация и контроль самостоятельной работы студентов : методические рекомендации / сост. Н. В. Соловова ; под ред. В. П. Гарькина. – Самара : Изд-во «Универс-групп», 2006. – 15 с.
6. Танько Є. В. Розвиток поняття «самостійна робота» в зарубіжній педагогіці: досвід Великобританії // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2014, № 1 (35). – С. 20-27.
7. Шевчук М. О. Педагогічні умови ефективності самостійної роботи студентів / М. Шевчук, В. Єршов // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 114-117.

Демченко Ю. М.

*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри методик
дошкільної та початкової освіти*

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

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ НАВЧАЛЬНО-ПОШУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ У РОЗВИТКУ ЇХ РОЗУМОВОГО ВИХОВАННЯ

Використання самостійної роботи учнів в процесі навчально-виховної діяльності знаходиться в центрі уваги педагогів і психологів, які проводять різноаспектне дослідження розвивального навчання. Досліджено, що самостійна робота відіграє велику роль у формуванні та розвитку навчальних умінь, вихованні волі, пізнавального інтересу, навичок колективної праці. У ній виявляється індивідуальність кожного учня, формується його інтелект і характер. Усе це сприяє засвоєнню глибоких і міцних знань [3; 5].

Самостійність учнів у навчанні – найважливіша передумова повноцінного оволодіння знаннями, вміннями й навичками. Часто та правильно застосовувана самостійна робота розвиває довірливу увагу дітей, виробляє у них здатність міркувати, запобігає формалізму в засвоєнні знань, і взагалі, формує самостійність як рису характеру. Це зумовлює обов'язковість і різноманітність таких форм роботи [4].

Нами визначено, що самостійність учнів початкових класів при набутті й оперуванні новими знаннями яскраво виявляється в процесі постановки цілей, проблем, висуванні гіпотез і їхньому самостійному

розв'язанні. Вищому рівню розвитку цієї якості відповідає ситуація, коли ученю не тільки розв'язує складні для себе проблеми, а й самостійно шукає досконаліші способи розв'язання цих проблем.

На думку науковців, система загальної освіти покликана не лише давати учням певну систему знань, формувати в них уміння й навички, розвивати творче мислення, а й озброювати методикою самостійного пошуку та здобуття інформації, необхідної для подальшої діяльності. Сьогодні особливо актуальними є формування й удосконалення вмінь вчитися і створення психолого-педагогічних умов для індивідуального розвитку кожної дитини.

У зв'язку із цим, на основі вивчення наукових праць учених (В. Буряк, С. Кульневич, В. Лозова, В. Петров, П. Підкасистий, І. Харламов, А. Хуторської та інші) з'ясовано, що оптимізація самостійної навчальної діяльності молодших школярів забезпечує максимальний вплив на якість навчання учнів при раціональних витратах часу і зусиль школяра та вчителя. Оптимізація навчальної діяльності, у тому числі самостійної, передбачає комплексне здійснення таких процедур, як конкретизація, генералізація (виділення головного), міжпредметна координація, вибір варіантів на основі їх порівняльної оцінки, диференціація й індивідуалізація навчання, створення необхідних умов, раціональне сполучення управління й самоуправління оперативне регулювання й коригування процесу, оцінка його підсумків одночасно за критеріями результативності й витрат часу [11].

Варто зазначити, що досить часто в початковій школі замість текстової математичної задачі використовують термін «сюжетна задача» – математична задача, в якій описаний певний життєвий сюжет, а саме кількісний бік реальних процесів, явищ та ситуацій; міститься вимога знайти шукану величину за даними в задачі величинами та зв'язками між ними. Вони виступають як дидактичний засіб не тільки навчання, розвитку учнів, а й виховання [9, с. 74].

Однак в процесі вивчення математика має виступати перед учнями не тільки як система логічних правил і дедуктивних доведень, а й як метод пізнання, засіб розв'язування питань практичного характеру. Саме тому текстова сюжетна задача дозволяє здійснити перехід від конкретного до абстрактного й навпаки. Зокрема, у Пояснювальній записці до програми з математики для початкової школи наголошується на «особливо значущій ролі» змістової лінії «Сюжетні задачі»: «Сюжетні задачі постають важливим засобом ілюстрації та конкретизації навчального матеріалу; розвитку пізнавальних процесів, оволодіння прийомами розумової діяльності; виховання вольових якостей, естетичних почуттів; розвитку вмінь будувати судження, робити висновки; формування в учнів мотивації їхньої навчальної діяльності, інтересу та здатності до цієї діяльності. Сюжетні задачі, особливо практично зорієнтовані, забезпечують зв'язок математики із реальним життям дитини ...» [6, с. 141].

В свою чергу, М. Богданович математичну задачу визначає як будь-яку вимогу обчислити, побудувати, довести що-небудь, щодо кількісних відношень і просторових форм, створених людським розумом на основі знань про навколишній світ [2, с. 73].

