ISSN 2786-5568
DOI: 10.31891/PT

Scientific journal

PSYCHOLOGY TRAVELOGS

2022 Issue 1

Науковий журнал

Психологічні травелоги

2022 № 1

Khmelnytskyi 2022

PSYCHOLOGY TRAVELOGS
SCIENTIFIC JOURNAL

Published since 2021 year ***Fore time a year***

Khmelnitskyi, 2022, № 1 (3)

Establishers: **Khmelnytskyi National University** (Ukraine)

The journal is included in scientometric databases:

Google Scholar https://scholar.google.com.ua/citations?user=RJcEM-gAAAAJ&hl=uk
Index Copernicus https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=70163&lang=en
CrossRef http://doi.org/10.31891/PT

Editors **Komar Taisiia,**
Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University (Ukraine)

Head editorial board **Potapchuk Yevhen,**
Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University (Ukraine)

Executive secretary **Mikheieva Liudmyla,**
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Khmelnytskyi National University (Ukraine)

Editorial board:

Monika Wiłkość-Dębczyńska,
Associate Professor, Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Bydgoszcz, Poland)
Valentina Afanasenko,
Doctor of Psychological Sciences, Professor (Khmelnytsky, Ukraine)
Olena Homoniuk,
Doctor of Pedagogical Sciences (Khmelnytskyi, Ukraine)
Inokentiy Kornienko,
Doctor of Psychological Sciences (Mukachevo, Ukraine)
Lyudmyla Matokhnyuk,
Doctor of Psychological Sciences (Vinnytsia, Ukraine)
Nataliya Savelyuk,
Doctor of Psychological Sciences (Ternopil, Ukraine)
Oksana Shportun,
Doctor of Psychological Sciences (Vinnytsia, Ukraine)
Svitlana Pilishek,
Candidate of Psychological Sciences (Khmelnytskyi, Ukraine)

Technical editor **Kravchik Yurii,** PhD.

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of Khmelnytskyi National University, protocol № 1 from 25.08.2022

Editorial board address: Scientific journal "Psychology Travelogs",
Khmelnytskyi National University, Institutska str. 11, Khmelnytskyi, 29016, Ukraine

☎ **(067) 381-79-86**

e-mail: pt@khmnu.edu.ua **web:** http://pt.khmnu.edu.ua/
http://lib.khnu.km.ua/pt_khnu.htm

Registered by the Ministry of Justice of Ukraine
Certificate of state registration of the print media **Series KB № 24780-14720P dated 27.04.2021**

© Khmelnytskyi National University
© Editorial board "Psychology Travelogs", 2022

ПСИХОЛОГІЧНІ ТРАВЕЛОГИ
НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ

Засновано у 2021 році *Виходить 4 рази на рік*

Хмельницький, 2022, № 1 (3)

Засновник: **Хмельницький національний університет** (Україна)

Журнал включено до наукометричних баз:

Google Scholar https://scholar.google.com.ua/citations?user=RJcEM-gAAAAJ&hl=uk
Index Copernicus https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=70163&lang=en
CrossRef http://doi.org/10.31891/PT

Головний редактор **Комар Таїсія Василівна**,
доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

Голова редакційної колегії **Потапчук Євген Михайлович**,
доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

Відповідальний секретар, член редколегії **Міхеєва Людмила Василівна,**
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

Члени редколегії:

Моніка Вількосць-Дембчинська, доктор хабілітований, професор, Університет Казимира Великого (Бидгощ, Польща)

Афанасенко Валентина Іванівна, доктор філософських наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (Хмельницький, Україна)

Гомонюк Олена Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (Хмельницький, Україна)

Корнієнко Інокентій Олексійович, доктор психологічних наук, професор, Мукачівський державний університет (м. Мукачево, Україна)

Матохнюк Людмила Олександрівна, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти» (м. Вінниця, Україна)

Савелюк Наталія Михайлівна, доктор психологічних наук, науково-педагогічний працівник кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, Україна)

Шпортун Оксана Миколаївна, доктор психологічних наук, професор, в.о. завідувача кафедри психології, ДонНУ імені Василя Стуса (м. Вінниця, Україна)

Пілішек Світлана Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент, Хмельницький національний університет (м. Хмельницький, Україна)

Технічний редактор **Кравчик Юрій,** канд. економ. наук

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету, протокол № 01 від 25.08.2022

Адреса редакції: Україна, 29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 11,
Хмельницький національний університет
редакція журналу "Психологічні травелоги"

☎ **(067) 381-79-86**

e-mail: pt@khmnu.edu.ua **web:** http://pt.khmnu.edu.ua/
http://lib.khnu.km.ua/pt_khnu.htm

Зареєстровано Міністерством юстиції України
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 24780-14720Р від 27 квітня 2021 року

© Хмельницький національний університет
© Редакція журналу «Психологічні травелоги», 2022

ЗМІСТ

Таїсія КОМАР, Оксана ВАРГАТА
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ 5
Taisiia KOMAR, Oksana VARHATA
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL STRESS OF THE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFILE

Лариса ПОДКОРИТОВА, Вячеслав ГАВРИЛЬКЕВИЧ
КОМПОНЕНТИ САМОПІЗНАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ БАКАЛАВРСЬКОГО І МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНІВ 15
Larysa PODKORYTOVA, Viacheslav HAVRYLKEVYCH
COMPONENTS OF SELF-KNOWLEDGE OF BACHELORS AND MASTERS

Зінаїда АНТОНОВА
ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ЯК КРИЗА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 32
Zinaida ANTONOVA
INTERNAL PERSONAL CONFLICT AS A CRISIS IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Роман ПОПЕЛЮШКО, Вікторія СКОРОПАД
ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 48
Roman POPELIUSHKO, Viktoriia SKOROPAD
PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SELF-ASSESSMENT OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

Валентина КУПЧИШИНА, Людмила МАЦУК
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 65
Valentyna KUPCHYSHYNA, Lyudmila MATSUK
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SPEECH ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Олена ГОМОНЮК, Наталія СИВАК
ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ 85
Olena HOMONYUK, Nataliya SIVAK
PROFESSIONAL MOBILITY OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH

Олександр СОЛТИК
ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ 98
Oleksandr SOLTYK
UPDATE OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION ON THE BASIS OF AN INTEGRATIVE APPROACH

Людмила ДЖИГУН, Наталія БЕРЕГОВА, Ольга ІГУМНОВА
СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СЛУЖБ ВІЙСЬКОВОЗОБОВ'ЯЗАНОЇ МОЛОДІ, ФОРМИ РОБОТИ 117
Ludmila DZHIGUN, Natalia BEREGOVA, Olga IGUMNOVA
SOCIAL SUPPORT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SERVICES OF MILITARY YOUTH, WORK FORMS

Людмила МІХЕЄВА, Олена КУЛЕШОВА
БУЛІНГ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ПРИЧИНИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ 134
Lyudmila MIKHEEVA, Olena KULESHOVA
BULLYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: CAUSES AND WAYS TO OVERCOME

Наталія СУРГУНД
ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УМОВАХ COVID-19 152
Natalia SURGUND
PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT AMONG POLICE OFFICERS UNDER THE CONDITIONS OF COVID-19

Інна ШПИЧКО, Наталія КАЗАКОВА
ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНІХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 163
Inna SHPYCHKO, Natalia KAZAKOVA
APPLICATION OF THE LATEST EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF PRIMARY GRADES TEACHERS FOR THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Інна КОВАЛЬЧУК, Людмила МЕЛЬНИК
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ 177 177
Inna KOVALCHUK, Lyudmila MELNYK
HEALTH CARE TECHNOLOGY FOR TRAINING MASTERS OF SOCIAL WORK IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION

Олена КАЗАЧІНЕР, Юрій БОЙЧУК
ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА 197
Olena KAZACHINER, Yurii BOYCHUK
EFFECTIVE TECHNIQUES OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME'S SPEECH DEVELOPMENT

УДК 37.036:378.2
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-1

Таїсія КОМАР
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0001-8957-0971
e-mail: komartayisiya@gmail.com
Оксана ВАРГАТА
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0002-1805-4643
e-mail: oksana.vargata@gmail.com

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТРЕСУ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розкрито сутність професійного стресу фахівців соціономічного профілю. Досліджено психологічні особливості стресу, від яких залежить ефективність професійної діяльності фахівців соціономічного профілю. Уточнено сутність понять: стрес, стресори, професійний стрес, професійний стрес фахівців соціономічного профілю, інформаційний стрес, емоційний стрес, комунікативний стрес, еустрес, дистрес, гострий стрес, хронічний стрес, стресостійкість.

Дослідження психології професійного стресу, шляхів і засобів його корекції та профілактики має важливе значення для фахівців соціономічного профілю у цілому ряді життєвих і професійних подій. Проблема професійного стресу фахівців соціономічного профілю пов'язана із тим, що виконувана робота далеко не завжди відповідає необхідному рівню їх психологічної готовності витримувати інтелектуальні навантаження. У процесі професійної діяльності фахівці соціономічного профілю систематично піддаються психоемоційним впливам, пов'язаним із надмірними вимогами, високим рівнем контролю ситуацій, обмеженістю ресурсів щодо можливості їх зміни й удосконалення. Фахівцям соціономічного профілю дуже важливо навчитися не тільки виконувати професійні завдання, але й навчитися регулювати свій психоемоційний стан. Саме тому, психологія професійного стресу у сфері людина-людина, потребує більш детального вивчення.

Висвітлено результати емпіричного дослідження стресостійкості та оцінка адаптивних ресурсів фахівців соціономічного профілю до стресу. За результати дослідження визначено, що у переважної більшості фахівців соціономічного профілю середній рівень стресостійкості. Перспективою подальшого дослідження вбачаємо у розробці та впроваджені психокорекційної програми, яка сприятиме розвитку стійкості до стресових ситуацій та збереженню психічного здоров'я фахівців соціономічного профілю.

Ключові поняття: стрес, стресори, професійний стрес, професійний стрес фахівців соціономічного профілю, інформаційний стрес, емоційний стрес, комунікативний стрес, еустрес, дистрес, гострий стрес, хронічний стрес, стресостійкість.

Taisiia KOMAR, Oksana VARHATA
Khmelnytskyi National University

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PROFESSIONAL STRESS OF THE SPECIALISTS OF SOCIONOMIC PROFILE

The article reveals the essence of the psychological features of professional stress of the specialists of socionomic profile. The necessity of psychological features of professional stress on whom efficiency of introduction of professional activity of the specialists of socionomic profile. The essence of concepts is specified: stress, stressors, professional stress, professional stress of the specialists of socionomic profile, information stress, communication stress, emotional stress, eustress, distress, acute (short) stress, chronic stress, stress resistance.

The study of the psychology of professional stress, ways and methods of its correction and prevention is important for specialists of socionomic profile in a number of life and professional events. The problem of professional stress of the specialists of socionomic profile due to the fact that the work performed does not always correspond to the required level of their psychological readiness to withstand intellectual stress. In the process of professional activity, specialists of socionomic profile are systematically exposed to psycho-emotional influences associated with excessive demands, a high level of control over situations and limited resources for the possibility of their change and improvement. It is very important for specialists of socionomic profile to learn not only to perform professional tasks, but also to learn to regulate their psycho-emotional state. That is why the psychology of professional stress in the field of man-to-man needs more detailed study.

The results of an empirical study of stress resistance and assessment of adaptive resources of the specialists of socionomic profile. According to the results of the study, it is determined that the vast majority of specialists of socionomic profile have an average of stress resistance. We see the prospect of further research in the development and implementation of a psycho-correctional program that will promote the development of resilience to stressful situations and maintaining the mental health of the specialists of socionomic profile.

Key words: stress, stressors, professional stress, professional stress of the specialists of socionomic profile, information stress, communication stress, emotional stress, eustress, distress, acute (short) stress, chronic stress, stress resistance.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Сучасні реалії життя ставлять високі вимоги до фахівців соціономічного профілю, адже особливої значущості у даному контексті набувають питання якісного виконання професійних обов'язків ними. Важливим державним пріоритетом є поставлення завдання, яке пов'язане із забезпеченням умов, які сприятимуть ефективній професійній діяльності фахівців соціономічного профілю. Професійна діяльність фахівців даної сфери завжди характеризувалася багатофункціональністю та надскладністю завдань. Практика свідчить, що в сучасних умовах ускладнених фахівцям соціономічного профілю, все важче і важче, стає адаптуватися до постійних змін в умовах праці, що в кінцевому результаті призводить до браку їх психологічного ресурсу.

Актуальність теми дослідження психології професійного стресу, шляхів і засобів його корекції та профілактики має важливе значення для фахівців соціономічного профілю у цілому ряді життєвих і професійних подій. Проблема професійного стресу фахівців соціономічного профілю пов'язана із тим, що виконувана робота далеко не завжди відповідає необхідному рівню їх психологічної готовності витримувати інтелектуальні навантаження. У процесі професійної діяльності фахівці соціономічного профілю систематично піддаються психоемоційним впливам, пов'язаним із надмірними вимогами, високим рівнем контролю ситуацій, обмеженістю ресурсів щодо можливості їх зміни й удосконалення. Фахівцям соціономічного профілю дуже важливо навчитися не тільки виконувати професійні завдання, але й навчитися регулювати свій психоемоційний стан. Саме тому, психологія професійного стресу у сфері людина-людина, потребує більш детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій

У психологічних концептуальних підходах до даного феномену, розкривається лише окремий аспект психологічної сутності даного поняття та зосереджується на специфічних психологічних особливостях певної групи, що є вкрай суперечливим. До вивчення психології професійного стресу звертались вітчизняні та зарубіжні дослідники, зокрема: О. Антонова, С. Арефнія, Н. Бамбурак, О. Валуйко, І. Ващенко, О. Варгата, Ю. Гагалан, Т. Зайчикова, Л. Кайдалова, О. Кириленко, Т. Комар, В. Косенчук, О. Марковець, Л. Наугольник, В. Паньковець, Л. Панченко, Л. Пляка, Г. Ришко, І. Рябоконь, Н. Савенкова, Н. Самоукіна, І. Сіроха, Т. Циганчук, В. Шапарь, Р. Шевченко.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття

Зважаючи на актуальність теми дослідження залишається наявна низка відкритих питань, які потребують детального розгляду. Зважаючи на вагомість означеної проблематики вважаємо за доцільне висвітлити наступні аспекти загальної проблеми, зокрема: узагальнити наукові підходи до сутності поняття «професійного стресу» та розкрити психологічні концепції професійного стресу; здійснити емпіричне дослідження психологічних особливостей професійного стресу фахівців соціономічного профілю.

Формулювання цілей статті

Метою статті є здійснити дослідження психологічних особливостей професійного стресу фахівців соціономічного профілю.

Виклад основного матеріалу

Психологи-практики, зазначають, що вплив стресу може бути, як позитивним (еустрес), так і негативним (дистрес) на професійну діяльність. Важливо зазначити, що стрес значною мірою є продуктом індивідуального способу мислення та індивідуального сприйняття стресової ситуації. Для фахівців соціономічного профілю важливі знання про психологію стресу та оцінка власних можливостей, здатністю до управління власною поведінкою в стресовій ситуації.

Наукові підходи до сутності поняття стресу у соціономічному дискурсі виокреслили наступні його характеристики:

- стрес залежить не тільки від індивідуальних особливостей особистості, але й від характеру чинників та індивідуального ступеню сприйнятливості до них організму конкретної людини;
- стрес характеризується неспецифічними фізіологічними та психологічними проявами адаптаційної активності людина за дією сильних, екстремальних для організму впливів;
- стрес характеризується як нормальна психологічна реакція людини на проблему, яка виконує функцію самозбереження;
- стрес характеризується як багатоаспектний феномен із сукупністю фізіологічних і психологічних реакцій суб'єктів на надскладну професійну ситуацію»;
- стрес характеризується психологічною напругою, що виявляється у подоланні недосконалості організаційних умов праці, з високими перевантаженнями під час виконання професійних обов'язків на робочому місці.

Узагальнюючи наукові підходи до сутності поняття психології стресу у соціономічному дискурсі, слід підкреслити, що стрес виражає тісний взаємозв'язок з міжособистісними та особистісними категоріями:

- особистісна складова включає себе наявність внутрішньоособистісного конфлікту;
- міжособистісна складова проявляється у сильних переживаннях стресової ситуації до яких особистість була зовсім не готовою.

Психологи зазначають, що на психоемоційну стійкість до стресу має вплив рівень комфортного соціально-психологічного

середовища, рівень емоційної сфери, рівень інтелектуальної сфери та рівень мотиваційної сфери.

Розкриваючи сутність поняття стресу, важливо звернутися до наукових пошуків та розкрити психологічний, соціальний, професійно-орієнтований підходи до сутності даного поняття у соціономічному дискурсі.

Психологічний підхід розкриває індивідуальний характер стресу та індивідуальні ресурсні можливості людини у стресовій ситуації:

- дезорієнтованості, заторможеності або збудливості;
- можливі прояви нав'язливих думок та негативних емоцій;
- не контрольованість їх у стресовій ситуації;
- часто виникає порушення мови та погіршення пам'яті;
- порушення концентрації, переключення, розподілу уваги;
- постерігається фрагментарне епізодичне сприйняття стресової ситуації.

Соціальний підхід розкриває стрес з позиції невідповідності між можливостями і вимогами соціального середовища, що визначає п'ять основних стадій протікання стресу:

- негативний вплив реальних вимог зовнішнього середовища на особистість;
- усвідомлення особистістю вимог поставлених перед нею та її індивідуальних можливостей;
- прояви психофізичних змін у відповідь на подразники зовнішнього середовища;
- здатність до протидії у стресогенній ситуації;
- зворотній зв'язок на стресову ситуацію.

Соціальний підхід дозволяє констатувати, що тривалість та інтенсивність стресу можуть вплинути на особистісні зміни людини, а саме:

- замкнутість, закритість, дезадаптацію, демобілізація психологічних ресурсів;
- афективні реакції, фрустрацію, тривожність, деструктивні відносини;
- емоційні психологічні конфлікти та негативні емоції;
- оптимізм, товариськість, високий рівень адаптивності та мобільності психологічних ресурсів.

Професійно-орієнтований підхід впровадив у наукове коло поняття «професійний стрес». Професійний стрес – це багатоаспектне, динамічне, психологічне явище, що проявляється у психофізіологічних,

психосоціальних та психоемоційних реакціях організму людини на стресову ситуацію у професійній діяльності.

Практика свідчить, що професійному стресу притаманна дисгармонія між працівником та його робочим середовищем. Для нашого дослідження важливим є саме професійно-орієнтований підхід до поняття стресу, адже саме стрес, може завадити для нормального функціонування фахівців соціономічного профілю та успішного виконання ними їх професійних обов'язків.

Психологи зазначають, що професійний стрес зустрічається у будь-якій трудовій діяльності, особливо помітним є його вплив на продуктивність роботи фахівців соціономічних професій, об'єктом праці яких постає людина. Саме такий тип професій є стресогенним, що свідчить про надзвичайно високу психоемоційну напруженість, що зумовлює велику кількість психологічних факторів, характерних для соціономічних професії. Важливо розуміти, що негативний стрес – це досвід неприємних емоцій та фізичного перевантаження організму людини, який виникає в разі загрози гарному самопочуттю, або коли завищені його можливості побороти нагальні проблеми [1].

На підставі теоретичного аналізу психологічних джерел та вивчення практичного досвіду означеної проблеми, дозволили розглянути багатоаспектно та комплексно поняття «стрес», зокрема:

- це явище, що виникає під впливом чинників внутрішнього та зовнішнього середовища;
- це система реакцій суб'єкта на відповідні фактори зовнішнього середовища;
- це реакція організму, яка розкриває індивідуальні ресурсні можливості людини у стресовій ситуації;
- це нормальна психологічна реакція людини на проблему;
- це багатоаспектний феномен із сукупністю фізіологічних і психологічних реакцій на стресову ситуацію.

Узагальнюючи наукові підходи до сутності психологічного феномену стресу у соціономічному дискурсі, можна визначити, що поняття стресу є міждисциплінарним та активно застосовується у медичних, технічних, психологічних, управлінських, економічних науках. Зважаючи на це, виникло чимало підходів до класифікації стресів у науковій думці.