Розв'язати задачу – означає розкрити зв'язки між даними та шуканим, задані умовою задачі, на основі чого вибрати, а потім виконати арифметичні дії та дати відповіді на запитання задачі. Сам процес розв'язування задач позитивно впливає на розумовий розвиток школярів, оскільки він потребує виконання розумових операцій: аналізу і синтезу, конкретизації та абстрагування, порівняння, узагальнення [7, с. 25].

Видатний педагог, В. О. Сухомлинський, наголошував на надзвичайній ролі математики у розумовому вихованні. Математичне мислення, на його думку – це не тільки розуміння кількісних, функціональних і просторових залежностей, але й своєрідний підхід до дійсності, метод дослідження фактів та явищ, спосіб міркування [10, Т. 2, с. 285].

За В. Сухомлинським, розумове виховання – це надбання знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, в постійному збагаченні науковими знаннями, у застосуванні їх на практиці [10, Т. 2, с. 214].

Варто зазначити, що метою розумового виховання є розвиток творчих здібностей учнів і формування світогляду. Отже основними його завданнями є: розвиток мислення, уміння пояснювати сутність явищ і використовувати їх у практичній діяльності; забезпечення гармонійної єдності розвитку мислення, почуттів, волі та діяльності; розвиток і формування дослідницьких умінь (спостереження, аналіз, синтез, узагальнення, проектування, прогнозування, моделювання тощо); розвиток допитливості, жадоби до знань; формування в учнів уміння активно сприймати світ, керуватись в практичній діяльності власними переконаннями [1].

Отже, виходячи із зазначеного, можна зробити висновок про те, що сам процес розв'язування текстової задачі є одним із засобів досягнення мети розумового виховання. Адже під час розв'язування будь-якої задачі учень виконує аналіз: відокремлює запитання від умови, виділяє дані й шукані числа, визначає взаємозв'язки між даними та шуканими, підбирає числові дані, що потрібні для відповіді на запитання задачі; складаючи план розв'язування, він виконує синтез, користуючись при цьому конкретизацією (у думці «малює» умову задачі), а потім абстрагуванням (абстрагуючись від конкретної ситуації, вибирає арифметичні дії); внаслідок багаторазового розв'язання задач певного виду учень узагальнює знання зв'язків між даними і шуканим, чим узагальнюється спосіб розв'язування задач цього виду [7, с. 19; 76].

Варто зазначити, що на кожному уроці в початкових класах можуть бути використані самостійні роботи різного дидактичного призначення: перевірні, підготовчі та навчальні. При цьому різні види самостійної роботи реалізують різні функції [8, с. 197].

Так, використання у навчально-виховному процесі перевірки дозволяє виявити рівень знань, умінь і навичок школярів; підготовчі – актуалізують попередні знання, необхідні для засвоєння нових; навчальні – здійснювати вивчення нового матеріалу. Перевірні, підготовчі та навчальні види самостійної роботи використовують на різних етапах уроку: під час повторення, закріплення знань, здійснення контролю їх засвоєння, ознайомлення з новим матеріалом [12].

Водночас, на нашу думку, використовувати їх у навчально-виховному процесі початкової школи (як при вивченні окремих дисциплін, так й матеріалу змістової лінії «Сюжетні задачі») варто непропорційно: систематично – під час закріплення та повторення навчального матеріалу, періодично – під час контролю його засвоєння, епізодично – на етапі ознайомлення з новим матеріалом. Специфіка, спричинена віковими особливостями школярів полягає й у тому, що основну частину нового навчального матеріалу пояснює учитель, а лише з його частиною учні знайомляться самостійно.

Окремим видом за місцем в процесі навчання є домашня самостійна робота учнів (усі учні мають зрозуміти у чому полягає отримане завдання і як його виконувати). Такий вид самостійної роботи молодших школярів використовується з метою закріплення та розширення знань, засвоєних на уроках, та потребує ґрунтовного засвоєння на уроці навчального матеріалу (оволодіння знаннями та прийомами їх застосування). У більшості випадків вона має характер наслідування і передбачає виконання аналогічних завдань [12].

Водночас є потреба у створенні сприятливих умов для виявлення рівня знань, умінь і навичок учнів, вивчення та розвитку їх індивідуальних здібностей, що є необхідним вимогою для диференціації домашніх завдань. Зазначений аспект дає можливість для періодичного виконання, окрім спільних для усіх школярів завдань, децю складніших додаткових завдань середніми учнями, та систематичного – набагато складніших сильними [12].

Інший варіант самостійної роботи передбачає виконання школярами лише диференційованих завдань. Ускладнення завдань полягає у переході від виконання за аналогією до застосування набутих знань у новій ситуації, виявлення творчості учнів.

Спільним для обох варіантів самостійної навчальної діяльності є необхідність дотримання доцільної максимальної складності та обсягу завдань. Адже надмірна складність негативно впливає на інтерес до навчання, пізнавальну активність учнів.