Відповідно нашого дослідження, професійний стрес можна визначити як фізичну та психічну реакцію організму фахівця соціономічного профілю, на стресову ситуацію, яка виникає під впливом деструктивних, негативних емоцій і об'єктивно-суб'єктивних психологічних факторів при виконанні професійних завдань,

створюючи потенційну небезпеку для реалізації ефективної професійної діяльності та психічного здоров'я фахівців соціономічного профілю.

Психологічні особливості професійного стресу у фахівців соціономічного профілю зумовлені особливостями змісту їхньої професійної діяльності та вимогами професії. Слід зазначити, деструктивний стрес здатний суттєво знизити рівень життя фахівця, так і мобілізувати його психологічний стан та стимулювати творчість. В свою чергу, оптимальний рівень професійного стресу необхідний для діяльності фахівців соціономічного профілю, втім, регулярний стрес – недопустимий, оскільки він призводить до виснаження психологічних ресурсів, а в подальшому до професійного вигорання. Для мінімізації негативного впливу професійного стресу, вважаємо за доцільне визначення психологічних чинників та факторів розвитку стресу, зокрема у фахівців соціономічного профілю, що дасть змогу регулювати рівень стресу та підвищувати працездатність й ефективність їх професійних завдань.

Таким чином, професійний стрес у фахівців соціономічного профілю – це складний багатоспекторний психологічний феномен, що характеризується реакцією організму та породжений низкою стресорчинників психологічного, соціального, професійного змісту, а тому його доцільно аналізувати застосовуючи комплексний систематичний підхід.

Проблема стресостійкості особистості має величезне практичне значення у професійній діяльності фахівців соціономічного профілю. Важливо зазначити, що саме стресостійкість забезпечує високий рівень психічного здоров'я фахівців соціономічного профілю. Крім того, стресостійкість забезпечує можливість реалізації інтелектуальних, емоційних, комунікативних, фізичних, поведінкових, духовних потенціалів людини, що в свою чергу, сприяє саморозвитку фахівців соціономічного профілю створюючи внутрішню гармонію.

Серед психологічних чинників у забезпеченні розвитку стресостійкості має особистий досвід, що набирається у постійних стресових впливах. Власний досвід забезпечує рівень адаптованості, мобільності організму до стресу та забезпечує здатність до самоуправління в стресових ситуаціях. Дезадаптований фахівець не зможе самореалізувати форми самоуправління поведінки в стресових ситуаціях. Стійкість до професійного стресу фахівців соціономічних професій, в першу чергу, залежить від нервово-психічної напруги та залежить від нервово-м'язової системи, які реагують на стресову ситуацію та дію.

Стресостійкість фахівців соціономічного профілю, залежить від психологічних чинників, а саме: якості стрес-факторів; індивідуально-психологічних, особистісних властивостей особистості; психологічної компетентності в подоланні перевантажень; соціальних стрес-факторів [1].

Стресостійкість фахівців соціономічного профілю розглядатиметься, як:

- індивідуальна здатність організму підтримувати нормальну працездатність;
- здатність зберігати максимально необхідний рівень адаптації до впливу стрес-факторів зовнішнього середовища та професійної діяльності;
- здатність до адекватної взаємодії та міжособистісних зв'язків; здатність до самоактуалізації та самореалізації;
- здатність планувати та досягати цілі професійної діяльності;
- здатність до самозбереження адаптивного потенціалу; здатність високорезультативної працездатності та збереження власного психічного здоров'я.

З метою встановлення рівня стресостійкості фахівців соціономічного профілю було проведено емпіричне дослідження за допомогою методики «Визначення стресостійкості та соціальної адаптованості» (Холмса і Раге).

Дослідження стресостійкості та оцінка адаптивних ресурсів фахівців соціономічного профілю до стресу, дозволяє охарактеризувати рівень стійкості до стресу та визначити їх критерії:

- усвідомлення та розуміння власних емоцій та емоцій колег;
- адекватність, самокритичність до себе;
- стійка відповідність психічних реакцій та впливів соціуму;
- здатність регулювати та підтримувати власний оптимальний психофізичний стан;
- здатність до критичного, конструктивного, адаптивного, рефлексивного мислення;
- здатність до самовираження поведінки та самоуправління нею;
- здатність змінювати власну поведінку залежно від зміни стресових ситуацій та обставин.
- здатність до самоорганізації та самоуправління власним часом;
- здатність до самопізнання та саморефлексії;
- здатність до самозбереження власного психоемоційного потенціалу та психічного здоров'я.

Схематично отримані результати за методикою «Визначення стресостійкості та соціальної адаптованості», ми відобразили на рисунку 1.

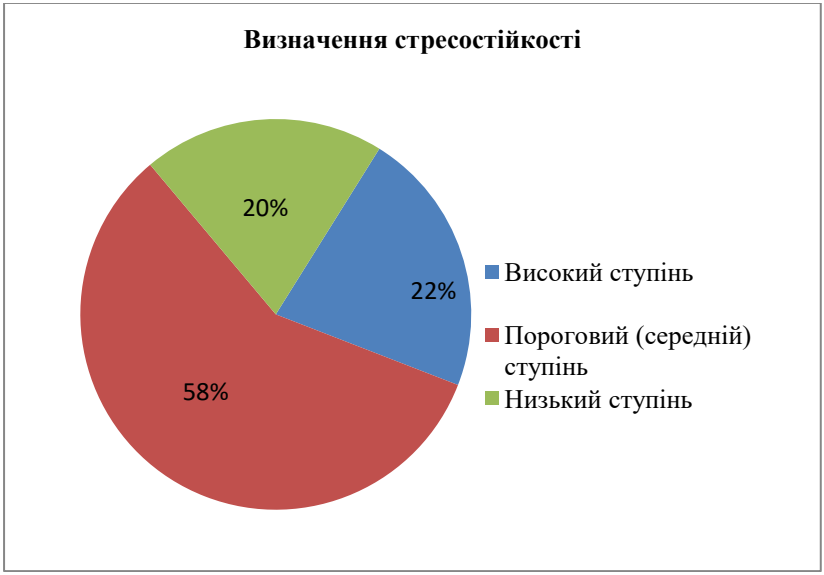

Рис. 1. Результати за методикою «Визначення стресостійкості та соціальної адаптованості»

За результатами дослідження визначити, що високий ступінь стресостійкості наявний у 22% респондентів, що означає мінімальний рівень професійного стресу, що вказує на високі адаптивні ресурси фахівців соціономічного профілю до управління стресорами у професійні діяльності; середній ступінь – 58%, означає, що стресові ситуації впливають на фахівців соціономічного профілю, проте за допомогою індивідуальної здатності до самоуправління та самоорганізації вони швидко адаптуються до стресової ситуації і здатні до самоуправління власними діями, емоціями, почуттями та поведінкою; низький рівень виявлено у 20% опитуваних, що свідчить, про сильне психоемоційне напруження, що потребує психокорекційної роботи.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку

За результатами теоретичного дослідження узагальнено наукові підходи до сутності поняття «професійного стресу» у соціономічному дискурсі та виокреслено наступні його характеристики: професійний стрес залежить від характеру стрес-чинників та індивідуальних особливостей особистості; професійний стрес характеризується психофізіологічними проявами адаптаційних ресурсів під дією стрес-факторів на організм людини; професійний стрес виконує функцію самозбереження людини та вважається нормальною психологічною реакцією; професійний стрес характеризується як багатокомпонентний, психологічний феномен психофізичних реакцій організму на складну стресову ситуацію; професійний стрес виявляється психологічною напругою та характеризується високими перевантаженнями умов праці. За результатами дослідження констатовано, що середній ступінь стресостійкості означає те, що стресові ситуації впливають на фахівців соціономічного профілю, проте за допомогою індивідуальної здатності до самоуправління та самоорганізації вони швидко адаптуються до стресової ситуації і здатні до самоуправління власними діями, емоціями, почуттями та поведінкою у професійні діяльності.

Перспективою подальшого дослідження вбачаємо розробку психокорекційної програми, яка сприятиме розвитку стійкості до стресових ситуацій та збереженню психічного здоров'я фахівців соціономічного профілю.

Література

1. Пляка Л. В., Кайдалова Л. Г., Альохіна Н. В. Формування стресостійкості як складової психологічного здоров'я сучасного викладача // Молодий вчений. 2019. № 3(1). С. 144-148. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-3-67-29

2. Савенкова І. І., Косенчук В. К. Психологічні особливості професійного стресу у вчителів [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-20-10.pdf

References

1. Pliaka L. V., Kaidalova L. H., Alokhina N. V. Formuvannia stresostiikosti iak skladovoi psyholohichnoho zdorovia suchasnoho vykladacha // Molodyi vchenyi. 2019. № 3(1). C. 144-148. URL: : https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-3-67-29 [in Ukrain]

2. Savenkova I. I., Kosenchuk V. K. Psyholohichni osoblyvosti profesiinoho stresu u vchyteliv URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-20-10.pdf [in Ukrain]

УДК 159.95:378
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-2

Лариса ПОДКОРИТОВА
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0002-2242-2576
e-mail: podkorytovaL@khmnu.edu.ua
Вячеслав ГАВРИЛЬКЕВИЧ
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0001-9473-7844
e-mail: gavrilkevich@gmail.com

КОМПОНЕНТИ САМОПІЗНАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ БАКАЛАВРСЬКОГО І МАГІСТЕРСЬКОГО РІВНІВ

У статті подано результати дослідження структури самопізнання. Теоретично виявлено та обґрунтовано такі компоненти самопізнання, як самосприймання, рефлексія, самооцінка, самоспостереження і самоаналіз. Представлено результати емпіричного дослідження цих компонентів на вибірці здобувачів вищої освіти бакалаврського і магістерського рівнів. Були використані такі методики: «Діагностика рефлексії» (А. Карпов), «Вербальна самооцінка особистості», «Тест двадцяти тверджень» (за М. Куном і Т. Мак-Партландом) для дослідження самосприймання та самозвіти здобувачів вищої освіти для дослідження самоспостереження і самоаналізу. Було виявлено, що більшість досліджених мають низьку самооцінку, досить звужене самосприймання; рівень здатності до рефлексії, самоаналізу і самоспостереження перебувають переважно на середньому рівні, але також потребують розвитку і корекції.

Ключові слова: самопізнання, самосприймання, рефлексія, самооцінка, самоспостереження, самоаналіз.

Larysa PODKORYTOVA, Viacheslav HAVRYLKEVYCH
Khmelnytskyi National University

COMPONENTS OF SELF-KNOWLEDGE OF BACHELORS AND MASTERS

The article presents the results of a study of the structure of self-knowledge. Such components of self-knowledge as self-perception, reflection, self-assessment, self-observation and self-analysis were theoretically identified and substantiated. The results of an empirical study of these components in a sample of students at the bachelor's and master's levels were presented. The following methods were used: «Diagnosis of reflection» (A. Karpov), «Verbal self-esteem», «Test of twenty statements» (by M. Kuhn and T. McPartland) for the study of self-perception and self-reports of higher education students for research self-observation and introspection.

It was found that most of the students have low self-esteem, rather narrow self-perception. The level of ability to reflect, self-analysis and self-observation are mostly at a medium level, but also need development and correction.

A number of measures have been proposed for the development of self-

knowledge in applicants for higher education at the bachelor's and master's levels, including: conducting special trainings for the development of both individual components of self-knowledge and complex self-knowledge trainings; tasks for self-analysis and self-observation in the context of professionally oriented disciplines (thematic and complex self-analyzes; diaries of self-observation, reflections, self-analysis, self-evaluation; self-observation with the help of photography and video, etc .; work in pairs «observer and observing» etc.); creative activity and analysis of its products; individual work with a psychologist; participation in the work of psychological groups (developmental, psycho-correctional, psychotherapeutic, educational-therapeutic, etc.); raising the general cultural level through reading, attending concerts, art exhibitions, museums, traveling, etc.

There are such prospects for further work on this problem in the study of the relationship of self-knowledge with individual-typological personality traits, the level of formation of arbitrary self-government and self-regulation.

Key words: self-knowledge, self-perception, reflection, self-assessment, self-observation, self-analysis.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Сучасні умови життя пред'являють високі вимоги до підготовки спеціалістів у будь-якій сфері професійної діяльності, Щоб досягати успіху, сучасний спеціаліст має бути спроможним адекватно реагувати на нові соціальні очікування, бути мобільним, здатним до професійного самовдосконалення. У зв'язку з цим, актуальності набуває формування адекватного ставлення до себе, гарного розуміння себе, своїх сильних і слабких властивостей. Усі ці здатності необхідні для ефективного професійного та особистісного самотворення особистості.

Самопізнання особистості завжди цікавило дослідників і йому присвячено багато праць у психологічній літературі. Сучасне суспільство цікавиться новими шляхами розширення своєї самосвідомості, розробкою більш ефективних засобів самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації, самозбереження тощо. Ми вважаємо, що самопізнання має величезний вплив на якість людського життя, ефективність виконуваної професійної діяльності, професійного та особистісного самотворення.

Ситуація з COVID-19 як ніколи загострила й іншу соціальну проблему, яка значно залежить від знання людиною себе, – це самозбереження. Для виконання цієї життєво важливої задачі, людина, як і у випадку досягнення професійного успіху, має добре розуміти себе, знати особливості свого здоров'я, власні фізичні і психічні можливості, що дає можливість вибудовувати ефективну систему особистої психогігієни.

Самопізнання, поряд із пізнанням світу і майбутньої професії, є провідною діяльністю у період здобування вищої освіти. Відповідно, саме в цей період найбільш доцільним є цілеспрямований розвиток здатності до самопізнання як системи умінь і навичок володіння ефективними методами і прийомами, спрямованими на дослідження свого внутрішнього світу і себе у світі зовнішньому.

Аналіз досліджень та публікацій

Самопізнання як об'єкт дослідження розглядається багатьма авторами: Л. Терлецька, М. Савіна С. Руденко, В. Мовчан, І. Мудра, Ю. Єрмак, О. Мешко, Н. Рукавишникова, Т. Черкашина, І. Шевченко; важливість самопізнання зокрема для особистості, її особистісного і професійного розвитку відзначали: І. Кон, К. Роджерс, Ю. Орлов, О. Шевцов, Н. Дідик, Л. Інжиєвська, Р. Кочюнас, Л. Подкоритова, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін. Було виявлено, що здатність до самопізнання є основою професіоналізації багатьох фахівців: юристів (С. Гладкий), військових курсантів (Е. М. Сивохоп), майбутніх інженерів (Л. А. Молотай), майбутніх соціальних працівників (К. Захарчук, Н. Троценко), соціальних педагогів (Н. Данильченко), педагогів (Ю. Єрмак, О. Мешко, В. Приходько, С. Табінська, Т. Черкашина, І. Шевченко та ін.), психологів (Н. Дідик, Л. Інжиєвська, Р. Кочюнас, Н. Чепелєва, Т. Яценко та ін.).

Значна кількість згаданих вище дослідників визнають важливість розвитку самопізнання для фахівців, які працюють у сфері «людина–людина», і зауважують, що такий фахівець має добре знати себе, сильні і слабкі властивості своєї особистості, свої істинні бажання, інтереси, мотиви тощо. Це великою мірою визначає успішність професійної діяльності, а також убезпечує від швидкого професійного вигоряння.

Разом із тим, незважаючи на велику кількість досліджень, їхні результати є доволі несистематизованими, зокрема бракує єдиного підходу до визначення самопізнання, його видів і структури.

У процесі аналізу наукових досліджень ми не знайшли спеціальних діагностичних методик, спрямованих на визначення особливостей самопізнання. З цією метою, зазвичай, використовують тести на рефлексію Д. Леонтьєва та А. Карпова, самозвіти досліджених тощо. Оскільки самопізнання є складним і комплексним явищем, на нашу думку, спочатку необхідно з'ясувати його компоненти, і надалі добирати діагностичні інструменти, відповідні, кожному компоненту.

Формулювання цілей статті

Мета дослідження – визначити компоненти самопізнання як психологічного явища та емпірично дослідити ці компоненти у здобувачів вищої психологічної освіти бакалаврського і магістерського рівня.

Методи дослідження:

– теоретичні: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння;

– емпіричні: **анкетування, тестові методики** «Вербальна самооцінки особистості»; методика А. Карпова «Діагностика рефлексії»; методика «Тест двадцяти тверджень»; самозвіти.

Виклад основного матеріалу

Самопізнання особистості становить основу її самотворчості і самозбереження. Через самопізнання людина стимулює себе до вдосконалення, шукає сенс свого буття. Самопізнання як вивчення людиною своїх властивостей, системи цінностей, життєвих намірів, провідних мотивів і мотивацій, характеру, темпераменту, особливостей процесів пізнання (відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, мислення, мовлення тощо) є початковим етапом самовиховання особистості. Самопізнання дає можливість самостійно визначити шляхи успіху в певній сфері діяльності, проаналізувати та удосконалити свою повсякденну діяльність [25].

Самопізнання людини – це її шлях до себе істинної, щоб бути за словами С. Кьєркегора “тим Я, яким ти істинно є” [цит. за: 9].

Ю. Гіппенрейтер як одна з класиків-дослідників самопізнання [2] вважала, що самопізнання є одним із найскладніших і найважливіших завдань у процесі становлення особистості. Це зумовлено тим, що:

1) людина повинна розвинути власні пізнавальні здібності, накопичити відповідні засоби, щоб потім використати їх відносно себе самої. Лише на початку старшого шкільного віку більшість людей виявляються здатними на це;

2) має накопичитися матеріал для самопізнання, тобто людина повинна розвинутися, кимось стати, щоб, спрощено кажучи, було що пізнавати. Разом з тим, оскільки процес розвитку особистості не зупиняється, самопізнання буде завжди відставати і давати не зовсім вірну картину;

3) будь-яке знання про себе вже фактом свого отримання змінює людину: дізнавшись щось про саму себе, вона стає іншою, що вказує на важливість самопізнання для розвитку особистості [2].

На думку Л. Рувінського та А. Соловйової, основні труднощі самопізнання полягають у тому, що суб'єкт пізнання є водночас і його об'єктом [17].

У науковій літературі є багато визначень самопізнання. Так, в одній з наших публікацій [14] ми детально проаналізували низку підходів до визначення самопізнання і виявили, що зміст цього поняття визначається через такі категорії:

1) свідомість, самосвідомість, усвідомлення (Т. Євдокимова, І. Кон, С. Спиридонова, В. Столін та ін.);

2) пізнання, дослідження, вивчення, виявлення (О. Боброва, А. Маслоу, О. Сорокоумова, Е. Г. Суходубова, Т. Титаренко, С. Л. Франк, Я. Фруктова І. Чеснокова та ін.);

3) управління, творення, відкриття Н. Мартинюк, О. Стояно, В. Тихолоз та ін.)

Виходячи з цього, ми пропонуємо таке визначення: *самопізнання – це пізнавальна діяльність, яка спрямована на пізнання людиною свого єства та обумовлює саморозвиток її самосвідомості.*

Таким чином, самопізнання є складною, багаторівневою пізнавальною діяльністю людини і має свою структуру, яку ми досліджували в іншій нашій роботі [11]. На основі огляду наукових публікацій ми виокремили такі провідні підходи до структури самопізнання:

1) на основі структури особистості (В. Маралов, Л. Подкоритова, Е. Сивохоп);

2) за рівнями самопізнання (зовнішній і внутрішній) (В. Маралов, Л. Терлецька, Ю. Трофімова, І. Чеснокова);

3) визначення структури самопізнання через його форми, прийоми, способи, механізми (С. Вершловський, Т. Євдокимова, М. Келесі, К. Левітан, О. Продан, Л. Терлецька, Ю. Трофімова, І. Чеснокова та ін.).

Жодна із запропонованих структур не є вичерпною і всеохоплюючою, всі вони доповнюють одна одну. Кожна зі структур може бути використана як основа для емпіричного дослідження. Так, для нашого дослідження ми узагальнили структури, запропоновані І. Чесноковою [24] та Л. Терлецькою [20; 21], і визначили такі *структурні компоненти самопізнання*:

– самосприймання;

– самоспостереження;

– рефлексія;
– самоаналіз;
– самооцінка.