Таким чином, в основі процесу розв'язування сюжетних математичних задач покладені загальні розумові дії (зокрема, аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення), які складають внутрішню структуру процесу розв'язування сюжетних задач. Саме тому самостійна навчально-пошукова діяльність школярів початкових класів має значне місце у розвитку їх розумового виховання і визначається тим, що самостійна робота учнів

позитивно впливає на якість знань і формування їх загально-навчальних умінь та навичок, допомагає виховувати відповідальне ставлення до навчання тощо.

Список літератури:

1. Аналіз виховного аспекту уроку [Електронний ресурс] : Офіційний вебсайт Міністерства освіти та науки України. – Режим доступу : <http://ru.osvita.ua/school/method/upbring/742/>
2. Богданович М. В. Методика викладання математики в початкових класах : навчальний посібник : 2-ге вид., перероб. і доп. / Богданович М. В., Козак М. В., Король Я. А. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 368 с.
3. Буряк В. П. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. Рідна школа. 2001. № 9. С. 49–51.
4. Зоренко И. С. Дидактические условия организации самостоятельной учебной работы школьников: дисс. ... канд. пед. наук. Кривой Рог, 1997. 181 с.
5. Лукьянова М. О. Ориентир самостоятельной деятельности: обучение школьников самоконтролю. Учитель. 2003. № 2. С. 3–6.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 392 с.
7. Побірченко Н. А. Психологічні основи навчання математики в початкових класах : метод. посібник / Н. А. Побірченко. – К. : Рад. шк., 1985. – 64 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с., с. 197
9. Скворцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: [монографія] / Світлана Олексіївна Скворцова, Яна Станіславівна Гаєвець. – Харків: «Ранок-НТ», 2013. – 332 с.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976–1977. – Т. 1. – 654 с.; Т. 2. – 670 с.; Т. 3. – 670 с.; Т. 4. – 640 с.; Т. 5. – 639 с.
11. Харькова Є. Д. Реалізація педагогічних умов оптимізації самостійної роботи молодших школярів засобами педагогічної діагностики в навчальному процесі початкової школи / Є. Д. Харькова // Педагогічна освіта: теорія і практика. – 2014. – Вип. 17. – С. 360-364.
12. Шевчук Л. Використання самостійної роботи учнів у навчально-виховному процесі сільської початкової школи / Л. Шевчук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2012. – № 43(1). – С. 132-136.

Крюкова Є. С.
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського»
м. Київ, Україна

ЕФЕКТИВНІСТЬ ГЕЙМІФІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Відкритий доступ до сучасних інформаційних технологій породжує новий тип суспільства та вимагає значних змін у системі вищої освіти. Сучасні завдання освіти повинні включати у себе процес залучення студентів, мотивації, стимуляції їх інтересів, збереження уваги та підтримувати постійний зворотній зв'язок. Сучасні освітні системи включають створення групової активності та взаємодію між самими студентами.

Останні роки набула поширення технологія гейміфікації як засіб підвищення мотивації та залучення студентів до навчання. IT кампанії працюють у напрямі гейміфікації над удосконаленням освітніх платформ та ігрових навчальних програм. Гейміфікацію досліджують фахівці із різних освітніх установ. Тому особливості її впровадження в освітній процес потребують детальнішого вивчення. Вважаємо, що слід уважніше придивитися до цієї технології, визначити її особливості та ефективність використання.

Слід зазначити, що використання гейміфікації в освітньому процесі вищих навчальних закладів – нова задача для викладачів і лише в останні роки вона почала набувати певної актуальності та привернула увагу. Складність розв'язання проблеми полягає у недостатньому теоретичному та практичному забезпеченню впровадження технологій гейміфікації та методик її використання.

Сьогодні існує чимало відкритих платформ, які можна інтегрувати та використовувати в освітньому процесі. Наведемо приклад використання платформи Kahoot.

Kahoot платформа, яка використовується для створення онлайн-вікторин, тестів і опитувань. Викладач показує матеріал на головному екрані, а в цей час студенти відповідають на питання і обговорюють інформацію. Щоб взяти участь у вікторині, студенти просто повинні увійти та ввести PIN-код, наданий викладачем зі свого комп'ютера. Студенти можуть використовувати планшети, ноутбуки, смартфони, тобто будь-які пристрої, які мають доступ до Інтернету. Завдання створені на цій платформі включають фотографії та відео. Темп виконання завдань регулюється налаштуванням обмеження часу на кожне запитання. Платформа дозволяє дізнатися, як відповідав на запитання кожен студент.

Kahoot безкоштовний і повністю доступний після реєстрації. При необхідності викладач може надати студентам додаткові бали за правильні відповіді та швидкість. Всі відповіді відображаються на моніторі комп'ютера. Змагального характеру додає таймер, значення якого встановлює викладач при створенні гри. Студент, який першим відповів на запитання отримує більшу кількість балів. Перевагою даної платформи є система готових завдань, розроблених іншими користувачами. Тобто студенти та викладачі можуть скористатися тестами, створеними самостійно або ж скопіювати завдання інших розробників. Kahoot можна використовувати для перевірки засвоєного матеріалу, для систематизації знань та для узагальнення вивченого матеріалу за певний період часу.