Далі подано визначення цих компонентів, відповідно до того, як ми розуміємо їх у нашому дослідженні.

Самосприймання – це цілісне відображення людиною у свідомості своїх психічних, соціальних, фізичних та інших особливостей (визначення розроблене нами на основі родового поняття «сприймання»).

Самоспостереження – це спостереження людини за своїм психічним станом і діями. Його результати подаються у вигляді самозвіту, тобто опису людиною самої себе, своїх відчуттів і переживань [16].

На думку Л. Терлецької, здатність до самоспостереження на певному віковому етапі розвитку людини переростає в здатність до рефлексії [20; 21].

Рефлексія – це слово в сучасній українській мові має кілька значень:

1) самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом;
2) в ідеалістичній філософії – відображення, а також дослідження процесу пізнання;
3) осмислення людиною власних дій, діяльність самопізнання [1, с. 1218].

Слово «рефлексія» прийшло в українську мову із латинської [6, с. 68]. Латинське *reflexio* «загинання, закидання *або* повертання» є похідним від дієслова *reflecto*, що має багато значень:

1) загинати, закидати назад; повертати, обертати назад;
2) звертати (animum ad aliquid): animum reflecto – згадувати, думати (про що-небудь);
3) схиляти, зм'якшувати (animum, mentes): aliquid in melius reflecto – покращити, змінити на краще що-небудь;
4) відступати, відходити [4, с. 862].

Згідно психологічної енциклопедії, рефлексія – це пізнання людиною себе: своїх дій, вчинків, поведінки, думок, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших особливостей своєї особистості [16, с. 300].

На підставі проведеного семантико-етимологічного аналізу, ми визначили такий психологічний зміст поняття «рефлексія» – *це процес звертання людиною своєї уваги і свого розуму на саму себе, на свій внутрішній світ і розмірковування про себе і свій внутрішній світ.* Цей процес може відбуватися як довільно, так і мимовільно.

У нашій попередній публікації ми детально досліджували значення рефлексії для самотворення і самозбереження особистості [13].

Самоаналіз – це аналіз індивідом власних суджень, переживань, потреб і вчинків. На відміну від близького за змістом поняття «рефлексія», «самоаналіз» є більше зосередженим на процесуальному аспекті психіки, а також відрізняється більш вираженою цілеспрямованістю і довільністю. Самоаналіз охоплює аналіз власних думок, почуттів тощо. Він є ефективним методом з'ясування причинно-наслідкових зв'язків у діях і вчинках. [19, с. 49].

Самооцінка – це оцінка людиною себе, своїх властивостей, можливостей і якостей та свого місця серед інших людей [16]. Вона є основою ставлення до себе, своїх успіхів і невдач, вибору цілей тощо.

Запропонована структура самопізнання була використана нами для розробки і реалізації програми емпіричного дослідження.

Програма емпіричного дослідження. На першому етапі були дібрані та обґрунтовані методи емпіричного дослідження.

На другому етапі було проведено констатувальний експеримент.

На третьому етапі здійснено обробку, аналіз та інтерпретацію отриманих даних.

Як уже зазначалось, ми не знайшли діагностичних методик, які б давали можливість безпосередньо вивчити здатність до самопізнання. У наукових дослідженнях з цією метою використовують тести на самооцінку, рефлексію, опитувальники на вивчення особливостей самоставлення, наприклад, опитувальник С. Пантелєєва [10]; стандартизовані методики «Тест двадцяти тверджень» (за М. Куном і Т. Мак-Партландом), методику «Оцінка якості життя», опитувальник втрат і придбань [3], аналіз щоденників [5], бесіду та інтерв'ю, проективні методики тощо.

Ґрунтуючись на наукових працях І. Чеснокової [24] і Л. Терлецької [20; 21] щодо структури самопізнання, ми дібрали психодіагностичні методики для дослідження відповідних показників (таблиця 1).

Таблиця 1

Методики дослідження компонентів самопізнання

Досліджуваний елемент структури самопізнання	Методика
Самосприймання	«Тест двадцяти тверджень» (за М. Куном і Т. Мак-Партландом)
Самоспостереження і самоаналіз	Самозвіти здобувачів вищої освіти
Рефлексія	«Діагностика рефлексії» (А. В. Карпов)
Самооцінка	«Вербальна самооцінки особистості»

Експериментальне дослідження здатності до самопізнання у студентської молоді проводилось на базі Хмельницького національного університету, вибірку склали 32 здобувачі вищої освіти за спеціальністю «Психологія»; 25 дівчат і 7 хлопців віком від 19 до 22 років. Через значну перевагу жіночої підвибірки аналіз результатів за гендерною ознакою ми не здійснювали.

Далі подано отримані нами результати діагностики за кожною використаною методикою.

Методика «Тест двадцяти тверджень» (за М. Куном і Т. Мак-Партландом) [18] – це особистісний опитувальник, варіант нестандартизованого самозвіту, що зближується з проективними методиками дослідження особи. Призначений для дослідження самоставлення і самосприймання. Тест базується на використанні нестандартизованого самоопису з подальшим контент-аналізом. Досліджуваний повинен упродовж 12 хвилин дати двадцять різних відповідей на запитання, звернене до самого себе: «Хто я такий/така?». В інструкції вказується, що відповіді треба давати в тому порядку, в якому вони спонтанно виникають, не піклуючись про послідовність, граматику і логіку.

У нашому дослідженні для контент-аналізу були виділені категорії, що стосуються професійного та особистісного самосприймання.

Під час кількісного аналізу тверджень за методикою «Тест двадцяти тверджень» ми звертали особливу увагу на те, чи вказують наші досліджувані свій майбутній фах, і якщо так, то який його ранг.

З цією методикою виникли найбільші труднощі, оскільки лише 16,7 % досліджених написали всі 20 тверджень-відповідей. Це може свідчити про певні утруднення у самосприйманні здобувачів вищої освіти. Їм важко визначити, хто вони, і які вони, – це означає, що досліджені нами особи потребують розвитку своєї здатності до самопізнання.

Якісний аналіз отриманих даних показав, що більше половини наших досліджених – 54,2 % – сприймають себе як майбутніх психологів. За рейтингом це, переважно одна з перших 10 позицій. 75 % досліджених відмітили себе як студентів. Серед самохарактеристик переважають соціальні ролі – «одногрупниця», «дочка», «тітка», «похресниця» тощо. Часто зустрічаються самовизначення типу «Я – людина», «Я – особистість», «Я – індивідуальність», «Я – індивід» (83,3 %). Мають місце визначення власних захоплень і позаурочної діяльності («Я – акторка», «Я – художник», «Я – письменник-початківець», «Я – бізнесмен» тощо).

Досить часто – у 41,7 % досліджених –зустрічаються образи Я, пов'язані з коханням, стосунками «Я кохана», «Я кохаю», «Я подруга» тощо. Мають місце самовизначення патріотичного змісту «Я – громадянка України», «Я – українка» (16,7 %). Відзначимо також, що іменникові характеристики переважають над прикметниковими. Останні мають частіше позитивний характер: «Я щаслива», «Я активна» тощо. Мають місце самовизначення себе у майбутньому: «Я – майбутня дружина», «Я – майбутня мама» (29,22 %). Негативні самовизначення (наприклад, такі як: «Я пасивна») були в поодиноких випадках.

У цілому, дослідження за методикою «Тест двадцяти тверджень» показало, що самосприймання наших досліджених є досить позитивним, але не дуже різноманітним. Є також утруднення у самовизначенні своїх ролей і характеристик. Відповідно, доцільним є розширення діапазону самосприймання наших досліджених.

Аналіз самозвітів. Самозвіти були розроблені на основі плану-схеми самоаналізу, запропонованого Л. Подкоритовою [12]. Бланк самозвіту включав низку пунктів, на які здобувачі мали дати відповідь.

У зв'язку з тим, що у самозвіті частина пунктів грунтувалась на самоаналізі за даними психологічних тестів, а частина – на даних самоспостереження, результати аналізу самозвітів були використані для оцінки і самоаналізу, і самоспостереження разом.

Досліджуваному пропонувалось охарактеризувати особливості своєї пізнавальної сфери, індивідуально-типологічні властивості, особливості життєвого стилю та зробити узагальнені висновки.

Аналіз цих самозвітів показав, що наші досліджені схильні до самоаналізу і самоспостереження. Їм це цікаво, і вони вважають подібні завдання досить корисними.

Ми оцінювали самозвіти за їхньою глибиною і широтою, на основі чого виокремили три рівні здатності до самоаналізу і самоспостереження: низький, середній і високий.

Було виявлено, що 26,3 % досліджених мають досить низьку здатність до самоаналізу і самоспостереження: їхні самозвіти короткі, поверхові, немає спроб взаємопов'язати різні особливості своєї особистості, узагальнені висновки щодо своїх психологічних особливостей майже відсутні або нечіткі.

42,1 % досліджених показали середній рівень здатності до самоаналізу і самоспостереження: їхні самозвіти є більш

розширеними, деталізованими, але бракує системності викладу і узагальнення даних щодо себе.

31,6 % досліджених показали досить високий рівень здатності до самоаналізу і самоспостереження: їхні самозвіти є розширеними, наявні спроби визначити зв'язки між різними особливостями своєї особистості. Загальні висновки чіткі і логічні.

Найлегше досліджуваним дався опис своєї пізнавальної, емоційної та вольової сфер, опис власного темпераменту і характеру.

Найбільше утруднень у студентів виникало із пунктами щодо аналізу власного життєвого стилю, особливостей поведінки у складних життєвих ситуаціях та стилю спілкування. Також були утруднення і з описом мотиваційної сфери, зокрема визначенням своїх ідеалів і провідних світоглядних переконань і спрямованості. Ці пункти часто залишались незаповненими.

Попри складність завдання досліджені зауважили, що їм було цікаво робити самозвіти – це спонукало їх до того, щоб осмислити себе як цілісну особистість, визначити свої індивідуальні особливості.

Для унаочнення отримані дані представлено на рисунку 1.

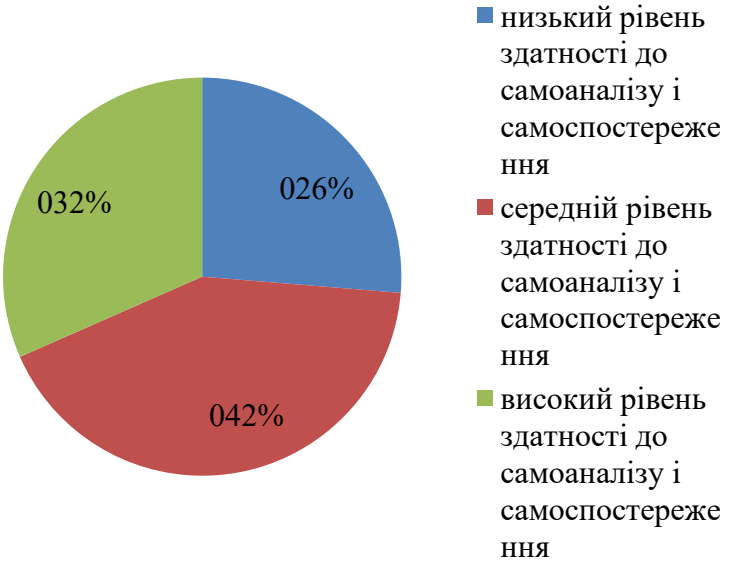

Рис. 1. Рівень здатності до самоаналізу і самоспостереження у дослідженій вибірці згідно самозвітів

Як можна побачити з отриманих даних, наші досліджені мають досить високий рівень здатності до самоаналізу і самоспостереження, але є і потреба їх подальшого розвитку.

Ми також вважаємо, що через самоаналіз і самоспостереження, як сильні сторони наших досліджуваних, доцільно здійснювати корекцію і розвиток інших складових самопізнання – самооцінки, здатності до рефлексії і самосприймання. Таку можливість надають засоби арт-терапії, які звертаються саме до самоспостереження і самоаналізу клієнта: самоспостереження під час творчого процесу і самоаналізу під час обговорення творчого продукту. Арт-терапія також сприяє розвитку самооцінки через позитивні емоції від творчого процесу і розкриття творчого потенціалу, розвитку рефлективності, розширює і поглиблює самосприймання.

Методика А. Карпова «Діагностика рефлексії» [7] призначена для визначення рівня розвитку рефлексії особистості. Методика містить 27 тверджень, на які досліджуваному пропонують дати один з варіантів відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – швидше невірно; 4 – не знаю; 5 – швидше вірно; 6 – вірно; 7 – цілком вірно, і дає можливість виявити загальний рівень рефлексії. Як зазначалось вище, ця методика часто використовується для дослідження здатності до самопізнання, але, на нашу думку, рефлексія і самопізнання не є тотожними поняттями, причому рефлексія є одним із механізмів самопізнання.

За цією методикою були отримані такі результати: у 21,1 % досліджених виявлено низький рівень рефлексію; трохи більше половини досліджених – 52,6 % – мають середній рівень рефлексії; і 26,3 % досліджених мають високорозвинену рефлексію. Середній показник у вибірці 121,5 бали, що відповідає середньому рівню

Для унаочнення отримані дані представлено на рисунку 2.

Як можна побачити з отриманих даних, наші досліджені потребують розвитку рефлексивності. Аналіз відповідей показав, що у наших досліджених виявлена схильність діяти інколи швидко і необдумано, часто не замислюються над наслідками своїх майбутніх дій, тобто має місце проблема з визначеною А. Карповим так званою перспективною рефлексією. Імпульсивність дій, однак, є досить характерною особливістю студентського віку [15]. Попри те, здатність до рефлексії наших досліджених потребує розвитку.

Методика «Вербальна самооцінка особистості» [23] спрямована на експрес-діагностику самооцінки особистості і включає 32 твердження, на кожне з яких досліджуваному пропонують дати

відповідь «дуже часто», «часто», «рідко» або «ніколи» залежно від того, наскільки йому властиве кожне висловлювання. Методика дає можливість визначити 3 рівні самооцінки – високий, середній і низький.

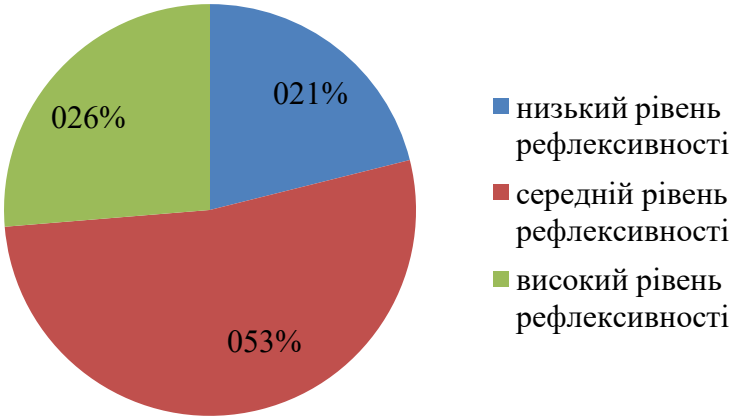

Рис. 2. Рівень рефлексії у дослідженій вибірці за методикою А. Карпова

За цією методикою було визначено, що переважна більшість наших досліджених – 73,7 % – мають низький рівень самооцінки; 15,8 % – середній, і лише 5,3 % – високий (рисунок 3). Таким чином, відповідно до опису рівнів самооцінки, переважна більшість наших досліджених схильні хворобливо переносити критичні зауваження щодо себе і є невпевненими у собі.

Наведені дані показують, що наші досліджені потребують психологічної корекції самооцінки.

Узагальнивши дані нашого емпіричного дослідження, ми з'ясували, що переважна більшість досліджених нами здобувачів вищої освіти мають середню здатність до самопізнання, а отже, потребують її розвитку.

Отримані нами емпіричні дані збігаються з результатами інших досліджень здатності до самопізнання у студентської молоді. Так, наприклад, у дослідженні колективу авторів М. Гончаренко,

О. Гололобова, В. Пасинок «Визначення здатності студентів до самопізнання» [3, с. 52-54] також було виявлено, що здатність досліджених до самопізнання потребує розвитку.

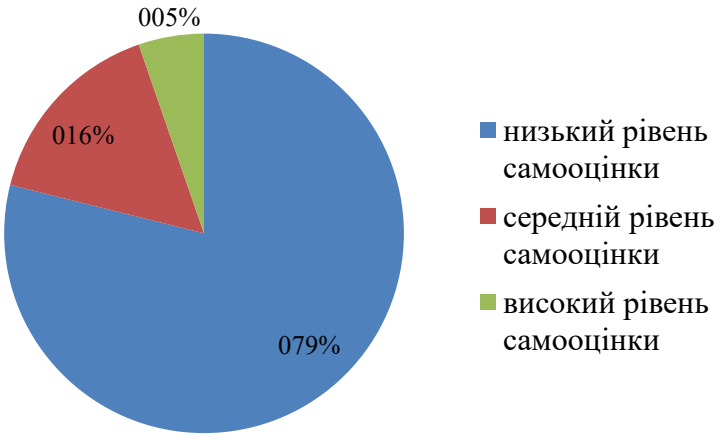

Рис 3. Рівень самооцінки у дослідженій вибірці за методикою «Вербальна самооцінки особистості»

На нашу думку, для розвитку самопізнання здобувачів вищої освіти доцільно:

1) проводити спеціальні тренінги для розвитку як окремих компонентів самопізнання, так і комплексні тренінги самопізнання;

2) пропонувати здобувачам вищої освіти завдання для самоаналізу і самоспостереження у контексті професійно спрямованих дисциплін:

– писати тематичні і комплексні самоаналізи;

– вести щоденники самоспостреження, рефлексії, самоаналізу, самоцінювання;

– робити самоспостереження за допомогою фото- і відеозйомки тощо;

– працювати у парах «спостерігач і спостережуваний» тощо;

3) займатись творчою діяльністю та аналізувати її продукти;

4) працювати з психологом індивідуально;

5) брати участь у роботі психологічних груп (розвивальних, психокорекційних, психотерапевтичних, навчально-терапевтичних тощо);

6) підвищувати свій загальний культурний рівень за допомогою читання, відвідування концертів, художніх виставок, музеїв, подорожування тощо.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

1. За результатами теоретичного аналізу визначено, що самопізнання *є пізнавальною діяльністю, спрямованою на пізнання людиною свого єства, і обумовлює саморозвиток її самосвідомості.* Самопізнання є складним і багаторівневим феноменом, який охоплює особистість цілісно у її психічному просторі і часі. Важливість самопізнання постає особливо гостро у студентів, які проходять у своєму житті етап професіоналізації особистості. Для майбутнього професіонала знання себе є важливою умовою подальшої професійної успішності.

2. Виокремлено такі компоненти самопізнання: самосприймання, самоспостереження, рефлексія, самоаналіз, самооцінка.

3. Зазначені компоненти самопізнання емпірично досліджені у здобувачів вищої освіти бакалаврського і магістерського рівнів за допомогою методик «Тест двадцяти тверджень» (за М. Куном і Т. Мак-Партландом), «Діагностика рефлексії» (А. В. Карпова), «Вербальна самооцінка особистості» та спеціально розроблених самозвітів.

Результати емпіричного дослідження показали, що більшість досліджених мають низьку самооцінку, і досить звужене самосприймання, рівень здатності до рефлексії, самоаналізу і самоспостереження переважно перебувають на середньому рівні, але також потребують розвитку і корекції.

4. Для розвитку самопізнання у здобувачів вищої освіти бакалаврського і магістерського рівнів запропоновано низку заходів, зокрема таких, як: проведення спеціальних тренінгів для розвитку як окремих компонентів самопізнання, так і комплексних тренінгів самопізнання; завдання для самоаналізу і самоспостереження у контексті професійно спрямованих дисциплін (тематичні і комплексні самоаналізи; щоденники самоспостереження, рефлексії, самоаналізу, самоцінювання; самоспостереження за допомогою фото- і відеозйомки тощо; робота в парах «спостерігач і спостережуваний»

тощо); творча діяльність і аналіз її продуктів; індивідуальна робота з психологом; участь у роботі психологічних груп (розвивальних, психокорекційних, психотерапевтичних, навчально-терапевтичних тощо); підвищення загального культурного рівня за допомогою читання, відвідування концертів, художніх виставок, музеїв, подорожування тощо.