Kahoot дозволяє викладачам бути творчими, а студентам – бути мотивованими. Kahoot! може змусити студентів насолоджуватися і продовжувати виконувати завдання, які вони зазвичай не роблять.

Виходячи з результатів нашого дослідження, можна зробити висновок, що гейміфікація охоплює різні сфери життя та стала тенденцією 21-го століття. Аналіз наукової літератури та власного досвіду показав ефективність і доцільність використання гейміфікації у процесі навчання, оскільки студенти продемонстрували більш високу швидкість досягнення, більш активну участь. Гейміфікація викликає внутрішню і зовнішню мотивацію серед студентів вищих навчальних закладів. Результати цього дослідження підтверджують уявлення про те, що Kahoot є ефективним з точки зору його здатності сприяти і зміцнювати навчання, особливо стосовно теоретичних рамок.

Інформаційні технології стають невід'ємними освітніми інструментами, відкривають широкі можливості для використання їх в навчанні. Перспективним напрямом подальших досліджень вважаємо розроблення нових способів донесення нової інформації до студентів із використанням гейміфікації та поєднувати їх із традиційними методами навчання.

Список літератури:

1. Комарницька О.М. Особливості застосування мобільних технологій у навчанні / О.М. Комарницька // Новітні інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі: актуальні проблеми : матеріали науково-методичної конференції, 30 листопада 2016 р. – Тернопіль: ТОКШПО, 2016. – С. 3–8.
2. Кравець Н. С. Етапи створення гейміфікованої системи для використання в навчальному процесі ВНЗ / Н. С. Кравець // Вісник Харківської державної академії культури. Серія : Соціальні комунікації. – 2017. – Вип. 50. – С. 198–206.

Щербакова Н. В.

учитель початкових класів

Красноградський навчально-виховний комплекс
(заклад загальної середньої освіти I-III ступенів –
заклад дошкільної освіти) № 2
м. Красноград, Харківська область, Україна

ПЕДАГОГІКА ТОЛЕРАНТНОСТІ

Щодо засобів педагогіки толерантності, якими визначається успішність стилю взаємодії між вчителем та учнем, то ними є: діалог, співробітництво, оцінка і пробачення.

Діалогічна взаємодія виступає фундаментом толерантності і рівнем толерантних переконань. У структурі діалогічної взаємодії переважають емоційний і когнітивний компоненти, які виявляються крізь високий рівень емпатії, почуття партнера, вміння прийняти його таким, яким він є, відсутність стереотипності у сприйманні інших, гнучкість мислення, а також через вміння «бачити» свою індивідуальність, здібність адекватно оцінювати власну особистість. Усі ці ознаки свідчать про те, що в діалозі виявляється індивідуальність особистості й осягається своєрідність іншого, оскільки передбачається рівність позицій у спілкуванні.

По-перше, діалог розглядається не тільки як евристичний прийом засвоєння монологічного знання і уміння, але й починає визначати суть і значення понять, що передаються і творчо формуються.

По-друге, діалог дістає «реальне освітнє дієве значення» як діалог культур, що «спілкуються між собою – в контексті сучасної культури, – в осередді основних питань буття, основних точок здивування нашого розуму».

По-третє, діалог стає постійно діючим аспектом в свідомості учня (і вчителя) голосів поета (художника) і теоретика і виступає основою реального розвитку творчого (гуманітарного) мислення.

У контексті педагогіки трансгресії колективна спів-дія, спів-праця множини індивідуальних агентів освітньої взаємодії, здатних критикувати, змінювати думки, ідеї, погляди відіграють вирішальну роль задля пошуку помилок, перевірки гіпотез та теорій, сприяють формуванню творчого, ймовірного, пошукового мислення.

Педагогічне спілкування – діалог (полілог) реалізується на полімодульних рівнях (учитель – учень, учитель – учитель, викладач – викладач, учитель – батьки, учитель – навколишній світ, учень – навколишній світ тощо) у цілісному співбутті суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічне спілкування має змістовну й формотворчу сторони. Змістовна – це сфера самоутвердження і реалізації сутнісних сил особистості, а формотворча – способи, прийоми здійснення взаємодії – діалогу.

Співробітництво як спільне обговорення цілей діяльності, спільне їх планування і розподіл сил та засобів на підставі можливостей кожного, можна охарактеризувати такими ознаками: контактність, доброзичливість як відсутність агресії чи самої агресії, відсутність тривожності, мобільність дій, ввічливість, терпіння, довірливість, соціальна активність. Спосіб співпраці є альтернативним способом вирішення конфліктів, тому що розвиває не змагання або протиборство, а саме кооперацію, співробітництво. Перевагами способу співробітництва як важливого способу толерантного стилю взаємодії між учителем та учнем виступають: відсутність опору сприяє спільній праці над вирішенням проблеми і поглибленню взаємо порозуміння; велике бажання реалізації прийнятих рішень, які виступають власною волею, а не виконанням волі інших, тобто виконання ініціативних дій; підвищення якості прийнятих рішень обумовлюється мінімальним життєвим досвідом учнів і баченням проблеми з середини з боку вчителів; відсутність примушення підтверджує, що рішення до вподоби і вчителю, і учню; відсутність необхідності використання влади означає, що захисні функції учнів і педагогів знімаються, поліпшується психологічний клімат, і всі учасники займаються навчанням; відчуття позитивних почуттів учня і педагога один до одного.

Ще один, що визначає толерантний стиль взаємодії між учителем та учнем, визначається як опіка. Під цим поняттям розуміють турботу, яка не зневажає достоїнства опікуваного, і є природною нормою суб'єкту і об'єкту. Наголосимо, що цей стиль виявлення толерантності можливий тільки тоді, коли обидві сторони сприймають одна одну і терпляче ставляться одна до одної. Опіку можна розпізнати за такими ознаками: емоційна стабільність, високий рівень емпатії, екстравертність, соціальна активність і вміння прийти на допомогу. К.Роджерс невід'ємно пов'язував поняття опіки з емпатійністю (тимчасове проживання життя іншого, але дуже обережне, делікатне, без усвідомлення).

Список літератури:

1. Бакальчук В. О. Толерантність як ціннісна складова української культурної ідентичності [Текст]. – // Стратегічні пріоритети. – 2007. – № 2. – С. 153-158.
2. Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст]. // Педагогика. – № .7. – 2002. – С. 3-12.
3. Тодоровцева Ю.В. Педагогіка толерантності: метод. рекоменд. [Текст] / Ю.В. Тодоровцева – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.
4. 11. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. [Текст] // 2-е изд., стереотип. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 368 с.

НАПРЯМ 9. ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ, МІЖГРУПОВИХ ВІДНОСИН, МЕДІА-ПСИХОЛОГІЯ

Гринцова О. В.

методист методичного кабінету

Відділ освіти Добропільської міської ради
м. Добропілля, Донецька область, Україна

МЕТОДИЧНИЙ ПРОЕКТ СОЦІАЛЬНОЇ ДІЇ «I CHOOSE A WORLD WITH OUT BULLYINNG» («Я ОБИРАЮ СВІТ БЕЗ БУЛІНГУ!»)

З 1 грудня 2018 року по 17 травня 2019 року в закладах освіти м. Добропілля Донецької області втілювався у життя проект «Я обираю світ без булінгу!», який реалізувався в рамках напрямку «Соціальна згуртованість» Проекту підтримки для Міністерства з питань тимчасово окупованих територій за фінансової підтримки Посольства Великої Британії в Україні та Добропільської міської ради і адмініструвався громадською організацією «Добропільський центр молоді «ДОБРО».

Мета проекту: згуртувати учасників освітнього процесу в закладах освіти м. Добропілля навколо проблеми булінгу шляхом проведення профілактичних та культурно-просвітницьких масових заходів.

З метою вивчення актуальності проблеми булінга методичним кабінетом відділу освіти Добропільської міської ради було проведено анкетування серед батьківської громади, педагогів освітніх закладів міста, учнів 4-11 класів.

Проаналізувавши результати опитування, ми дійшли висновку, що більшість респондентів погоджуються з тим, що булінг – це проблема сучасного суспільства, робота з його профілактики актуальна для будь-якого шкільного колективу. Респонденти продемонстрували розуміння явища булінгу, його видів та проявів. Того, що виявляється не тільки в фізичній агресії, а й у вербальній: обзивання, поширення чуток, соціальне відторгнення та ізоляція. При цьому, дослідження показують, що як хлопці, так і дівчата схильні до фізичної агресії.

Також більшість респондентів обох категорій відзначають вербальний булінг: образи, поширення чуток, ворожі погляди та псування майна.

У відкритій відповіді на запитання: «Чому, на Вашу думку, відбувається таке явище, як булінг?» – більшість респондентів вказало на недостатність уваги з боку батьків; вплив ЗМІ, комп'ютерні ігри, ситуація в країні; байдужість з боку педагогів тощо.

Щоб викоренити явище булінгу 47,1% вважають за необхідне навчати батьків та педагогів; 27,1% змінити законодавство; 97,1% опитаних вважає проблему булінгу значущою для обговорення та інформування.

Наступним кроком став інтернет-челлендж на сторінці Фейсбуку «Я обираю світ без булінгу!», який розпочали методисти методичного кабінету і передали естафету закладам освіти. Школярі, педагоги та батьки прийняли виклик і робота розпочалася.

Важливою у цих процесах є роль вчителів і керівників шкіл, які покликані перетворити сучасну школу на школу, дружню до дитини, створити середовище партнерства між учнем, вчителем та батьками, де учень матиме всі можливості для всебічного розвитку його потенціалу. Тому, методистами методичного кабінету з психологічної служби та з виховної роботи була організована і проведена конференція для керівників закладів освіти, їх заступників та фахівців ПС. Запрошені до участі у конференції та взяли участь працівники служби у справах дітей, центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді та відділу усправах сім'ї молоді та спорту. З метою замотивувати до участі заклади освіти присутніх ознайомили з результатами онлайн-опитування. Результати були красномовними і чітко окреслили напрямки співпраці для шкіл, позашкільних закладів освіти, служб міста.