Перспективи подальшої роботи за даною проблемою ми бачимо у дослідженні взаємозв'язків самопізнання з індивідуально-типологічними властивостями особистості, рівнем сформованості довільного самоуправління та саморегуляції.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

2. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций. М.: Педагогика, 2002. 336 с.

3. Гончаренко М. С., Гололобова О. О., Пасинок В. Г. Визначення здатності студентів до самопізнання. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія за ред. проф. С. С. Єрмакова. Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2007. № 12. 176 с.

4. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь: около 50000 слов. М. : Русский язык, 1976. 1096 с.

5. Дуткевич Т. В. Рефлексивно історичний підхід у формуванні організаційної культури вищого навчального закладу. Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. Вип. 14. 928 с.

6. Етимологічний словник української мови: у 7 т. Т. 5: Р–Т / уклад.: Р. В. Болдирєв та ін.; редкол. О. С. Мельничук (голов. ред.) та ін. Київ: Наук. думка, 1983. 2006. 704 с.

7. Карпов А. В. Тест рефлексии. Методика диагностики уровня рефлексивности. URL: http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v (дата звернення: 20.01.2022).

8. Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.

9. Крошка О. І. Самопізнання як форма емоційно-оцінного ставлення до себе на провідних етапах онтогенетичного розвитку. Вестник ОНУ. Психология. 2014. Т. 5. Вып. 14. С. 117-123.

10. Мартинюк Н. Самопізнання як чинник особистісної зрілості студентської молоді. Проблеми та перспективи наук в умовах глобалізації: матеріали VIII Всеукр. наук. конф. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2012. 314 с.

11. Подкоритова Л. О. Визначення наукових підходів до структури самопізнання. Роль і місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 15-16 січня 2016). Харків: Східноукраїнська організація «Центр психологічних досліджень», 2016. С. 64-68.

12. Подкоритова Л. О. Диференційна психологія: методичні вказівки до практичних занять і самостійної роботи студентів напряму підготовки «Практична психологія». Хмельницький: ХНУ, 2011. 88 с.

13. Подкоритова Л. О., Гаврилькевич В. К. Значення рефлексії для професійного самотворення та самозбереження майбутніх фахівців соціономічної

сфери. Теорія та практика формування особистості як суб'єкта самотворення і самозбереження: монографія / за ред. О. М. Гомонюк. Хмельницький: ФОП Цюпак А. А., 2021. С. 107-124.

14. Подкоритова Л. О. Самопізнання як основа самоосвіти: аналіз визначень у психологічній літературі. Методичні засади підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійної освіти: зб. матеріалів Всеукр. інтернет-конф. / за заг. ред. Л. І. Шевчук. Хмельницький: НМЦ ПТО ПК; ФОП Мельник А.А., 2016. С. 291-296.

15. Психология человека от рождения до смерти. / Под ред. А. А. Реана. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

16. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанюк. Київ: Академвидав, 2006. С. 314-315.

17. Рувинский Л. И., Соколова А. Е. Психология самовоспитания. М.: Просвещение, 1982. 143 с.

18. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учебное пособие. СПб.: Речь, 2006. 176 с.

19. Самоаналіз. Енциклопедія практичної психології. URL: http://psychologis.com.ua/samoanaliz.htm (дата звернення: 20.01.2022).

20. Терлецька Л. Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу. Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2003. 150 с.

21. Терлецька Л. Г. Процес самопізнання, його структура і роль у становленні особистості. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2012. № 14. С. 152-158.

22. Титаренко Т. М. Буденний досвід як матеріал особистісного самоосмислювання. Психологія. 2000. Вип. 1(8). С. 26-33.

23. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 48-49.

24. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1981. 323 с.

25. Яблонська Т. М. Тренінг педагогічної рефлексії для студентів та вчителів. Практична психологія та соціальна робота. 1999. № 3. С. 12-13.

References

1. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (z dod. i dopov.) / uklad. i holov. red. V. T. Busel. Kyiv; Irpin: VTF «Perun», 2005. 1728 s.

2. Gippenrejter Yu. B. Vvedenie v obshuyu psihologiyu: kurs lekcij. M.: Pedagogika, 2002. 336 s.

3. Honcharenko M. S., Hololobova O. O., Pasynok V. H. Vyznachennia zdatnosti studentiv do samopiznannia. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu: naukova monohrafiia za red. prof. S. S. Yermakova. Kharkiv: KhDADM (KhKhPI), 2007. № 12. 176 s.

4. Dvoreckij I. H. Latinsko-russkij slovar: okolo 50000 slov. M. : Russkij yazyk, 1976. 1096 s.

5. Dutkevych T. V. Refleksyvno istorychnyi pidkhid u formuvanni orhanizatsiinoi kultury vyshchoho navchalnoho zakladu. Problemy suchasnoi psykholohii: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu im. Ivana Ohiienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriievoi. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2011. Vyp. 14. 928 s.

6. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy: u 7 t. T. 5: R–T / uklad.: R. V. Boldyriev ta in.; redkol. O. S. Melnychuk (holov. red.) ta in. Kyiv: Nauk. dumka, 1983. 2006. 704 s.

7. Карпов А. В. Тест рефлексии. Методика диагностики уровня рефлексивности. URL: http://psycabi.net/testy/517-test-refleksii-metodika-diagnostiki-urovnya-razvitiya-refleksivnosti-oprosnik-karpova-a-v (дата звернення: 20.01.2022).

8. Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.

9. Kroshka O. I. Samopiznannia yak forma emotsiino-otsinnoho stavlennia do sebe na providnykh etapakh ontohenetychnoho rozvytku. Vestnyk ONU. Psykholohyia. 2014. T. 5. Vыp. 14. S. 117-123.

10. Martyniuk N. Samopiznannia yak chynnyk osobystisnoi zrilosti studetskoi molodi. Problemy ta perspektyvy nauk v umovakh hlobalizatsii: materialy VIII Vseukr. nauk. konf. Ternopil: TNPU im. V. Hnatiuka, 2012. 314 s.

11. Podkorytova L. O. Vyznachennia naukovykh pidkhodiv do struktury samopiznannia. Rol i mistse psykholohii ta pedahohiky u formuvanni suchasnoi osobystosti: zb. tez Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Kharkiv, 15-16 sichnia 2016). Kharkiv: Skhidnoukrainska orhanizatsiia «Tsentr psykholohichnykh doslidzhen», 2016. S. 64-68.

12. Podkorytova L. O. Dyferentsiina psykholohiia: metodychni vkazivky do praktychnykh zaniat i samostiinoi roboty studentiv napriamu pidhotovky «Praktychna psykholohiia». Khmelnytskyi: KhNU, 2011. 88 s.

13. Podkorytova L. O., Havrylkevych V. K. Znachennia refleksii dlia profesiinoho samotvorennia ta samozberezhennia maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnoi sfery. Teoriia ta praktyka formuvannia osobystosti yak subiekta samotvorennia i samozberezhennia: monohrafiia / za red. O. M. Homoniuk. Khmelnytskyi: FOP Tsiupak A. A., 2021. S. 107-124.

14. Podkorytova L. O. Samopiznannia yak osnova samoosvity: analiz vyznachen u psykholohichnii literaturi. Metodychni zasady pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnykiv systemy profesiinoi osvity: zb. materialiv Vseukr. internet-konf. / za zah. red. L. I. Shevchuk. Khmelnytskyi: NMTs PTO PK; FOP Melnyk A.A., 2016. S. 291-296.

15. Психология человека от рождения до смерти. / Под ред. А. А. Реана. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.

16. Psykholohichna entsyklopediia / avtor-uporiadnyk O. M. Stepaniuk. Kyiv: Akademvydav, 2006. S. 314-315.

17. Рувинский Л. И., Соколова А. Е. Психология самовоспитания. М.: Просвещение, 1982. 143 с.

18. Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учебное пособие. СПб.: Речь, 2006. 176 с.

19. Samoanaliz. Entsyklopediia praktychnoi psykholohii. URL: http://psychologis.com.ua/samoanaliz.htm (data zvernennia: 20.01.2022).

20. Terletska L. H. Psykhichne zdorovia osobystosti. Tekhnolohiia samoanalizu. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr “Kyivskyi universytet”, 2003. 150 s.

21. Terletska L. H. Protses samopiznannia, yoho struktura i rol u stanovlenni osobystosti. Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky. 2012. № 14. S. 152-158.

22. Tytarenko T. M. Budennyi dosvid yak material osobystisnoho samoosmysliuvannia. Psykholohiia. 2000. Vyp. 1(8). S. 26-33.

23. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Socialno-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp. M., 2002. C. 48-49.

24. Chesnokova I. I. Problema samosoznaniya v psihologii. M.: Nauka, 1981. 323 s.

25. Yablonska T. M. Treninh pedahohichnoi refleksii dlia studentiv ta vchyteliv. Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. 1999. № 3. S. 12-13.

УДК 37.036:378.2
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-3

Зінаїда АНТОНОВА
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0002-1920-7410
e-mail: shvedzina@ukr.net

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИЙ КОНФЛІКТ ЯК КРИЗА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Стрімкі зміни технологічного укладу та радикальні соціальні перетворення у нашій країні призвели не лише до істотних змін у сфері трудової діяльності, системи освіти, а й значно актуалізували проблему взаємозв'язку «особистість – освіта – виробництво». У цій ситуації зорієнтованість освіти на самоцінність особистості, її внутрішні ресурси, прагнення до самореалізації і саморозвитку, на принцип зв'язку розвитку особистості та її цілісного життєвого руху з трудовою діяльністю є невід'ємною частиною методологічного фундаменту вітчизняної психологічної науки. Водночас виникає нагальна потреба вивчення впливу освітнього процесу, характеру освітнього середовища вищого навчального закладу на психічні новоутворення студентів, їхній особистісний розвиток на різних етапах навчання, рушійні сили розвитку. Ця потреба зумовлена необхідністю валідизації знань, що накопичені віковою та педагогічною психологією, відповідно до сучасної соціокультурної ситуації. Студент повинен усвідомлювати зміни, що відбуваються в ньому, також мати свою думку, свої оцінки, погляди на різні життєві ситуації, своє ставлення і свій власний вибір життєвого спрямування.

Ключові слова: психолог, конфлік, людина, криза.

Zinaida ANTONOVA
Khmelnytskyi National University

INTERNAL PERSONAL CONFLICT AS A CRISIS IN THE PROFESSIONAL FORMATION OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

Rapid changes in the technological structure and radical social transformations in our country led not only to significant changes in the field of labor activity, the education system, but also significantly actualized the problem of the relationship "personality - education - production". In this situation, the orientation of education on the self-worth of the individual, his internal resources, the desire for self-realization and self-development, on the principle of the connection of the development of the individual and his integral life movement with labor activity is an integral part of the methodological foundation of domestic psychological science. At the same time, there is an urgent need to study the influence of the educational process, the nature of the educational environment of a higher educational institution on the mental formations of students, their personal development at various stages of education, and the driving forces of development. This need is due to the need to validate the knowledge accumulated by age and pedagogical psychology in accordance with the current socio-cultural situation. A student must be aware of the changes taking place in him, also have his own opinion, his assessments, views on various life situations, his attitude and his own choice of life direction.

Key words: psychologist, conflict, person, crisis.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Стрімкі зміни технологічного укладу та радикальні соціальні перетворення у нашій країні призвели не лише до істотних змін у сфері трудової діяльності, системи освіти, а й значно актуалізували проблему взаємозв'язку «особистість – освіта – виробництво». У цій ситуації зорієнтованість освіти на самоцінність особистості, її внутрішні ресурси, прагнення до самореалізації і саморозвитку, на принцип зв'язку розвитку особистості та її цілісного життєвого руху з трудовою діяльністю є невід'ємною частиною методологічного фундаменту вітчизняної психологічної науки. Водночас виникає нагальна потреба вивчення впливу освітнього процесу, характеру освітнього середовища вищого навчального закладу на психічні новоутворення студентів, їхній особистісний розвиток на різних етапах навчання, рушійні сили розвитку. Ця потреба зумовлена необхідністю валідизації знань, що накопичені віковою та педагогічною психологією, відповідно до сучасної соціокультурної ситуації. Студент повинен усвідомлювати зміни, що відбуваються в ньому, також мати свою думку, свої оцінки, погляди на різні життєві ситуації, своє ставлення і свій власний вибір життєвого спрямування.

Дослідниця Т. Єльчанінова у своїй роботі зазначає, що в реаліях сучасної вищої школи дуже часто зустрічаються студенти, які мають суперечливі й несумісні мотиви, цінності й цілі, які довгий період не можуть подолати певні внутрішні проблеми, не здатні виробити пріоритети власної поведінки, тобто випробовують внутрішньоособистісні конфлікти [6]. Також вважається, що конфлікти, котрі знаходяться всередині особистості, відбирають у людини багато сил, викликаючи в неї тривогу, роздратування, злість, агресію, яка буде спрямована не тільки на інших людей, але й на себе. Надалі це загрожує утворенням гострих переживань, які вражатимуть людину, створюючи сильний дискомфорт, що може призвести до душевних негараздів (у вигляді панічних атак, неврозів, навіть спроб суїциду) [11].

Аналіз досліджень та публікацій

Проблема внутрішньоособистісних конфліктів розкрита в працях як зарубіжних, так і вітчизняних науковців, серед них З. Фрейд, А. Маслоу, К. Хорні, В. Франкл, К. Роджерс, К.Левін, О. Леонтьєв, В. Мерлін, Н. Чепелєва, Г. Ложкін, Т. Левченко, Н. Пов'якель, І.Ващенко, М. Пірен, О. Чала.

Виклад основного матеріалу

У сучасній науці проблематика внутрішньоособистісного конфлікту залишається дискусійною. Зокрема, в зарубіжній психології науковці K. Dixon-Gordon, S. Bernecker, K.Christensen внутрішньоособистісні конфлікти трактують як важливість процесів регулювання міжособистісних емоцій у внутрішньоособистісному й соціальному функціонуванні [2].

У психологічній літературі поняття внутрішньоособистісного конфлікту ототожнюється з поняттями внутрішні, особистісні, інтрасуб'єктивні, інтраперсональні конфлікти.

Окремі аспекти зазначеної проблеми розкриває у своїх дослідженнях Л. Боброва, вона вважає, що проблема внутрішньоособистісного конфлікту в наукових дослідженнях розглядається з урахуванням розуміння особистості, яка складається в рамках тієї чи іншої теоретичної концепції особистості: інтрапсихічної, ситуативної та когнітивної [2].

Інтрапсихічні (психодинамічні) концепції спираються на біопсихічну основу індивіда й представлені в теоріях З. Фрейда, К. Юнга, А. Адлера, Е. Фромма, К. Хорні й інших [2].

Згідно з теорією З. Фрейда, людина конфліктна за своєю природою. Ним розвинуте твердження про те, що людське існування пов'язане з постійним напруженням, подоланням суперечностей між біологічними потягами й бажаннями 1 соціально-культурними нормами, між несвідомим і свідомим [6, с. 43].

За Фрейдом, ця боротьба проявляється в амбівалентності людських почуттів, їх суперечливості, постійному протиборстві. У цьому, він вважає, і є сутність внутрішньоособистісного конфлікту.

Погляди Б. Скінера, Н. Міллера, Дж. Долларда виходять із ситуативної концепції, провідною думкою якої є розуміння конфлікту як реакції на ситуацію, як збіг обставин, що склався.

Прихильник біхевіоризму Беррес Фредерік Скінер вважає, що внутрішньоособистісний конфлікт – це як погана звичка, яка зародилася під час помилкового виховання.

А необіхевіористи Ніл Елгар Мілер і Джон Доллард такий вид конфлікту розглядають як фрустрацію особистості [4].

Як пізнавальний феномен особистості трактують внутрішньоособистісний конфлікт представники когнітивної концепції, а саме Карл Роджерс, Абрагам Маслоу, Курт Левін, Віктор Франкл. У своїй роботі Курт Левін зазначає, що підставою для виникнення таких конфліктів є не внутрішні процеси самої психіки, а аналіз проблем, що виникають у життєвій ситуації індивіда. Предметом його уваги є

конфлікти, що виникають у результаті боротьби мотивів, одночасної актуалізації суперечливих чи несумісних мотивів.

Опис внутрішньоособистісного конфлікту, що належить К. Левіну, вважається класичним. Він розглядав внутрішній конфлікт як одночасний вплив на індивіда протилежно спрямованих сил рівної величини й значущих для індивіда [7].

Іншу позицію мав К. Роджерс і його послідовники, які вважали фундаментальним компонентом структури особистості Я-концепцію – уявлення особистості про саму себе, образ власного «Я», який формується в процесі взаємодії із соціумом. На основі Я-концепції відбувається саморегуляція поведінки людини, процес її взаємодії з навколишнім середовищем, і дуже часто в індивіда виникають ситуації, коли відбувається розбіжність між Я-ідеальним та Я-концепцією. Між ними простежується психологічна неузгодженість у сприйнятті себе. У таких ситуаціях дисонансом між ними є внутрішньоособистісний конфлікт, який призводить до психічних розладів, психосоматичних ускладнень [6].

Прихильники теорії А. Маслоу розглядають внутрішньоособистісний конфлікт через мотиваційну структуру особистості, яка складає низку ієрархічно побудованих потреб. Самоактуалізація є найвищою потребою згідно з пірамідою А. Маслоу, а отже, самореалізація та самовизнання є важливими критеріями для особистості. Адже реалізація своїх здібностей, талантів, бажання стати тим, ким прагнеш, не завжди й не кожному вдається, а тому цей вакуум між домаганнями, бажаннями й реальними результатами й лежить в основі багатьох внутрішньоособистісних конфліктів.

Ерік Еріксон у своїй праці про внутрішньоособистісні конфлікти зазначає, що вони пов'язані з кризами, які переживає особистість протягом свого життя. Він трактує: «кожна особистісна й соціальна криза є своєрідним викликом, що приводить індивіда до особистісного росту й подолання життєвих перешкод», а знання та вміння того, як особистість долає життєві труднощі, формує «єдиний ключ до розуміння її життя». А тому успішно пройти всі етапи криз практично вдається не кожному, а отже, кожна особистість має передумови до виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, і важливим є не уникнення цих конфліктів, а їхнє конструктивне розв'язання [15].

Більш оптимістична позиція щодо внутрішньоособистісних конфліктів в О. Леонтьєва. Він вважає, що вони є важливою складовою частиною структури особистості, яка розвивається. Адже впродовж життя в людини є провідні цілі й мотиви, які можуть змінюватися з

процесом формування та становлення особистості, й вони не є сталими, а мають тенденцію змінюватися. А тому конфлікт цілей, мотивів, інтересів є цілком нормальним явищем упродовж життя, але за тієї умови, якщо він має конструктивний характер [8].

Значний внесок у розгляд і вивчення внутрішньоособистісних конфліктів зробили вітчизняні науковці, зокрема О. Лурія, В. Мерлін, Ф. Василюк. Так, Олександр Лурія трактує внутрішньоособистісний конфлікт як зіткнення двох сильних, але протилежно спрямованих тенденцій. Вольф Мерлін розглядає конфлікт як результат гострого незадоволення глибоких актуальних мотивів і відносин особистості. Федір Василюк – як зіткнення двох внутрішніх спонукань, зображених у свідомості у вигляді самостійних протилежних цінностей [6].

Аналіз різноманітних поглядів і підходів зарубіжних і вітчизняних науковців дає нам розуміння багатоаспектності дефініції поняття «внутрішньоособистісний конфлікт». А отже, нами трактується внутрішньоособистісний конфлікт як гостре, негативне переживання, яке викликане боротьбою внутрішніх структур (характеристик) особистості, що є протилежними, й характеризується переживаннями двоякості почуттів і затягнутою боротьбою мотивів, інтересів, які відбивають суперечливі зв'язки із соціальним середовищем і затримують прийняття рішень.

Сучасні науковці, зокрема О. Бондаренко, Л. Кобильник, С. Максименко, Ю.Приходько, Н. Шевченко, В. Юрченко, Т. Яценко тощо звертають увагу на особливостях, що характерні для студентів, які обирають професію психолога.