Учасниками конференції була прийнята резолюція.

З метою згуртування учасників освітнього процесу в кожному закладі загальної середньої освіти Добропільської міської ради навколо проблеми боулінгу ініціативною групою був запропонований план проведення профілактичних та культурно-масових заходів в рамках тематики проекту.

Нам вдалося активізувати керівників закладів освіти, заступників директорів, класних керівників, педагогів-предметників, керівників гуртків, практичних психологів до командної роботи. В кожній школі була створена ініціативна група (адміністрація, практичні психологи, педагоги, учні, батьки), яка розробила План дій щодо попередження насильства та створення безпечного середовища в закладі. Для того, щоб План був ефективним та дієвим, до розроблення підтримувальних дій залучалося якомога більше учасників серед педагогів всіх категорій, учнівського самоврядування, що, безумовно, сприяло усвідомленню власної відповідальності за його виконання.

В чому особливість цього плану? Він був цікавим, сучасним, адже містив у собі всі форми проявів, які властиві учнівському середовищу, близькі дітям, підліткам. Сумісний план дій став путівником для педагогів, що опікуються виховною роботою, через нові форми організації роботи з дітьми з проблематики, яка вважалася незручною в роботі через те, що вони не розуміли, як з нею працювати.

В закладах також проводились конференції, круглі столи «Розум перемагає булінг», анкетування. Антибулінгова складова змісту запропонованих заходів була відображена такими темами:

- явище булінгу, його вплив на всіх учасників освітнього процесу;
- антибулінгове законодавство;
- відновлення та нормалізації психологічного клімату у колективі після випадку булінгу (цькування);
- інші теми.

Члени ініціативних груп здійснювали аналіз місць, де діти можливо найчастіше зазнають насильства, виявляли проблеми насильства в своїй школі, з'ясовували частоту випадків насильства щодо дітей у школі, наявність дітей-агресорів та дітей, що є вразливими до проявів булінгу.

Зацікавленість педагогічного складу та адміністрації шкіл у веденні превентивної роботи та наданні безпосередньої допомоги дітям дало свої результати. Школи активно брали участь у реалізації проекту.

Масові заходи, що почалися з мотивуючого відео в членджі методичного кабінету, продовжили учні шкіл, які створювали та розповсюджували у соціальних мережах демомотиватори проти боулінгу «Зупинемо булінг!».

Активно пройшли шкільні квести «Подорож світом без булінгу». Дебатний клуб «Стоп, булінг!», скайп-конференція лідерів шкільного самоврядування (учні шкіл м. Добропілля, м. Білицьке, м. Білозерське, смт. Новодонецьке, с. Водяне) «Перетворимо мрії на реальність» дали можливість учнівській молоді обговорити проблеми насилля в дитячому середовищі та пошуку засобів протидії цьому соціальному явищу.

У квітні представники всіх шкіл (учні, вчителі) мали можливість висловити свої думки щодо проблеми боулінгу в учнівському середовищі через мотивуючі графіті-малюнки – Art-простір «Вуличне мистецтво графіті проти булінгу».

Цікавою, як на думку учасників проекту, була акція «Шлях довіри». Учні шкіл самостійно розробляли просвітницькі буклети та розповсюджували під час проведення міського фестивалю, який став яскравим завершенням проекту, але не роботи в цьому напрямку. Фестиваль «Я обираю світ без булінгу» проходив на центральній площі міста Добропілля. Учасники – представники всіх шкіл великого м. Добропілля, закладів позашкільної освіти, учні, педагоги, батьківська громада – виражали свої думки, почуття через творчі номери, фінальний флешмоб, учасниками якого стали близько 200 учнів, вихованців закладів освіти та їх наставники.

Реалізацію проекту висвітлювали у спеціально створеній однойменній групі у Facebook-спільноті «Я обираю світ без булінгу!».

Хочемо акцентувати увагу на ролі методистів МК – це не тільки надання методичної, але і практичної допомоги, координація участі закладів освіти в проекті, організація міських заходів, проведення моніторингу ефективності виконання плану заходів, спрямованих на запобігання та протидію булінгу, навчально-методичне забезпечення вдосконалення знань, вмінь та навичок педагогічних працівників, фахівців

ПС щодо запобігання та протидії булінгу (цькуванню) в закладах освіти – це і семінари-практикуми, і консультації, і тренінгові заняття.