Насамперед, – це висока емоційна сенситивність, прагнення до рефлексії і самопізнання, непростий внутрішній світ, що часто зумовлюється наявністю внутрішньоособистісних конфліктів. В дослідженнях таких вчених. як: К.Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, А.Вербицької, Н. Вьюнової, Є. Зеєра, І. Зимньої, Є. Ісаєвої, І. Котової, Л. Подимової, Б. Сосновського, Н.Тализіної, А.Чернишова зазначено, що студентство як особлива соціальна вікова категорія характеризується інтенсивним особистісним розвитком. Однак в працях вказаних дослідників, відображаючи окремі сторони особистісного та професійного розвитку суб'єкта, не розглядалася проблема внутрішньоособистісних конфліктів в контексті рушійної сили професійного становлення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що, не дивлячись на ряд теоретичних і прикладних досліджень, що присвячено внутрішньоособистісним конфліктам, проблема

внутрішньоособистісних конфліктів як кризи професійного становлення майбутніх психологів є малодослідженою.

Метою нашого дослідження є розкрити особливості внутрішньоособистісних конфліктів у студентів майбутніх психологів.

Зупинимось на розкритті поняття внутрішньоособистісний конфлікт, що тлумачиться як конфлікт всередині психологічного світу особистості, який представляє собою зіткнення її протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цінностей, цілей, ідеалів

Внутрішньоособистісним конфліктам властиві деякі особливості, зокрема:

–невідповідність структурі конфлікту;

–специфічність форм протікання і прояву (протікає у формі тяжких переживань, супроводжується страхом, депресією, стресом, спричиняє невроз);

–латентність (його не завжди легко визначити, часто людина навіть сама не знає, що перебуває в стані конфлікту) [7].

Внутрішньоособистісний конфлікт має специфічні форми перебігу та прояви, а саме:

у когнітивній сфері – суперечливість «образу Я», зниження самооцінки, усвідомлення наявності внутрішньоособистісних протиріч;

в емоційній сфері – психоемоційна напруга, тривожність та інші значні негативні переживання, пов'язані з життям та діяльністю;

у поведінковій сфері – зниження задоволеності різними видами діяльності, конфліктність у спілкуванні;

інтегральні показники – інтернальність, наявність суперечливих мотиваційно-смислових утворень, порушення нормального механізму адаптації та посилення психологічного стресу.

Виділяють дві групи умов виникнення внутрішньоособистісного конфлікту:

1. Особистісні умови, до яких відносять наявність складного внутрішнього світу, розвиненість ієрархій мотиваційної сфери та системи почуттів, схильність до самоаналізу та рефлексії.

2. Ситуативні умови, які бувають зовнішні, а саме, об'єктивні перешкоди, вимоги суспільства та оточуючих, та внутрішні – наявність усвідомлення суб'єктивної невирішеності через внутрішню суперечність.

Одним з перших у вітчизняній психології причини внутрішньо-особистісних конфліктів особистості вивчав В. Мясищев. На його думку, внутрішньо-особистісні конфлікти часто виникають в результаті зіткнення бажань особистості і реальності, яка їх не задовольняє. Чим

вищим є претензія особистості, значущими та недосяжними цінності, тим ймовірнішою є поява внутрішньо-особистісних конфліктів.

Конкретизація деяких особливостей цих конфліктів, здійснена Т. Міминою, дала змогу виявити, що незадоволеними потребами, які зумовлюють внутрішньо-особистісний конфлікт, є такі:

- потреба адекватної соціальної оцінки (трудової діяльності і особистих досягнень);
- любовно-еротичні потреби;
- потреба в дружньому спілкуванні;
- потреба самовираження і самоутвердження та деякі інші.

На основі експериментальних досліджень Т. Мімина з'ясувала, що всупереч твердженням представників психоаналізу про провідну роль незадоволених сексуальних потреб у ґенезі внутрішньо-особистісних конфліктів у групі, яка на 90% складалася з осіб віком від 19 до 50 років, порушення в сфері сексуальних відносин були домінуючими в конфлікті лише у 15% випадків. Слід, однак, зауважити, що потреби, можливості особистості є не вродженими конституційними якостями, а продуктом виховання, суспільного досвіду, суспільних зв'язків, тобто всієї історії розвитку особистості в певних умовах.

Отже, як можна помітити, В. Мясищев переконаний, що внутрішні конфлікти особистості коріняться "не в переживанні, як фінальному моменті і не в конституції, а в умовах формування відносин особистості, починаючи з раннього періоду розвитку". Тому важливим фактором, який визначає успішність розвитку особистості, є ті відносини, які складаються в дитини з її родинним оточенням. Надалі взаємовідносини впливів сімейного середовища можуть слугувати джерелом нових внутрішньо-особистісних суперечностей.

Варто зазначити і концепцію внутрішньоособистісного конфлікту американського психолога А. Маслоу. Згідно з його поглядами, мотиваційну структуру особистості утворює ряд ієрархічних потреб: 1) фізіологічні потреби; 2) потреби в безпеці; 3) потреби в коханні; 4) потреби в повазі; 5) потреби в самоактуалізації. Найвищою є потреба – потреба в самоактуалізації, тобто в реалізації здібностей і талантів людини. Вона виражається в тому, що людина прагне бути тим, ким вона може стати, але це її не завжди вдається. Самоактуалізація присутня у більшості людей, але лише у декого вона є повністю реалізованою. Цей розрив між прагненням до самоактуалізації і реальним результатом і лежить в основі внутрішньоособистісного конфлікту [7].

Варто зупинитися ще на таких причинах внутрішньо-особистісних конфліктів: перш за все вони пов'язані із внутрішніми утвореннями особистості. Особливості структури особистості, стверджує Б. Ананьєв, можуть впливати на характер внутрішньо-особистісних конфліктів. Цієї ж думки дотримується А. Ковальов, вважаючи, що внутрішньо-особистісні конфлікти можуть виникати внаслідок нерівномірного розвитку окремих сторін особистості.

У виникненні внутрішньо-особистісних конфліктів велику роль також відіграють особливості характеру особистості. С. Рубінштейн вказував, що будь-який мотив - це потенціальна риса характеру; реалізуючись в діях і вчинках і таким чином закріплюючись в мотивах поведінки в міру того, як вони починають визначати більш або менш стійкий образ дій, переходять в характерологічні властивості. Виходячи з положення С. Рубінштейна, А. Файзулаєв вважає, що багаторазове формування в свідомості людини і реалізація в поведінці і діяльності певного мотиваційного утворення приводять до того, що останнє стає рисою характеру людини.

Проте слід мати на увазі, що характер особистості – це спосіб її ставлення до дійсності, що формується з усієї історії особистості, тому він являє собою не особливу якість особистості до оточуючих, темперамент, рівень інтелекту. У конфлікті риси характеру загострюються; одночасно особливості характеру можуть зумовити виникнення внутрішньо-особистісного конфлікту. Психологічні спостереження дали змогу виявити такі характерні особливості особистості з внутрішньо-особистісними конфліктами, як слабкість, нерішучість, схильність до рефлексії, залежність від оточення, пошуки схвалення, прагнення до нормативності. Таким чином, особливості характеру, безумовно, тісно пов'язані з внутрішньо-особистісними конфліктами.

Воля, як важлива риса характеру особистості, може детермінувати внутрішньо-особистісні конфлікти. Конфліктний прояв волі, пов'язаний, передусім, з боротьбою мотивів у процесі вибору, який відбувається у свідомості людини, або до вибору дії, або після нього. І. Міхєєва вважає, що, займаючи різні місця в психологічній структурі особистості, воля і потреби можуть функціонувати як самостійні й такі, що часто конфліктують між собою сили [3].

У психологічному характері людини з внутрішньо-особистісними конфліктами важливою є оцінка мислення, а саме: невміння відносно раціонально організовувати свої фізичні й психічні засоби, забезпечити відповідність між прийнятими і поставленими завданнями та власними ресурсами. Нераціонально витрачені сили

спричиняють неуспіх, на який людина реагує збудженням, хвилюванням, прагне компенсувати його перенапруженням, що призводить до виникнення внутрішньо-особистісного конфлікту.

Надто висока та надто низька самооцінка можуть стати внутрішнім джерелом внутрішньо-особистісної конфліктності. Проте, як показують психологічні спостереження, завищеної самооцінки ще недостатньо для появи внутрішньо-особистісного конфлікту. Якщо людина із завищеною самооцінкою твердо впевнена в своїх можливостях, то це не призводить до афективних зривів. Внутрішньо-особистісні конфлікти виникають тоді, коли у людини підсвідомо існує деяка невпевненість у своїх силах, здібностях, в якій вона не хоче зізнатися навіть самій собі.

Однак далеко не будь-яка суперечливість між рівнем домагань людини та її здібностями призводить до переживань афективного конфлікту. Якщо вона усвідомлена і не переходить певних меж інтенсивності, то сприяє позитивному розвитку особистості. В цьому випадку маємо справу не з внутрішньо-особистісним конфліктом між самооцінкою людини і її можливостями, а з внутрішніми рушійними суперечностями в розвитку особистості.

Внутрішня суперечливість, роздвоєність свідомості може виникати як у результаті переходу об'єктивних суперечностей, спочатку зовнішніх щодо людини, у внутрішній світ, так і в процесі визрівання суперечностей у свідомості людини. Так, О. Леонтьєв зазначав, що мотиваційна сфера людини ієрархічна і процес підпорядкування мотивів може проявлятися в більш складних і прихованих формах, ніж просте протиборство мотивів [4].

Отже, на перший погляд причини внутрішньо-особистісних конфліктів коріняться в тому, що вимоги, потреби, прагнення, бажання особистості не задовольняються тими чи іншими моментами дійсності. Але певна невідповідність між потребами і можливостями їх безпосереднього задоволення мобілізує та активізує діяльність людини на досягнення поставленої мети. Саме в діяльності відбувається її розвиток. Досягнення мети призводить до розв'язання внутрішніх суперечностей, підвищення рівня потреб, що призводить до появи нових цілей і розвитку особистості. Але якщо невідповідність між метою і можливістю її задоволення продуктивно не усувається (мета не досягається, потреба не задовольняється, плани руйнуються), то це, на думку В. Мясищева, сприяє появі внутрішньо-особистісних конфліктів.

Зауважимо, що роки навчання у закладах вищої освіти України є важливим етапом у професійному становленні особистості. В цей період починається засвоєння професійної ролі. Первинна професійна

адаптація. Майбутній фахівець у своєму розвитку проходить шлях від початкового інтересу і загального позитивного ставлення до професії, до оволодіння професійними знаннями, усвідомлення змісту і цілей професійної діяльності, засвоєння професійної етики, формування системи професійних ставлень – позиції професіонала, знаходження своєї «професійної ніші», індивідуальної професійної ролі. Всі ці процеси продовжать розвиток у реальній професійній діяльності, але починаються і формуються вони саме в ході навчання в системі професійної освіти [4].

Зупинимось на особливостях професійного становлення майбутніх психологів у студентські роки. Майбутня професійна роль для більшості студентів, особливо денної форми навчання, є новою і незнайомою. У спрямуванні на отримання професійних знань ці ролі збігаються, але між ними є суттєва відмінність у критеріях оцінки знань і умінь. Саме в студентському віці досягають максимуму свого розвитку не тільки фізичні, а й психічні властивості та процеси: сприймання, увага, пам'ять, мислення, мовлення, емоції та почуття. Б. Ананьєв вважав, що цей період найсприятливіший для навчання та професійної підготовки [8].

Підкреслимо, вирішення внутрішньоособистісних конфліктів, насамперед, залежить від самого студента, від здібності та можливості жити у згоді з самим собою та оточуючим середовищем. Внутрішньоособистісні конфлікти можуть мати для особистості та оточуючих її людей як негативні, так і позитивні наслідки. Якщо вихід з конфлікту не знайдений, то внутрішня напруга продовжує посилюватися. Коли ріст напруги перевищує визначену порогову величину, то відбувається психологічний вибух і студент опиняється вибитий з душевної рівноваги. В такому стані він не здатний справлятися з проблемою.

Негативні наслідки конфлікту сприяють виникненню стресу, неврозів, загальною психологічною придушеністю студента або великою агресивністю, яка може бути направлена на об'єкти, які не мають ніякого відношення до конфлікту. Позитивний ефект конфлікту: збільшується привабливість ще недоторканої мети; наявність перепон допомагає мобілізації сили та засобів для їх подолання; внутрішньоособистісний конфлікт сприяє адаптації та самореалізації особистості в складних умовах та підвищенню стресостійкості організму; позитивно вирішені проблеми закаляють характер, формують сміливість у поведінці особистості [4; 7].

У період навчання у закладах вищої освіти актуалізуються внутрішньоособистісні конфлікти професійного самовизначення,

характерні для стадій оптації, професійної підготовки і профадаптації. Сторонами цих конфліктів є різні складові структури особистості і вони обумовлені такими факторами: 1)неузгодженістю складових спрямованості: протиріччями між соціально-професійними експектаціями та професійною дійсністю, між мотивами професійного росту, успіху і матеріального благополуччя, між високим рівнем домагань і самоповагою, між несвідомими мотивами (прагнення до влади, підпорядкування) і ціннісними орієнтаціями та ін; 2)розбіжністю характеру професійної діяльності та рівня професійної компетентності, що породжує внутрішньоособистісні конфлікти між усвідомленою необхідністю у підвищенні кваліфікації та недостатньою професійною активністю, між незадоволеністю змістом праці і небажанням змінити професію, між відсутністю перспектив кар'єри і рівнем професійної компетентності та ін.

Окрім конфліктів професійного самовизначення студентам властиві й інші види внутрішньоособистісних конфліктів, зокрема, внутрішньоособистісні конфлікти студентів, що виникають у ціннісно-смисловій сфері, зокрема: конфлікти, що виникають внаслідок неузгодженості між значущістю таких життєвих цінностей, як: власне здоров'я, сімейне життя і матеріальна забезпеченість, і доступністю цих цінностей. Крім того, індикаторами внутрішньоособистісних конфліктів студентів є суперечності між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», високий рівень тривожності прояву агресивності та фрустрації. Ці показники можуть бути емпіричними референтами внутрішньоособистісних конфліктів та виступати як індикатори їх виміру [2].

На початкових етапах професійного становлення студентів відбуваються серйозні зміни Я-концепції, неузгодженість елементів якої виступає фактором внутрішньоособистісної конфліктності.

Виділяють дві групи компонентів Я-концепції: структурні (повнота, провідна форма представлених у ній відносин суб'єкта, узгодженість, широта) і змістовно-психологічні (суб'єктно-об'єктна віднесеність, прийняття-неприйняття себе як професіонала) характеристики [2; 5].

Науковці виокремлюють основні способи розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів:–витіснення– процес, в результаті якого складні для особистості думки, спогади, переживання «виганяються» з її свідомості в сферу підсвідомого;–сублімація– переведення психічної енергії в інші сфери більш високі, зокрема: заняття певним видом мистецтва, спортом, музикою;–регресія– повернення індивіда до ранніх дитячих форм поведінки. Вона

передбачає відхід від реальності і повернення до такої стадії розвитку, в якій переживалося почуття задоволення. Тобто «впадання в дитинство»; раціоналізм– самовиправдання своїх проступків та дій; –проекція– свідоме чи несвідоме перенесення власних почуттів, станів, які є небажаними для особистості на інших, приписування негативних якостей іншим, критика інших; –ейфорія– показне задоволення, радість, які зовсім є недоречними в даній ситуації, «сміх через сльози»;–номадизм– часті кардинальні зміни місця проживання, місця роботи, сімейного положення;–компроміс– коли особистість робить вибір в користь певного варіанта і приступає до його реалізації;–заміщення– а) заміщення об'єкту – це перенесення негативних почуттів з одного об'єкта, який їх викликав на другий об'єкт, який не має прямого відношення; б) заміщення почуттів – це відбувається тоді, коли об'єкт незадоволення залишається тим самим, а почуття по відношенню до нього міняються на протилежні; –інтелектуалізація– це коли дуже важливі для особистості події розглядаються нею нейтрально без участі емоцій, що викликає подив у звичайних людей; –ідеалізація– це процес фантазування, коли особа віддається мріям, і таким чином уникає дійсності;–уникнення– відмова думати про можливі негативні наслідки майбутніх подій і дій полягає в уникненні вирішення проблеми: «будь, що буде»;–ідентифікація– процес порівнювання себе із іншими допомагає справитися із турботою і почуттям незахищеності;–корекція– це зміна Я-концепції в напрямку досягнення адекватного уявлення про себе [7].

Досліджуючи цю проблему, ми дійшли висновку, що конструктивним внутрішньоособистісний конфлікт є за умов, якщо затрати на його розв'язання мінімальні й водночас зберігається позитивний емоційний стан особистості, активізуються внутрішні резерви, відбуваються позитивні зміни в поведінці.

За умови деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів відбувається виснаження внутрішніх ресурсів, що призводить до психічних деструктивних змін особистості.

Позитивний вплив конструктивного розв'язання конфліктів відбивається в особистості особливим бажанням реалізовувати поставлені цілі й досягати високого рівня домагань. У таких особистостей наче «відкривається друге дихання», яке допомагає їм повірити в себе, зміцнити свою самоцінність.

Деструктивні внутрішньоособистісні конфлікти є підґрунтям для багатьох психічних і соматичних хвороб. Адже з розвитком таких конфліктів особистість знецінює себе у власних очах, втрачається віра в

себе, свої можливості й у майбутнє, нівелюється привабливість поставленої мети, зникає мотивація до будь-якої діяльності.

Особистість стає безсилою та від цього ще більше відчуває тривожність, роздратування та навіть агресію, знижується інтелектуальна діяльність, та як результат – погіршення фізичного й психічного стану. Деструктивне протікання внутрішньоособистісного конфлікту в студентів під час професійного становлення призводить до затяжного процесу адаптації або дезадаптації. Успішність у таких студентів знижується та прослідковується байдужість до результатів навчання та його процесу. А тому деструктивний внутрішньоособистісний конфлікт має руйнівний вплив на формування особистості через наявні негативні внутрішні установки, цей процес може затягнутися на роки, й надалі такі особистості хронічно незадоволені собою, соціумом і навколишнім світом.

Г. Ложкін Г. Н. Пов'якель, розглядаючи проблему конфліктів, зазначають те, що особистість, прагнучи уникнути проблем реальності штучним шляхом, намагається змінити власний психічний стан для набуття ілюзії безпеки, знаходження рівноваги [9]. Хронічний тривожний стан, роздратування, власна неспроможність, емоційний дискомфорт, занижена самооцінка, знецінення себе й оточення дуже часто призводять до адиктивної поведінки особистості, крайнім ступенем деструктивного виходу з внутрішньоособистісного конфлікту вважається суїцидальна поведінка.

Анатолій Анцупов і Анатолій Шипілов зазначають, що найважливішими детермінантами суїцидальних інтенцій чи дій слугують внутрішньоособистісні конфлікти, пов'язані з кризами діяльності, стосунків, стану фізичного здоров'я чи матеріально-побутовими труднощами, але також важливу роль відіграє й внутрішньоособистісна причинність феномену суїциду – риси характеру людини, її емоційний стан, ціннісні орієнтації [1].