Ми розуміємо, що профілактика булінгу в закладах освіти має бути постійним системним процесом і ця робота не обмежиться рамками проекту. Головне, що ми підняли цю «незручну» тему і винесли для обговорення. Завдяки проекту підвищився рівень поінформованості учасників освітнього процесу про форми, прояви, причини та наслідки булінгу (цькування); відбулося формування в учасників освітнього процесу нетерпимого ставлення до насильницьких моделей поведінки, усвідомлення булінгу (цькування) як порушення прав людини. Запропоновані у проекті заходи стали рушійною силою протидії булінгу в школах Добропілля. Тренінги, заняття з психологами, квести, флешмоби та інші сучасні, цікаві форми роботи з дітьми допомогли кожному усвідомити шкоду, яку наносить постійне цькування один одного та запобігти подальшому розповсюдженню булінгу серед учнів шкіл.

Взявши участь у запланованих заходах, діти відчули себе необхідними та важливими, вони стали більш чуйними, доброзичливими. Ми прагнемо виховати розумне, толерантне, освічене покоління. Без подолання проблеми булінгу це стає неможливим. Наш проект відкриє нові можливості виховання і творчого розвитку дітей.

Ми сподіваємось, що досвід реалізації проекту «Я обираю світ без булінгу!» стане у нагоді навчальним закладам інших регіонів України.

Сергієнко Н. П.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах*

Тищенко А. П.

*курсант соціально-психологічного факультету
Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна*

ОСОБЛИВОСТІ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН СТУДЕНТІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ НАВЧАННЯ

У сучасній психології фігурує безліч думок щодо місця міжособистісних стосунків у життєдіяльності людей. Оскільки будь-яка особистість розглядається в її взаємозв'язку з іншими представниками певної соціальної групи, до якої вона належить, то саме в людських стосунках виявляється глибинний зміст людського «Я» і неповторними барвами «вплітається в канву об'єктивних суспільних відносин, дозволяючи виділити особливий їх рівень – міжособистісні стосунки, які

ґрунтуються на основі певних чуттів людини, що виникають у неї з приводу іншої людини, її поведінки, діяльності, позиції в суспільстві». У зв'язку з цим В. Мясішев вважав, що визначальним для особистості є ставлення до людей, тобто взаємовідносини.

Термін «відносини» введений ще Арістотелем для відображення певного способу буття людини та пізнання нею навколишнього світу. За В.М. Мясішевим, відносини – це інтегральна система вибіркового свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності, яка виражається в діях, реакціях і переживаннях людини та відображає її основні потреби й інтереси. Система відносин індивіда з навколишнім світом (люди, речі, професійна діяльність тощо) утворює внутрішній світ людини [2, с. 79].

Розглядаючи міжособистісні відносини як видове поняття по відношенню до родового «психологічні відносини» М.М. Обозов відзначає: «Міжособистісні відносини – завжди «суб'єкт – суб'єктивні зв'язки». Вони характеризуються постійною взаємністю і мінливістю (що обумовлюється активністю не тільки однієї із сторін). Виділяючи в структурі особи декілька рівнів характеристик, він відзначає: «...Різні види міжособистісних взаємин припускають включення в спілкування тих або інших рівнів характеристик особи...»». Тому головним критерієм він вважає міру, глибину залучення особи у відносини [3, с. 47].

Міжособистісні відносини – це система установок очікувань і орієнтацій членів певної групи відносно один одного, обумовлених організацією спільної діяльності та базуються на загальних уявленнях про цінності і громадських нормах. Основа міжособистісних відносин – це зусилля партнерів, які спрямовані на те, щоб зробити свою поведінку і свої почуття найбільш зрозумілими і прийнятними для один одного. Саме дії і почуття створюють матрицю відносин, завдяки якій відбувається безпосереднє спілкування.

Міжособистісні відносини – це відносини, що складаються між людьми. Вони можуть супроводжуватися емоціями і переживаннями, якими люди висловлюють свій внутрішній світ.

Людські відносини передбачають зв'язок як мінімум між двома індивідами, а їх характер залежить від характерів і психологічних особливостей учасників. Водночас стосунки, у яких реалізується суб'єктивний психологічний чинник, накладають своєрідний відбиток на певну соціальну ситуацію. Психологічний словник визначає міжособистісні стосунки, як зв'язки між людьми, що суб'єктивно переживаються і об'єктивно виявляються в характері й способах міжособистісної взаємодії, тобто взаємних впливів людей один на одного в процесі їхньої спільної діяльності та спілкування. Це система установок, орієнтації й очікувань, стереотипів та інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями й організацією спільної діяльності, водночас

виступаючи основою формування соціально-психологічного клімату в колективі [1, с. 204].

Особисті стосунки – це стосунки між людьми, які складаються поза спільною діяльністю. Тому міжособистісні стосунки носять суб'єктивний характер і поділяються на стосунки знайомства, товаришування, дружби та інтимні стосунки. Товаришування, на відміну від дружби, це тісні позитивні і рівноправні стосунки, які складаються на основі спільних інтересів, поглядів задля проведення дозвілля. А дружба – це вже більш тісні та вибіркові стосунки з людьми, які передбачають довіру, прихильність, спільність інтересів, які є значущими для міжособистісних стосунків у юнацькому віці.