На проблему прихованості внутрішньоособистісних конфліктів звертають увагу у своїй роботі Георгій Ложкін і Ніна Пов'якель: « внутрішньоособистісний конфлікт не завжди легко побачити, тому що люди більшою мірою не тільки не усвідомлюють власний стан конфлікту, але й приховують (свідомо або несвідомо) іноді навіть від себе стан переживання конфлікту під активною діяльністю, підвищеною контактністю, веселістю тощо» [9]. Процес формування навичок розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів у студентів є одним з аспектів їх успішної соціалізації, адже вони проходять процес адаптації до нових вимог навчальної діяльності, формується професійна ідентичність і мотивація, і тому конфлікт повинен не приховуватися, а

навпаки, – розв'язуватися. Студентський вік також пов'язують зі становленням громадської життєвої позиції, вибором життєвих цінностей та орієнтацій. Цей вік дає можливість кожному усвідомлено вибрати свій подальший життєвий шлях у форматі конструктивних чи деструктивних рішень своїх внутрішньоособистісних конфліктів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Отже, внутрішньоособистісний конфлікт – це завжди боротьба двох протилежних тенденцій у свідомості одного індивіда. Внутрішньоособистісний конфлікт у професійному становленні майбутніх психологів виявляється в тому, що вони не можуть знайти рівновагу всередині себе самих, вірні шляхи вирішення тривожних проблем. Так, різноманітні переживання студентом своєї неоднозначності, нездатності вирішити ту чи іншу життєву проблему, складності й суперечності свого внутрішнього світу, усвідомлення мінливості власних бажань, прагнень і домагань, часто неможливості їх реалізації, коливання, сумніви, боротьба мотивів, – усе це є полем внутрішньоособистісних конфліктів. Дослідивши психологічні чинники, які детермінують виникнення внутрішньоособистісних конфліктів у майбутніх психологів, ми з'ясували, що у ранній дорослості відзначаються конфліктні тенденції між прагненням до незалежності та труднощами входження у самостійне життя, спрямованість на взаємини з оточуючими та одночасно уникнення взаємодії з іншими, прагненням до професійного самоствердження та труднощами у виборі шляху реалізації у професії. Діагностичне дослідження виявило конфліктуючі тенденції між рівнем незалежності, а також самостійності у своїх діях та відповідальності за ці дії у різних ситуаціях; здатністю гнучко проявляти себе у ситуаціях та здатністю оцінювати свої дії; спрямованістю на усвідомлення, розуміння себе (власна самооцінка) та здатністю оптимально та гнучко реагувати на події. Дані характеристики об'єктивуються у двох різноспрямованих тенденціях: життєстверджуючих (прагнення до саморозвитку, досягнення успіху, самостійності, відчуття своєї значущості, потреба у взаєминах з оточуючими) та деструктивних (блокування потенціалу, уникнення невдач, відчуття неповноцінності, особистісна залежність від значимих людей).

Література

1. Боброва Л.Г. Психологічні особливості внутрішньоособистісних конфліктів майбутніх психологів : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2014. 22 с.

2. Булах І. С. Психологічний аналіз вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у зарубіжних та вітчизняних джерелах [Електронний ресурс] / І. С. Булах, Ю. А. Гріненко //Міжнар. наук. форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – 2010. – Вип. 2. – С. 108-118. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2010_2_12. – Назва з титул. екрану.

3. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів-психологів, які навчаються у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ua-referat.com/Внутрішньоособистісних_конфліктів_студентів-психологів_навчаються_у_ВНЗ. – Назва з титул. екрану.

4. Євдокімова О. О. Соціально-психологічні особливості студентського віку та їх урахування в системі психологічного супроводу [Електронний ресурс] /О. О. Євдокімова. – Режим доступу: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/13.pdf.pdf. – Назва з титул. екрану.

5. Желєзко А. М. Конфлікти у студентів у період навчання у ВНЗ [Електронний ресурс] /А. М. Желєзко. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua. – Назва з титул. екрану.

6. Конфлікти у студентів у період навчання у ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.br.com.ua/referats/Psychology/69417-2.html. – Назва з титул. екрану.

7. Ложкін Г.В., Повякель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика : навчальний посібник. Київ : ВД «Професіонал», 2006. 416 с.

8. Пірен М. І. Конфліктологія: підруч. /М. І. Пірен. – Київ: «Вид. дім «Персонал», 2014. – 360 с.

9. Поняття внутрішньоособистісного конфлікту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://studentam.net.ua/content/view/4107/86. – Назва з титул. екрану.

10. Студентський вік [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://posibniki.com.ua/post-studentskiy-vik. – Назва з титул. екрану.

11. Тимофієва М. П. Внутрішньоособистісний конфлікт як криза гармонізації особистості /М.П. Тимофієва, Л. А. Любіна //Психологічний часопис. – No2(6). – 2017. – С. 111-121.

12. Чала О. А. Внутрішньоособистісний конфлікт як психологічний феномен [Електронний ресурс] /О. А. Чала //Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологі

References

1. Bobrova L.H. Psykholohichni osoblyvosti vnutrishnoosobystisnykh konfliktiv maibutnikh psykholohiv : avtoref. dys. … kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Kyiv, 2014. 22 s.

2. Bulakh I. S. Psykholohichnyi analiz vyvchennia vnutrishnoosobystisnykh konfliktiv u zarubizhnykh ta vitchyznianykh dzherelakh [Elektronnyi resurs] / I. S. Bulakh, Yu. A. Hrinenko //Mizhnar. nauk. forum: sotsiolohiia, psykholohiia, pedahohika, menedzhment. – 2010. – Vyp. 2. – S. 108-118. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2010_2_12. – Nazva z tytul. ekranu.

3. Vnutrishnoosobystisni konflikty studentiv-psykholohiv, yaki navchaiutsia u VNZ [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://ua-referat.com/Vnutrishnoosobystisnykh_konfliktiv_studentiv-psykholohiv_navchaiutsia_u_VNZ. – Nazva z tytul. ekranu.

4. Yevdokimova O. O. Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti studentskoho viku ta yikh urakhuvannia v systemi psykholohichnoho suprovodu [Elektronnyi resurs] /O. O. Yevdokimova. – Rezhym dostupu: http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/1_2_2009/13.pdf.pdf. – Nazva z tytul. ekranu.

5. Zheliezko A. M. Konflikty u studentiv u period navchannia u VNZ [Elektronnyi resurs] /A. M. Zheliezko. – Rezhym dostupu: http://www.psyh.kiev.ua. – Nazva z tytul. ekranu.

6. Konflikty u studentiv u period navchannia u VNZ [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://www.br.com.ua/referats/Psychology/69417-2.html. – Nazva z tytul. ekranu.

7. Lozhkin H.V., Poviakel N.I. Psykholohiia konfliktu: teoriia i suchasna praktyka : navchalnyi posibnyk. Kyiv : VD «Profesional», 2006. 416 s.

8. Piren M. I. Konfliktolohiia: pidruch. /M. I. Piren. – Kyiv: «Vyd. dim «Personal», 2014. – 360 s.

9. Poniattia vnutrishnoosobystisnoho konfliktu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://studentam.net.ua/content/view/4107/86. – Nazva z tytul. ekranu.

10. Studentskyi vik [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://posibniki.com.ua/post-studentskiy-vik. – Nazva z tytul. ekranu.

11. Tymofiieva M. P. Vnutrishnoosobystisnyi konflikt yak kryza harmonizatsii osobystosti /M.P. Tymofiieva, L. A. Liubina //Psykholohichnyi chasopys. – No2(6). – 2017. – S. 111-121.

12. Chala O. A. Vnutrishnoosobystisnyi konflikt yak psykholohichnyi fenomen [Elektronnyi resurs] /O. A. Chala //Aktualni problemy psykholohii: Psykholohiia navchannia. Henetychna psykholohi

УДК 159.9.07
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-4

Роман ПОПЕЛЮШКО
https://orcid.org/0000-0002-1227-1292
Державний університет інфраструктури та технологій
Вікторія СКОРОПАД
Державний університет інфраструктури та технологій

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ САМООЦІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

При всьому різноманітті форм навчання та педагогічних закладів, що виникають в сучасній Україні, основними як і раніше залишаються завдання навчання та виховання дітей та контроль за цими процесами. У контексті ідей особистісно-орієнтованої сфери освіти проблема оцінювання в навчально-виховному процесі набуває нових форм і змісту. Значне поширення феномену оцінки в навчально-виховному процесі школи є причиною того, що оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності учнів і самооцінювання виділилося в останні роки в самостійний напрям.

Відповідно до теорії навчальної діяльності, оціночна діяльність породжує потребу учня чи вчителя отримати інформацію про те, чи відповідає якість знань та вмінь учнів з предмету вимогам програми. Метою оціночної діяльності є контроль успішності учнів та формування у них адекватної самооцінки.

Предметом оціночної діяльності, що збігається з предметом навчально-пізнавальної діяльності, є система знань і вмінь учня. Підсумком акту оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності школяра є оцінка, яка в залежності від рівня і способу відображень відносин може виражатися знаком та інтенсивністю емоційного переживання, оціночним судженням, відміткою.

Ключові слова: самооцінка, психологічні детермінанти, знання, вміння учня.

Roman POPELIUSHKO, Viktoriia SKOROPAD
State University of Infrastructure and Technology

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SELF-ASSESSMENT OF YOUNGER SCHOOL STUDENTS

With all the variety of forms of education and pedagogical institutions emerging in modern Ukraine, the main tasks of teaching and raising children and control over these processes remain as before. In the context of the ideas of the person-oriented sphere of education, the problem of assessment in the educational process acquires new forms and content. The significant spread of the phenomenon of evaluation in the educational process of the school is the reason why the teacher's evaluation of the results of the students' educational activities and self-evaluation has been separated into an independent direction in recent years.

According to the theory of educational activity, evaluation activity generates

the need of a student or teacher to obtain information about whether the quality of knowledge and skills of students in the subject meets the requirements of the program. The purpose of assessment activities is to control the success of students and to form their adequate self-esteem.

The subject of the evaluation activity, which coincides with the subject of educational and cognitive activity, is the student's system of knowledge and skills. The result of the act of evaluation by the teacher of the results of the student's educational activity is an evaluation, which, depending on the level and method of reflection of relations, can be expressed by the sign and intensity of emotional experience, an evaluative judgment, a mark.

Key words: self-esteem, psychological determinants, knowledge, student's ability.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

При всьому різноманітті форм навчання та педагогічних закладів, що виникають в сучасній Україні, основними як і раніше залишаються завдання навчання та виховання дітей та контроль за цими процесами. У контексті ідей особистісно-орієнтованої сфери освіти проблема оцінювання в навчально-виховному процесі набуває нових форм і змісту. Значне поширення феномену оцінки в навчально-виховному процесі школи є причиною того, що оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності учнів і самооцінювання виділилося в останні роки в самостійний напрям.

Відповідно до теорії навчальної діяльності, оціночна діяльність породжує потребу учня чи вчителя отримати інформацію про те, чи відповідає якість знань та вмінь учнів з предмету вимогам програми. Метою оціночної діяльності є контроль успішності учнів та формування у них адекватної самооцінки. Як зауважувала А. І. Ліпкіна [6], у того, хто навчається в навчально-виховному процесі формується установка на оцінку своїх можливостей - одної з основних компонентів самооцінки.

Предметом оціночної діяльності, що збігається з предметом навчально-пізнавальної діяльності, є система знань і вмінь учня. Підсумком акту оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності школяра є оцінка, яка в залежності від рівня і способу відображень відносин може виражатися знаком та інтенсивністю емоційного переживання, оціночним судженням, відміткою.

Разом з тим не можна не відзначити нерозробленість концептуальних положень, що визначають сутність педагогічної оцінки, структуру і механізми оціночних актів. Так, в пропонованих визначеннях оцінювання виступає і як процес [4], і як дія [6], і як діяльність [7], і як сукупність соціальних умінь [10], і як функція [14].

Але, на тлі великої кількості досліджень оціночної діяльності вчителів, питання про роль відміток як різновиду фіксованих оцінок навчальної діяльності учнів мало привертало увагу дослідників, особливо з психологічних позицій, не дивлячись на те, що в числі гострих проблем, що постають перед школою і які повинні бути вирішені для подальшого просування вперед, виникають і такі, які носять психологічний характер. Перш за все, це психологічні труднощі, які відчувають школярі у процесі навчання. З одного боку труднощі навчальної роботи учня залежить від особливостей навчального матеріалу, з іншого - від індивідуальних і вікових особливостей дитини.

Формулювання цілей статті

Актуальна ця тема ще й тим, що боротьба за підвищення якості навчання та засвоєння знань продовжує залишатися актуальним завданням і на сьогоднішній день. Для встановлення причин неуспішності, обумовлених особливостями особистості учня, необхідно виявити, від якого комплексу властивостей особистості залежить головним чином неуспіх у навчанні. Незважаючи на різноманіття цих властивостей, все ж вдається виділити деякі типові їх поєднання, які найбільшою мірою впливають на успішність навчання в молодшому шкільному віці.

Тому, проблема виникнення та розвитку самооцінки є однією з центральних проблем становлення особистості дитини.

Виклад основного матеріалу

Самооцінка - це необхідний компонент розвитку самосвідомості, тобто усвідомлення людиною самого себе, своїх фізичних сил, розумових здібностей, вчинків, мотивів і цілей своєї поведінки, свого ставлення до оточуючих, до інших людей і самого себе. Самооцінка у радянській та вітчизняній психології вивчалася у зв'язку з проблемою розвитку та формування самосвідомості. Ці дослідження сконцентровані навколо двох груп питань. З одного боку, в загальнотеоретичному і методологічному аспектах проаналізовано питання про становлення самосвідомості в контексті більш загальної проблеми розвитку особистості. З даного питання можна виділити роботи таких психологів та педагогів як: Б. Г. Ананьев [2], О. М. Леонтьєв [9], С. С. Рубінштейн [6], М. Н. Скаткін [10].

В іншій групі досліджень розглядаються більш спеціальні питання, перш за все пов'язані з особливостями самооцінок, їх взаємозв'язком з оцінками оточуючих. Можна виділити публікації

Ю. А. Бабаян [8], А. І. Ліпкіной [6], Е. І. Савонько [11], Н. А. Тимченко [4].

Л. С. Виготський припускав, що саме в семирічному віці починає складатися самооцінка - узагальнене тобто стійке, позаситуативнє і, разом з тим, диференційоване ставлення дитини до себе. Самооцінка опосередковує ставлення дитини до самої себе, інтегрує досвід її діяльності, спілкування з іншими людьми. Ця найважливіша особистісна інстанція, що дозволяє контролювати власну діяльність з точки зору нормативних критеріїв, будувати свою цілісну поведінку відповідно до соціальних норм [3].

Р. Бернс [12], аналізуючи велике число досліджень американських авторів, зазначає, що на межі дошкільного і молодшого шкільного віку відбувається якісний стрибок у розвитку самооцінки. Однак розширене тлумачення цього поняття позбавляє висновки конкретності, не дозволяє досить охарактеризувати зміни, що відбуваються.

Досить очевидно, що оцінка себе не існує ізольовано від уявлення про самі оцінюванні якості. Тому, самооцінку слід розглядати в аспекті загального уявлення про себе. Згідно з наявними в науці даними до складу змістовних уявлень суб'єкта про те, який він, не входять ціннісно-нейтральні якості, позбавлені для суб'єкта особистісного сенсу. Ці якості наділяються суб'єктом високої позитивної або негативної цінністю.

Проведене Д.Б. Ельконіним та його групою експериментальне дослідження спиралося на наступні гіпотези:

- ранній «образ Я» з'являється в зв'язку з «кризою семи років» оскільки до цього віку визрівають когнітивні передумови для його формування. Саме в цьому віці дитина відходить від безпосереднього «злитого» відчуття себе. Її відносини з самою собою опосередковуються;

- ранній «образ Я» носить скоріше характер що «передбачає», ніж констатуючий та найімовірніше ціннісно-заданий, ніж пізнавальний характер [2].

Протягом навчального року у дітей відбувається формування самооцінки. Певна ситуативна самооцінка, не пов'язана із змістовним уявленням про себе, з'являється раніше, ніж «Я-концепція». Однак, самооцінка стає значно стійкішою і позаситуативною саме тоді, коли вона пов'язується з «Я-концепцією», при цьому змістовні розбіжності між ними не виявляються. Під час навчального року «образ Я» збільшується в два рази.

Молодшому школяреві в навчальній діяльності необхідно вміння ставити цілі і контролювати свою поведінку, керувати собою. Щоб керувати собою, необхідні знання про себе, оцінка себе. Процес формування самоконтролю залежить від рівня розвитку самооцінки. Молодші школярі можуть здійснювати самоконтроль тільки під керівництвом дорослого і за участю однолітків. Уявлення про себе, основа самооцінки молодших школярів. Самосвідомість дитини відбувається в навчальній діяльності.

Неоднозначними є і критерії самооцінки. Особистість оцінює себе двома шляхами:

- шляхом зіставлення рівня своїх домагань з об'єктивними результатами своєї діяльності;

- шляхом порівняння себе з іншими людьми [13].

Чим вище рівень домагань, тим важче їх задовольнити. Успіхи і невдачі в, будь-якої діяльності істотно впливають на оцінку особистістю своїх здібностей в певному виді діяльності: невдачі, як правило, знижують домагання, а успіх підвищує їх. Не менш важливий і момент порівняння: оцінюючи себе, особистість свідомо чи несвідомо порівнює себе з іншими, враховуючи не тільки свої власні досягнення, а й всю соціальну ситуацію в цілому. На загальну самооцінку особистості сильно впливають також її індивідуальні особливості і те, наскільки важливо для неї оцінювана якість чи діяльність. Приватних самооцінок нескінченно багато. Судити по них про людину, не знаючи системи її особистих цінностей, того, які саме якості чи сфери діяльності є для неї основними, неможливо [1].

Вивчення ролі самооцінки в пізнавальній діяльності виявило, що особливе значення дитина надає своїм інтелектуальним можливостям, оцінка цих можливостей іншими її завжди дуже турбує.

Діти, що мають адекватну самооцінку, активні, спритні, бадьорі, з цікавістю і самостійно шукають свої помилки в своїх роботах, вибирають завдання, відповідні своїм можливостям. Після успіху у вирішенні завдання вибирають такі ж або більш важкі. Після невдачі перевіряють себе або беруть завдання менш важкі.

Діти з високою адекватною самооцінкою відрізняються активністю, прагненням до досягнення успіху в навчальній діяльності. Їх характеризує максимальна самостійність. Вони впевнені в тому, що власними зусиллями зможуть досягти успіху в навчальній діяльності. Це ґрунтується на правильній самооцінці своїх можливостей і здібностей. Неадекватна занижена самооцінка у молодших школярів проявляється яскраво в їх поведінці і рисах особистості. Діти вибирають легкі завдання. Вони, як би бережуть свій успіх, бояться його втратити

і в силу цього в чомусь бояться самої навчальної діяльності. Нормальному розвитку дітей із заниженою самооцінкою, заважає їх підвищена самокритичність, невпевненість у собі. Вони очікують тільки невдач. Ці діти дуже чутливі до схвалення, до всього того, що підвищило б їх самооцінку.

Діти з завищеною самооцінкою переоцінюють свої можливості, результати навчальної діяльності, особистісні якості. Вони вибирають завдання, які їм не під силу. Після неуспіху продовжують наполягати на своєму чи одразу перемикаються на найлегше завдання, вмотивовані мотивом престижності [4].

Стійка самооцінка молодшого школяра формує його рівень домагань. При цьому у молодшого школяра виникає потреба зберегти як самооцінку, так і заснований на ній рівень домагань.

Знати самооцінку людини дуже важливо для встановлення відносин з нею, для нормального спілкування, в яке люди, як соціальні істоти, неминуче включаються. Особливо важливо враховувати самооцінку дитини. Як і все в ній, вона ще тільки формується і тому в більшій мірі, ніж у дорослого, піддається впливу та зміні.

Засвоюючи в процесі навчання і виховання певні норми і цінності, молодший школяр починає під впливом оціночних суджень інших (вчителів, однолітків) ставитися певним чином як до реальних результатів своєї навчальної діяльності, так і до самого себе як особистості. З віком він все з більшою визначеністю розрізняє свої дійсні досягнення і те, чого він міг би досягти, володіючи певними особистісними якостями. Так в учня у навчально-виховному процесі формується установка на оцінку своїх можливостей - один з основних компонентів самооцінки [5].

У самооцінці відбиваються уявлення дитини як про вже досягнуте, так і про те, до чого вона прагне, проект її майбутнього - нехай ще недосконалий, але грає величезну роль в саморегуляції її поведінки в цілому і навчальної діяльності зокрема.

У самооцінці відбивається те, що дитина дізнається про себе від інших, і її зростаюча власна активність, спрямована на усвідомлення своїх дій і особистісних якостей.

Відомо, що діти по-різному відносяться до своїх помилок. Одні, виконавши завдання, ретельно його перевіряють, інші відразу віддають вчителю, треті подовгу затримують роботу, особливо якщо вона контрольна, боячись випустити її з рук. На зауваження вчителя; «У твоїй роботі є помилка» - учні реагують неоднаково. Одні просять не вказувати, де помилка, а дати їм можливість самим знайти її і виправити. Інші з тривогою, бліднючи чи червоніючи, запитують; «А

яка, де?», та беззастережно погоджуючись з учителем, покірно приймають його допомогу. Треті, тут же намагаються виправдатися посилаючись на обставини.