Людина не може існувати ізольовано від суспільства. Вона постійно знаходиться у русі, здобуває нові знання і обмінюється інформацією з оточуючими. Протягом життя існування людини постійно змінюється, у неї формуються нові погляди та інтереси. Ще з самого дитинства, з народження людину оточує сім'я, яка виховує в неї почуття поваги та любові і поступово відкриває шлях у дорослий світ [1, с. 251].

Стосунки людей залежать від багатьох чинників – індивідуальності особи, її потреб та інтересів, групових норм та цілей, згуртованості, психологічного клімату в колективі і т. ін. Наслідком багатьох соціально-психологічних чинників є формуванні особливих типів особистостей в колективі.

Важливий вплив на ефективність взаємодії людей в колективі спричиняє їх ставлення один до одного, психологічна та практична готовність до співпраці. Сумісність або несумісність виявляється через симпатію або антипатію людей. Якщо людина приваблює, то є їй потреба у спілкуванні, бажання бути ближче, разом працювати, проводити вільний час, і якщо ця потреба або бажання взаємні, то це – симпатія, яка веде до сумісності. Якщо все навпаки, то тоді це антипатія та несумісність.

Узагальнено усі види відносин можна поділити на дві групи. До першої належать відносини позитивної спрямованості психічної активності людини, тобто ті, що зближують, об'єднують людей. До другої групи належать відносини негативної спрямованості психічної активності людини – ті, які розділяють, роз'єднують людей [4, с. 210].

Дослідження по вивченню проблеми міжособистісних відносин студентів на різних етапах навчання проводилося на базі Національного Університету цивільного захисту. В дослідженні брали участь студенти-психологи 1 і 4 курсів соціально-психологічного факультету НУЦЗУ, в кількості 50 осіб.

Для вирішення поставлених задач ми провели методика діагностика міжособистісних відносин Т. Лірі. Дослідження міжособистісних відносин показало, що у групі студентів четвертого курсу більш виражений авторитарний, підкорювальний тип відносин, тобто такі досліджувані характеризуються оптимістичністю, швидкістю реакцій, високою активністю, вираженою мотивацією досягнення, помітним переважанням

мотивації уникнення неуспіху, схильністю до того, щоб звинувачувати себе у всьому при невдачах.

В групі студентів першого курсу більш виражений авторитарний, дружлюбний, альтруїстичний тип відносин. У досліджуваних цієї групи виражена потреба відповідати соціальним нормам поведінки, схильність до ідеалізації гармонії міжособистісних відносин, виражена емоційна залученість, яка може носити більш поверхневий характер, саме цим пояснюється, що такі досліджувані характеризуються невпевненістю у собі, заниженою самооцінкою.

Висновки. Міжособистісні відносини – це система настановлень, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями і організаціями сумісної діяльності і виступають основою формування соціально-психологічного клімату у колективі. В багаточисельних працях, присвячених вивченню груп і колективів, груповій динаміці, групо утворенню, колектив утворенню і т. д., показано вплив організації сумісної діяльності і рівня розвитку групи на становлення міжособистісних відносин, а також зворотній вплив міжособистісних відносин на зміцнення, ціннісно-орієнтаційної єдності членів колективу. Експериментальні дослідження міжособистісних відносин мають давню традицію і багатий методичний арсенал.

Дослідження особливостей міжособистісних відносин студентів на різних етапах навчання дозволило нам отримати дані, які вказують на те, що студенти четвертого курсу характеризуються оптимістичністю, швидкістю реакцій, високою активністю, вираженою мотивацією досягнення, помітним переважанням мотивації уникнення неуспіху і низькою мотивацією досягнення, а у студентів першого курсу виражена потреба відповідати соціальним нормам поведінки, схильність до ідеалізації гармонії міжособистісних відносин, виражена емоційна залученість, яка може носити більш поверхневий характер, саме цим пояснюється, що такі досліджувані характеризуються невпевненістю у собі, заниженою самооцінкою.

Список літератури:

1. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 576 с.
2. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 350 с.
3. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н.Обозов. – Л. : ЛГУ, 1989. – 150 с.
4. Сергієнко Н.П. Міжособистісні відносини та їх роль в учбовій діяльності студентів та курсантів НУЦЗУ / Н.П. Сергієнко, Л.В. Рябуха. – Проблеми екстремальної та кризової психології. Зб. наук. праць. – Харків: НУЦЗУ, 2014. – Вип. 16. – С. 208-215. <http://repositc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/1204>

НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
«Особистість, сім'я і суспільство: питання
педагогіки та психології»

22–23 листопада 2019 р.

м. Львів

Частина II

Видавник – ГО «Львівська педагогічна спільнота»
Поштова адреса редакції: 79000, Львів, а/с 341
www.pedagogy.lviv.org.ua tel: 38 095 580 08 54
Підписано до друку 25.11.2019 р. Здано до друку 26.11.2019 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 9,53.
Тираж 100 прим. Зам. № 2611-19.