Ставлення до допущених помилок, до власних промахів, недоліків не тільки в навчанні, але і в поведінці - найважливіший показник самооцінки особистості.

Найбільш природно, як уже зазначалося, реагують на помилки в своїх роботах діти з адекватною самооцінкою. Вони зазвичай навіть з цікавістю самостійно шукають помилку: «Цікаво, в чому помилка? Яка?». Діти зі зниженою самооцінкою, якщо їм запропонувати самим знайти свою помилку, зазвичай мовчки перечитують роботу кілька разів, нічого в ній не змінюючи. Нерідко вони відразу опускають руки і відмовляються перевіряти себе, мотивуючи тим, що все одно нічого не побачать. Доброзичливе ставлення вчителя, заохочення слугує істотним стимулом, що підтримує їх діяльність. Заохочувані вчителем, вони поступово включаються в роботу і нерідко самі знаходять помилку.

Як вже говорилося, в самооцінці дитини відбивається не тільки її ставлення до досягнутого, а й те, яким вона хотіла би бути, її прагнення, надії. Самооцінка тісно пов'язана з тим, на що людина претендує [12].

Самооцінка дитини виявляється не тільки в тому, як вона оцінює себе, але і в тому, як вона ставиться до досягнень інших. Зі спостережень відомо, що діти з завищеною самооцінкою не обов'язково розхвалюють себе, але зате вони охоче нівелюють все, що роблять інші. Учні зі зниженою самооцінкою, навпаки, схильні переоцінювати досягнення товаришів.

Діти, які не критичні до себе, часто дуже критичні до інших. Якщо маленькому школяру (першокласнику, другокласнику), який зазвичай отримує гарні «позначки» і високо оцінює себе, дати на оцінку його власну роботу і таку ж за якістю роботу, виконану іншим, то собі він поставить «добре» або «відмінно» а в роботі іншого знайде масу недоліків.

Дитина не народжується на світ з якимось ставленням до себе. Як і всі інші особливості особистості, її самооцінка складається в процесі виховання, в якому основна роль належить сім'ї та школі. Діти з високою самооцінкою відрізнялися активністю, прагненням до досягнення успіху як у навчанні та суспільній роботі, так і в іграх. Зовсім по-іншому поводяться діти з низькою самооцінкою. Їх основна особливість - невпевненість в собі. У всіх своїх починаннях і справах вони очікують тільки неуспіх.

Виявилося, що немає ніякого зв'язку між самооцінкою дитини і матеріальною забезпеченістю сім'ї. Зате міцність сім'ї виявилася дуже важливим чинником; в сім'ях що розпалися частіше зустрічалися діти зі зниженою самооцінкою.

Не виявилося зв'язку між самооцінкою дитини і кількістю часу, який батьки проводять разом з нею. Найголовніше - не стільки, а як спілкуються батьки з дитиною. Важливо дбайливе, шанобливе ставлення батьків до особистості дитини, їх інтерес до життя сина чи доньки, розуміння характеру, смаків, знання друзів. У сім'ях, де виховувалися діти з високою самооцінкою, батьки, як правило, залучали дітей до обговорення різних сімейних проблем і планів, До думки дитини уважно прислухалися і ставилися до неї з повагою і тоді, коли вона розходилася з батьківською [11].

Зовсім інша картина відкрилася в сім'ях, де проживала більшість дітей із зниженою самооцінкою. Батьки цих учнів не змогли скільки-небудь змістовно охарактеризувати свою дитину. Ці батьки включаються в життя своїх дітей тільки тоді, коли вони створюють для них певні труднощі; найчастіше поштовхом до втручання служить виклик батьків в школу.

Не існує практично такої дії, яку міг би зробити вчитель, не побоюючись, що дитина із заниженою самооцінкою не дасть йому негативної інтерпретації. Неважливо, наскільки позитивним буде виглядати ця дія в очах інших дітей, наскільки сам вчитель буде вкладати в неї щирі благі наміри - дитина може відреагувати негативно в будь-якому випадку. Ось чому так важливо, щоб у дитини з раннього дитинства формувалося позитивне уявлення про себе [2].

Розвиток самосвідомості у дитини в молодшому шкільному віці проявляється в тому, що у дітей поступово зростає критичність, вимогливість до себе. Першокласники переважно позитивно оцінюють свою навчальну діяльність, а невдачі пов'язують тільки з об'єктивними обставинами, другокласники і третьокласники відносяться до себе вже більш критично, оцінюючи не тільки успіхи, але і свої невдачі в навчанні. У молодшому шкільному віці відбувається перехід від конкретно-ситуативної самооцінки (оцінки своїх дій, вчинків) до більш узагальненої, зростає і самостійність самооцінки. Якщо самооцінка першокласника майже повністю залежить від оцінок і поведінки дорослих, то учні 2-х і 3-х класів оцінюють свої досягнення більш самостійно, піддаючи критичній оцінці і оціночну діяльність самого вчителя. Стаючи самостійною і стійкою, самооцінка починає виконувати функцію мотиву діяльності молодшого школяра.

Також необхідно пам'ятати, що оцінюючи знання вчитель одночасно оцінює особистість, її можливості і місце серед інших. Саме так сприймаються оцінки дітьми. Орієнтуюся на оцінки вчителя, діти самі ранжують себе і своїх товаришів як відмінників, середніх, слабких, старанних або нестаранних тощо. Можна виділити 3 групи дітей за ступенем сформованості у них уявлень про себе:

- 1-а група учнів характеризується тим, що в навчальній діяльності ці діти більше орієнтуються на знання про себе, ніж на оцінку дорослих і швидко набувають навички самоконтролю;

- 2-а група учнів характеризується тим, що уявлення її членів про себе неадекватні і нестійкі. У них немає достатнього вміння виділяти суттєві якості в себе, аналізувати свої вчинки. Лише в деяких ситуаціях діти цієї групи можуть оцінювати себе адекватно. Такі діти вимагають особливого керівництва по формуванню навичок самоконтролю;

- для дітей 3-ї групи характерно те, що їх уявлення про себе містять характеристики, дані їм іншими, особливо дорослими. У них немає прагнення зазирнути в свій внутрішній світ, їх уявлення про себе нестійкі, самооцінка неадекватна. Недостатні знання самих себе приводять цих дітей до невміння орієнтуватися в навчальній діяльності враховуючи свої об'єктивні можливості і сили [2].

Педагогічна практика показує, що деякі вчителі не завжди усвідомлюють роль своїх оцінних суджень у формуванні самооцінки молодших школярів - одного з найважливіших засобів впливу на розвиток особистості, тому вдосконалення оцінної діяльності вчителя, вивчення її механізмів є одним з резервів підвищення ефективності виховної роботи, підвищення громадської активності юних громадян.

Оціночна діяльність вчителя зазвичай здійснюється у формі відміток в журналі і у вербальній формі. Між цими двома формами оцінок є велика різниця. Оцінка, яку вчитель ставить в журнал, є офіційним документом. Тому вчитель ставить її на основі спеціально розроблених критеріїв і вимог суспільства. До вербальним ж оціночних суджень вчителя суспільство висуває лише загальні, принципові вимоги, не контрольовані суворими показниками, - вони повинні відповідати гуманістичним тенденціям загальної освіти, сприяти розвитку учнів. Тому вербальна оцінка не менше відповідальна для вчителя, ніж оцінка в журналі. Вона дозволяє педагогу враховувати ситуацію, що склалася, підкреслювати старанність учнів, яким важко дається навчання, і навпаки, висловлювати осуд здатних, але ледачих з них [10].

Як правило, самооцінка молодшим школярем своєї навчальної діяльності орієнтована на оцінки, виставлені в журнал, оскільки вони є підставою для соціального контролю і санкцій. Однак вербальна оцінка може грати домінуючу роль у формуванні самооцінки учня, якщо педагог вміє правильно нею скористатися. Це пов'язано із тим, що вона більш лабільна, емоційно забарвлена, а отже, більш зрозуміла для розуму і серця молодшого школяра.

Зі вступом до школи в житті дитини починається нова смуга, провідною формою її діяльності стає навчальна діяльність з її особливим режимом, особливими вимогами до її нервово-психічної організації і особистісним якостям. Результати цієї діяльності оцінюються особливими балами чи відмітками.

Тепер вже саме це визначає її обличчя і місце серед інших людей. Успіхи і невдачі в навчанні, оцінка вчителем результатів її навчальної праці починають визначати і ставлення дитини до самої себе, тобто її самооцінку. Психологи і педагоги спеціально вивчають вплив, як оцінки вчителя впливають на дитину [1; 3; 12]. Результати цих досліджень виявили, що краще за всіх впоралися із завданням ті діти, яких вчитель підбадьорював. Набагато гірше виконали завдання ті учні, яким вчитель псував настрій своїми зауваженнями. Абсолютно несподіваним виявилося те, що найнижчі результати вийшли не у тих, кому вчителя робили різкі зауваження, а у дітей, яких вони взагалі не помічали, ніяк не оцінювали.

Цей досвід дуже переконливо показав, що людина, яка працює, потребує певного ставлення до того, що вона робить, відчуває потребу в тому, щоб результати її праці оцінювалися. Найбільше вона потребує схвалення, в позитивній оцінці. Її дуже засмучує негативна оцінка. Але зовсім виводить з ладу, пригнічує і паралізує бажання працювати, байдужість, коли її праця ігнорується, не помічається, тому знати самооцінку дитини дуже важливо для встановлення відносин з нею, для адекватного спілкування. Особливо важливо враховувати самооцінку дитини, тому що вона ще формується і тому в більшій мірі, ніж у дорослого, піддається впливу, зміні.

Засвоюючи в процесі навчання і виховання певні норми і цінності, молодший школяр починає під впливом оціночних суджень інших відноситися певним чином як до реальних результатів своєї навчальної діяльності, так і до самого себе як до особистості. Так в учня у навчально-виховному процесі формується установка на оцінку своїх можливостей - один з основних компонентів самооцінки, в якій відбивається те, що дитина дізнається про інших, і її зростаюча власна

активність, спрямована на усвідомлення своїх дій і особистісних якостей.

На практиці, організовуючи навчально-виховну роботу вчитель, зазвичай, співвідносить досягнені дітьми результати з їх розумовими здібностями і ставленням до навчання, не беручи до уваги самооцінку дитини, її власні уявлення про свої здібності. Тим часом, від цих уявлень залежить більша або менша впевненість у своїх силах, відношення до помилок і ряд інших моментів навчальної діяльності.

Культивуванню цієї низької самооцінки у невстигаючих сприяють ще більш низькі, ніж оцінки вчителя, самооцінки однокласників, які переносять неуспіхи відстаючих дітей у навчанні на всі інші сфери їх діяльності. Вже в 2-му класі у відмінно успішних дітей формується завищена самооцінка, зневажливе ставлення до всіх тих, хто не «відмінник». У навчальній діяльності учнів, є значна з класу в клас зростаюча диспропорція між обсягом і складністю навчальної інформації, яку їм слід засвоїти, і тими способами, які їм для цієї мети даються.

Обсяг і складність цієї інформації все більше і більше перевищують ті способи і прийоми, які учням даються для її засвоєння. Труднощі які вони відчувають внаслідок неволодіння раціональними способами засвоєння знижують їх інтерес до навчального предмету і суб'єктивно переживаються ними як певні «не допрацювання» пов'язані з власною неорганізованістю. Учні схильний вважати, що вони можуть добре вчитися, але не дуже цього хочуть, що в них є для цього всі інтелектуальні можливості, але не вистачає характерологічних чи вольових якостей [7].

Співвіднесення власної оцінки своєї навчальної діяльності з оцінкою, яку ця діяльність отримує у інших, вміння враховувати точку зору інших, виникнення цього двостороннього підходу істотна віха на шляху формування у учнів критичної самооцінки досягнутих результатів навчальної діяльності. Важлива не тільки адекватна оцінка вчителем самого по собі об'єктивного результату навчальної діяльності, а й врахування того, що бачить і цінує в цьому результаті сам учень [5].

Організовуючи навчально-виховну роботи, вчитель зазвичай співвідносить досягнуті дітьми результати з їх розумовими здібностями і ставленням до навчання, не беручи до уваги самооцінку дитини, їх власні уявлення про свої здібності, свою особистість і про рівень реалізації цих можливостей і здібностей у навчальній діяльності. Від цих уявлень залежить більша або менша впевненість учня в своїх силах, усвідомлення отриманого результату як успіху чи неуспіху, відношення до зроблених помилок, вибір для вирішення завдання в залежності від

ступеня його складності і ряд інших моментів навчальної діяльності. Тому необхідність у формуванні у молодших школярів контроля і самооцінки не викликає ніяких сумнівів. Необхідно довести до свідомості молодшого школяра те, що повторюючи урок самому собі, товаришам, батькам, можна переконатися, вивчив ти його чи ні, тобто показати контролюючу функцію повторення. Необхідно привчати дитину весь час, і в процесі роботи, і по її закінченню, порівнювати свою роботу за якимось зразком. Як зразок для порівняння може виступати не тільки те, що демонстрував вчитель в класі, але і відповіді кращих учнів. Чим раніше зрозуміє молодший школяр необхідність постійного самоконтролю, тим краще. Дуже велику помилку роблять ті батьки, які беруть функцію контролю на себе і прагнуть якомога довше утримати її за собою.

На перших порах подібна допомога буває потрібна маленькому школяреві, але надаючи її, дорослі повинні весь час пам'ятати, що головна мета полягає в тому, щоб всього цього поступово навчити саму дитину, а не підміняти її якомога довше, до чого часто прагнуть батьки. У подібній ситуації дитина не відчуває відповідальності за погано виконане завдання [13].

Таким чином, допомогти дитині з перших днів навчання оволодіти контролем, показати, що це таке, як він здійснюється, і поступово привчити її саму контролювати і оцінювати свої дії - ось завдання, яке постає перед дорослими. До свідомості дитини необхідно довести, що саме по собі початкове розуміння ще не забезпечує впевненої відповіді, коли її викликають на уроці. Необхідно звернути особливу увагу на те, щоб у школяра постійно складалися досить міцні, стійкі і об'єктивні критерії оцінки самого себе і своїх знань.

Результати психологічних досліджень свідчать про те, що первісна оцінка дитиною своїх особистісних якостей, вчинків є простим відображенням тієї оцінки, яку дають цій діяльності і цим якостям вихователі, вчителі, батьки. Тому цю стадію в розвитку самооцінки вважають «передсамооцінкою».

А процес формування справжньої самооцінки включає в себе, за даними цих досліджень, два етапи:

1) самооцінка піддається зовнішнім діям;

2) в сферу самооцінки включається його внутрішній стан, особистісні якості [4].

Результати досліджень показують, що засвоєння учнями вимог, які повинні задовольняти їх навчальну діяльність, здійснюються опосередковано, через оцінку результатів цієї діяльності вчителем.

Психологічні дослідження і спостереження свідчать про те, що на процес формування самооцінки учня вирішальний вплив справляє оцінка їх навчальної діяльності та поведінка вчителів.

В багатьох роботах [1; 3; 5; 6; 12] підкреслюється, що оцінка знань учнів вчителем сприяє їх розвитку, має навчальний та виховний характер. Спеціально проведені спостереження показують, що серед багатьох причин «тупотіння на місці» чималу роль відіграє невідома вчителю оціночна діяльність самих учнів.

Результати цих спостережень показують, що школярі ведуть оцінку своїх знань паралельно, але не узгоджено з вчителем.

Частина оцінок переноситься дитиною на саму себе - це оцінки поведінки і якостей особистості. Найбільш інтенсивно розвивається у дитини-першокласника оцінка у виконанні навчальних завдань. Це природно, оскільки їй щодня відносно різних занять доводиться чути оцінки педагогів. При цьому виявляється така закономірність: спершу у дитини формуються критерії оцінки та їх застосування по відношенню до інших, а потім - далеко не в повній формі - по відношенню до себе.

В ході навчально-виховного процесу у школярів поступово зростає критичність та вимогливість до себе. Учні перших класів переважно позитивно оцінюють свою навчальну діяльність, а невдачі пов'язують тільки з об'єктивними обставинами. Натомість другокласники і особливо третьокласники відносяться до себе вже більш критично, роблячи предметом оцінки не тільки гарні, але й погані вчинки, не тільки успіхи, але й невдачі в навчанні.

Поступово зростає і самостійність самооцінок. Якщо самооцінки першокласників майже повністю залежать від оцінок їх поведінки і результатів діяльності учителем чи батьками, то учні других і третіх класів оцінюють досягнення більш самостійно, роблячи, як предметом критичної оцінки і оцінну діяльність самого вчителя (чи завжди він має рацію, чи об'єктивний він).

Протягом шкільного навчання, вже в межах початкових класів, сенс оцінки для дитини істотно змінюється; при цьому він знаходиться в прямому зв'язку з мотивами навчання, з вимогами, які сам школяр до себе пред'являє. Ставлення дитини до оцінки її досягнень все більше і більше пов'язується з потребою мати максимально достовірне уявлення про саму себе [12].

Вплив оцінок вчителя на формування особистості дитини, на її ставлення до себе, до інших і інших до неї важко переоцінити.

Система оцінок, яка в навчально-виховному процесі слугує головним засобом впливу вчителя на учнів, є, таким чином, набагато

більш складним, потужним і тонким знаряддям, ніж це зазвичай передбачається.

Використовуючи ту чи іншу міру впливу, педагог, за твердженням К.Д.Ушинського, повинен уявити собі її психологічну основу, тобто діяти не наосліп, а знати, на що вона розрахована і чого він від неї чекає [1].

Оціночні бали, які виставляє вчитель, повинні безумовно відповідати дійсним знанням дітей. Однак педагогічний досвід показує, що в оцінці знань учнів потрібно мати великий такт. Важливо не тільки, яку оцінку поставив вчитель учневі, але і те, що він при цьому сказав. Дитина повинна знати, чого чекає від неї вчитель наступного разу. Не слід захвалювати гарних учнів, особливо тих дітей, які досягають високих результатів, але без особливих зусиль. Зате потрібно заохочувати в тій чи іншій формі найменше просування в навчанні хоча і слабкої, але працьовитої, старанної дитини.

Головне, що повинно визначати ставлення кожного вчителя до кожного учня (незалежно від рівня його знань і індивідуальних психологічних особливостей), - це глибока віра в підростаючу особистість, в її можливості.

Організовуючи навчально-виховну роботу вчитель повинен свідомо та цілеспрямовано формувати самооцінку молодших школярів. Аналізуючи літературу з досліджуваної проблеми, був складений список рекомендацій для вчителів, щодо формування самооцінки молодших школярів:

- оцінка повинна слугувати головною метою - стимулювати і спрямовувати навчально-пізнавальну діяльність школяра. Вчитель повинен давати змістовну оцінку роботі учня. Досконалим процес навчально-пізнавальної діяльності буде тільки тоді, коли оцінка не завершує його, а супроводжує на всіх ступенях;

- в навчальній діяльності необхідно порівнювати дітей, які володіють приблизно однаковими здібностями, але досягають в навчальній діяльності різних результатів через різне ставлення до навчання;

- необхідно використовувати взаємне рецензування, при цьому відзначати достоїнства і недоліки, висловлюючи думки про оцінку. Після рецензування робота повертається автору і учні самостійно аналізують свою роботу;

- необхідно включати ситуації (які концентрують самооцінку дитини), що ставлять перед нею завдання усвідомлення особливості своєї роботи, її сильних і слабких сторін і сприяють спрямованості дитини на власні способи дії;

- потрібно вводити зошити «Моє навчання», в яких учні за спеціальною схемою роблять записи, аналізуючи і оцінюючи свою роботу під час уроку, визначаючи міру засвоєння матеріалу, ступінь його складності, виділяючи найбільш важкі моменти роботи;

- потрібно пропонувати дітям самостійно оцінювати класні і домашні завдання до того як віддати на перевірку вчителю, після того як роботи перевірив і оцінив вчитель, необхідно обговорювати випадки розбіжності оцінок. З'ясувати підстави на яких будують самооцінку діти і показники за якими оцінює вчитель;

- необхідно використовувати схвалення в роботі з дітьми, що мають занижену самооцінку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Отже, у висновку необхідно зазначити, що у молодших школярів виявляються всі види самооцінок: адекватна стійка, завищена стійка, нестійка в сторону неадекватного завищення або заниження. Самооцінка молодшого школяра динамічна і в той же час має тенденцію до стійкості, переходить в подальшому у внутрішню позицію особистості, стає мотивом поведінки. Стійка занижена самооцінка виявляється вкрай рідко.

А вплив успішності молодших школярів на їхню самооцінку є безсумнівним. Діти, які відчувають значні труднощі в засвоєнні програмного матеріалу, отримують найчастіше низькі оцінки. Низька успішність молодшого школяра, з'являється на якомусь етапі навчання, коли виявляється певна розбіжність між тим, що від нього вимагають, і тим, що він в змозі виконати. На початковому етапі відставання, ця розбіжність недостатньо усвідомлюється, а головне, не приймається молодшим школярем: більшість неуспішних дітей 1-х та 2-х класів переоцінюють результати своєї навчальної діяльності. До 4-го класу вже з'являється значний контингент відстаючих дітей зі зниженою самооцінкою. Та дитина, яка часто зазнає невдачі, очікує і далі невдачу, і навпаки, успіх у попередній навчальній діяльності, налаштовує дитину на очікування успіху в подальшому. Переважання в навчальній діяльності у дітей з низькою успішністю, неуспіху над успіхом, постійно підкріплюється низькими оцінками їх роботи вчителем, що в свою чергу веде до збільшення в них невпевненості в собі і формування почуття меншовартості.

Література

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды. *Проблемы формирования личности*. Москва : Международная пед. Академия. 2003. 212 с.

2. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей. Москва : Астрель, 2008. 222 с.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 436 с.

4. Дядюкіна Є. В. Самооцінка як міждисциплінарне поняття. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 1 (13). С. 37-45.

5. Захарова А. В. Психология формирования самооценки. 2-е изд. Минск : Народна освита, 2003. 185 с.

6. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей. Москва : Сфера, 2009. 256 с.

7. Касицина Н. Тактики педагогики поддержки. *Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика*. Москва : Агенство образовательного сотрудничества, 2010. 176 с.

8. Коновальчук І. І. Психолого-педагогічне проектування становлення самооцінки дитини в умовах навчально-виховного комплексу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2003. № 13. С. 93-96.

9. Леонтьев А. Н. Формирование самооценки школьника. Москва : Просвещение, 1986. 348 с.

10. Прохорова О. Г. Семьеведение: теория и практика : учебник для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2019. 379 с.

11. Сергєєва О. В. Становлення дій самоконтролю і самооцінки у молодших школярів. *Початкова школа плюс До і Після*. 2006. №6. С. 12-15.

12. Феннел М. Как повысить самооценку. Москва : АСТ, 2005. 287 с.

13. Целуйко В. М. Вы и ваши дети. Психология семи. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 448 с.

14. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. Москва : Апрель-Пресс, 2000. 512 с.

References

1. Bozhovych L. Y. Yzbrannыe psykholohycheskye trudы. Problemы formyrovanyia lychnosty. Moskva : Mezhdunarodnaia ped. Akademyia. 2003. 212 s.

2. Boriakova N. Yu. Pedahohycheskye systemы obuchenyia y vospytanyia detei. Moskva : Astrel, 2008. 222 s.

3. Vыhotskyi L. S. Pedahohycheskaia psykholohyia. Moskva : Pedahohyka, 1991. 436 s.

4. Diadiukina Ye. V. Samootsinka yak mizhdystsyplinarne poniattia. Naukovyi visnyk Donbasu. 2011. № 1 (13). S. 37-45.

5. Zakharova A. V. Psykholohyia formyrovanyia samootsenky. 2-e yzd. Mynsk : Narodna osvyta, 2003. 185 s.

6. Zvereva O. L. Semeinaia pedahohyka y domashnee vospytanye detei. Moskva : Sfera, 2009. 256 s.

7. Kasytsyna N. Taktyky pedahohyky podderzhky. Эffektyvnыe sposobы vzaymodeistvyia uchytelia y uchenyka. Moskva : Ahenstvo obrazovatelnoho sotrudnychestva, 2010. 176 s.

8. Konovalchuk I. I. Psykholoho-pedahohichne proektuvannia stanovlennia samootsinky dytyny v umovakh navchalno-vykhovnoho kompleksu. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. 2003. № 13. S. 93-96.

9. Leontev A. N. Formyrovanye samootsenky shkolnyka. Moskva : Prosveshchenye, 1986. 348 s.

10. Prokhorova O. H. Semevedenye: teoryia y praktyka : uchebnyk dlia akademycheskoho bakalavryata. 2-e yzd., pererab. y dop. Moskva : Yzdatelstvo Yurait, 2019. 379 s.

11. Serhieieva O. V. Stanovlennia dii samokontroliu i samootsinky u molodshykh shkoliariv. Pochatkova shkola plius Do i Pislia. 2006. №6. S. 12-15.

12. Fennel M. Kak povыsyt samootsenku. Moskva : AST, 2005. 287 s.

13. Tseluiko V. M. Vы y vashy dety. Psykholohyia semy. Rostov-na-Donu : Fenyks, 2004. 448 s.

14. Shneider L. B. Psykholohyia semeinыkh otnoshenyi. Kurs lektsyi. Moskva : Aprel-Press, 2000. 512 s.

УДК 159.9
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-5

Валентина КУПЧИШИНА
Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького
http://orcid.org/0000-0003-0937-8029
e-mail: valentino68_68@ukr.net
Людмила МАЦУК
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
https://orcid.org/0000-0003-0472-6813
e-mail: plo4447@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Мовлення є свідченням мовної культури людини, її розумового й особистісного розвитку. Увага дослідників зумовлена необхідністю розв'язання одного з ключових завдань дошкільної освіти – формування мовленнєвої особистості дошкільника. Зміст формування мовленнєвої особистості в дошкільному віці визначається програмами мовленнєвого розвитку дітей і нормативними документами для дошкільної.

Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями щодо створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які виявляються в специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані із комунікацією. Становлення в людини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без міжособистісного контакту. При цьому мовленнєвий розвиток та його вдосконалення необхідно розглядати як відображення становлення навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Здатність до спілкування розуміється як комплексна здатність користуватися засобами взаємодії, що забезпечують успішність цілей комунікації.

Нажаль, в розвитку мовлення дітей дошкільного віку часто виникають проблемні ситуації, що стають загрозою у подальшій мовленнєвій діяльності дитини. Це у подальшому відображається на її емоційному, психологічному стані, проявляється у навчальному процесі, тому вчасне звернення до фахівця можу виправити ситуацію. Дорослі мають знати і розуміти напрямки розвитку мовленнєвої діяльності у дошкільному віці та докладати зусиль щодо її оптимізації, особливо під час організованого навчання дітей у закладах дошкільної освіти. Перспективами подальших розвідок є вивчення впливу гаджетів на мовленнєву діяльність дошкільників та позиція та роль дорослих щодо цього.

Ключові слова: діти, дошкільний вік, гаджети, мовлення.

Valentyna KUPCHYSHYNA
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine (SBGS), Khmelnytskyi
Lyudmila MATSUK
Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SPEECH ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN

Speech is evidence of a person's language culture, his mental and personal development. The attention of researchers is due to the need to solve one of the key tasks of preschool education - the formation of the speech personality of a preschooler. The content of speech personality formation in preschool age is determined by children's speech development programs and normative documents for preschool.

The relevance of timely speech development in preschool childhood is determined by the tasks of creating optimal conditions for the fullest possible disclosure of the potential capabilities of each child, which are manifested in specifically children's activities and are related to communication. The formation of all mental functions, mental processes, personality in a person as a whole is impossible without interpersonal contact. At the same time, speech development and its improvement must be considered as a reflection of the formation of communication and speech interaction skills. The ability to communicate is understood as a comprehensive ability to use means of interaction that ensure the success of communication goals.

Unfortunately, in the speech development of preschool children, problematic situations often arise that become a threat to the child's further speech activity. This is later reflected in her emotional and psychological state, manifests itself in the educational process, so I can correct the situation by contacting a specialist in time. Adults should know and understand directions for the development of speech activity in preschool age and make efforts to optimize it, especially during the organized education of children in preschool education institutions.

Prospects for further research are the study of the influence of gadgets on the speech activity of preschoolers and the position and role of adults in this regard.

Key words: children, preschool age, gadgets, speech.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Мовлення є свідченням мовної культури людини, її розумового й особистісного розвитку. Увага дослідників зумовлена необхідністю розв'язання одного з ключових завдань дошкільної освіти – формування мовленнєвої особистості дошкільника. Зміст формування мовленнєвої особистості в дошкільному віці визначається програмами мовленнєвого розвитку дітей і нормативними документами для дошкільної освіти [1, с. 56]. Сьогодні в Україні значущість цієї проблеми підкреслюється такими державними документами: закони «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про мову», «Базовий компонент дошкільної освіти», різноманітними програмами розвитку. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти мовленнєвий розвиток виділено в

самостійний напрям. Освітня лінія «Мовлення дитини» та її змістове наповнення акцентує увагу педагогічних працівників не тільки на вирішення окремих завдань мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, а й на цілісному підході до формування мовленнєвої компетенції, що виступає одним з ключових критеріїв та умовою становлення й розвитку мовленнєвої особистості дошкільника. Важливою складовою змісту мовленнєвого розвитку дошкільників дослідники вважають діалогічне та монологічне мовлення [2].

Актуальність своєчасного мовленнєвого розвитку в дошкільному дитинстві визначається завданнями щодо створення оптимальних умов для якнайповнішого розкриття потенційних можливостей кожної дитини, які виявляються в специфічно дитячих видах діяльності й пов'язані із комунікацією. Становлення в людини всіх психічних функцій, психічних процесів, особистості в цілому неможливе без міжособистісного контакту. При цьому мовленнєвий розвиток та його вдосконалення необхідно розглядати як відображення становлення навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Здатність до спілкування розуміється як комплексна здатність користуватися засобами взаємодії, що забезпечують успішність цілей комунікації.

Артикуляційна сторона мовлення формується саме в дошкільному дитинстві. На заняттях і в повсякденному спілкуванні в дітей тренується чітка вимова слів, правильне використання інтонаційних засобів виразності, формуються вміння застосовувати різний тон, тембр, голосність мовлення та розвиває фонематичний і мовленнєвий слух. Однак слід пам'ятати про те, що дитина багато часу знаходиться в колі сім'ї, з однолітками тощо. У спілкуванні з оточуючими збагачується її словник. Дитина вчиться правильно вимовляти звуки, будувати фрази, викладати свою думку з того чи іншого питання.

Дошкільний вік – це період розквіту дитячої пізнавальної активності. Особливостями розвитку мовлення у дітей дошкільного віку є те, що діти засвоюють мову дуже швидко. їхній словниковий запас зростає не тільки за рахунок іменників, а й дієслів, займенників, прикметників, числівників. До 6-ти років він у середньому охоплює 14 тис. слів. Паралельно вони оволодівають умінням сполучати слова у речення за законами граматики, у 4-5-річному віці без спеціального навчання засвоюють елементарні правила граматики і синтаксису рідної мови.

Першочерговим завданням мовленнєвого розвитку дошкільників є звукова культура мовлення, виховання якої охоплює чітку артикуляцію звуків рідної мови, фонетичну та орфоепічну

правильність мовлення, мовленнєве дихання, силу голосу, темп мовлення, фонематичний слух. Як відмічає А. Богуш, «зосередженість на її формуванні у дошкільному віці – важлива передумова для подальшого опанування дітьми грамоти у школі. Тому у сучасній дошкільній лінгводидактиці виокремлено три основні завдання виховання звукової культури мовлення дітей: розвивати фонематичний слух, правильне мовленнєве дихання, звуко- і слововимову, виховувати орфоепічну нормативність мовлення на основі розвитку й поступового удосконалення причетних до мовлення органів (слуху, дихання й артикуляції); вчити диференціювати звуки мови, формувати елементарні уявлення про їх характеристики, розрізняти їхнє символічне та знакове сприйняття як основи грамотності; сприяти свідомому оволодінню мовленнєвими (тон, наголос, сила голосу), позамовленнєвими (жести, міміка, постава) та інтонаційними засобами виразності, до яких належать мелодійність мовлення (ніжність, співучість, м'якість), темп, ритм, тембр (веселий, сумний, тривожний), фразовий і логічний наголоси (паузи між мовленнєвими відрізками, підвищення або зниження голосу) відповідно до умов та завдань спілкування [3, с. 183].

Аналіз досліджень та публікацій

Важливими для нашого дослідження є праці відомих психологів Б. Баєва, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, С. Рубінштейна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, О. Лурії, А. Маркової, В. Мухіної, І. Синиці щодо різних питань розвитку дитячого мовлення; дослідження психологів-викладачів Т. Кричковської та О. Нещерет та ін.; праці з фізіології О. Іванова-Смоленського, М. Кольцова, І. Павлова та сучасні методичні розробки А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Карпинської, Е. Короткової, Т. Котик, К. Крутій, В. Логінової, Н. Луцан, Г. Ляміної, С. Макаренко, Ф. Сохіна, О. Трифанова, О. Ушакової та ін.

Так, І. Паласевич, акцентує увагу, і ми погоджуємось з її думкою, що «проблема мовленнєвого розвитку в дітей дошкільного віку досліджується в різноманітних аспектах: у контексті мовленнєво-творчої діяльності, що сприяє виявам самостійності, ініціативи і творчості вихованців, задоволенню їхніх комунікативних та пізнавальних потреб (О. Білан, А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Кирста, Н. Луцан, С. Макаренко, Ю. Руденко та ін.); методики мовленнєвого розвитку дітей (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Горбунова, Л. Калмикова, К. Крутій, Л. Михайлова, О. Трифонова та ін.); становлення й розвитку мовленнєвої особистості (І. Луценко, Т. Піроженко та ін.)». Дослідниця зазначає, що підтвердженим є той факт, що «з усіх етапів дошкілля

сензитивним у розвитку мовлення є середній дошкільний вік, коли дитина найбільш чутлива до сприймання та розрізнення звуків, свідомого оволодіння засобами виразності мовлення» [9, с. 250-251].

Формулювання цілей статті

Метою статті є характеристика мовлення дітей дошкільного віку як психічного пізнавального процесу, виокремлення його особливостей розвитку та формування, труднощі, які виникають у дітей щодо мовлення.

Виклад основного матеріалу

У період поширення масової культури велика увага приділяється вихованню мовної особистості, тобто такої, яка володіла б усіма виражальними засобами рідної мови, була б спроможна вільно виражати власні позиції, логічно та послідовно висловлювати свої думки, судження та переконання, пояснювати їх і доводити. Саме тому виникає потреба в оновленні змісту, вдосконаленні форм, методів і технологій навчання дітей рідної мови, розвитку культури мовлення та мовленнєвого спілкування.

Уміння особистості вільно спілкуватися, ефективно використовувати сильні сторони власної мови, прогнозувати успіх мовленнєвої активності завжди цінується суспільством. У дітей в дошкільному віці відбувається становлення усвідомленої мовленнєвої діяльності, особливо актуальним постає питання сутності мови та мовлення у контексті розвитку людства.

Мова для дослідників є універсальним явищем. На їхню думку – це із видів символів чи своєрідна знакова система, тому мову розглядають поряд з базовими потребами людини: необхідністю спілкуватися, належати до соціальної спільноти. Я. Мажуга відмічає, що у відповідності до базових потреб людини можна виокремити такі основні функції мови: комунікативну, впливову, сигнікативну, експресивну, а її структуру складають словник (наявність слів з певними значеннями) і морфологія із синтаксисом, тобто граматичний компонент [8, с. 166-167].

Зв'язок спілкування з створеною людством спеціально для нього знаковою системою вивчав відомий український науковець Г. Костюк. При цьому він наголошував, що мова відіграє велику роль і в процесі пізнання, оскільки символічна складова є основою процесу мислення, розумових дій, операцій. Іншими словами – це засіб спільної діяльності індивідів. Тут чітко видно практичні аспекти комунікації та розуму. Тому і використовують поняття мовлення. Сутність його

полягає у підкресленні вербальної активності особистості під час спілкування та набуття нею інтелектуального досвіду. Як бачимо, воно вміщує у собі формулювання та сприйняття повідомлень, метою яких є регулювання та контроль поведінки. Саме це дозволяє вченим вказувати на тісний зв'язок мовлення зі свідомістю та процесами інтелектуальної сфери людини [8, с. 164].

Л. Виготський активно досліджував мову як психологічний інструмент людини, що дозволяє опанувати, взяти під контроль власну поведінку. Природа феномену у теорії автора розглядається з позицій однієї із вищих психічних функцій. Загальний напрямок розвитку відбувався за рахунок групування двох планів соціального й психологічного. Так, інтерпсихічна функція виникає й діє спершу між людьми у ході еволюції, а вже потім для дитини стає внутрішнім надбанням, інтрапсихічною. Вченим було й описано механізми такого перевтілення: інтеріоризації (перехід у внутрішній план із зовнішнього) й екстеріоризації (зворотній процес щодо попереднього). Така взаємодія зовнішнього та внутрішнього, на думку автора, є одним із основних законів еволюції психіки в філогенезі й онтогенезі. Також у концепції відмічена знакова, символічна природа мови, а саме мовлення відноситься до найбільш значущого чинника розвитку свідомості й особистості у період дитинства [4, с. 3].

О. Лурія, один із послідовників культурно-історичної теорії, також підкреслював факт, що мова є важливим надбанням людства у процесі його історичного розвитку. Її сутність полягає у існуванні об'єктивної системи знаків або кодів. Мовлення за баченням фахівця призначене для транслювання інформації у словесній формі. Однак він доповнює, що воно може існувати на генетичному рівні у вигляді спілкування (у його термінології комунікативна діяльність) або ж набувати ознак розуміння (діяльності мислення), іншими словами стати знаряддям думки. Відтак, основним предметом дослідження мають стати висловлювання, що містять у собі процеси кодування – декодування, опосередковані розумінням тих значень, які закладено у їх контекст [8, с. 165-166].

В авторській тематичній програмі А. Богуш «Витоки» вперше навчання мови розглядається як мовленнєва і художньо мовленнєва діяльність, у ній закладено принципи наступності й перспективності щодо змістового аспекту мовленнєвої підготовки.

Мовлення – це процес спілкування людей між собою за допомогою мови. Сам термін «мовлення» означає як процес, так і результат мовленнєвої діяльності особистості. Т.Зелінська та І. Михайлова виділяють такі види мовлення як:

- за екстеріоризованістю чи інтеріоризованістю – зовнішнє та внутрішнє;
- за довільністю – довільне та мимовільне;
- за складністю психофізіологічних механізмів, що забезпечують процес мовлення – хорове, ехолалічне (просте мовлення), мовлення-називання, комунікативне мовлення [8, с. 153-154].

Усне мовлення виникло природним шляхом на початку людського розуму. Воно має такі напрямки як: 1) відправлення мовленнєвого сигналу та його прийом; 2) говоріння й аудіювання. Перевагою усного мовлення над іншими є те, що воно може поєднуватись з невербальними засобами спілкування (жестами, мімікою, інтонацією тощо). Також таке мовлення швидко відбувається, є можливість швидких реакцій, зворотного зв'язку. Недоліками можна назвати різні перешкоди між співрозмовниками, а також моментальність перебігу спілкування.

Питання розвитку зв'язного мовлення дошкільників досліджувалося класиками наукової думки та сучасними науковцями в різних аспектах проблеми: лінгвістичному (Т. Ладиженська, Л. Щерба та ін.); лінгводидактичному (А. Богуш, Н. Луцан, Т. Постоян, Л. Фесенко та ін.); психологічному (Л. Виготський, Г. Леушина, О. Лурія, О. Моляко, С. Рубінштейн, І. Синиця та ін.); психолінгвістичному (І. Зимняя, О. Леонтьєв та ін.); педагогічному (Л. Ворошніна, А. Зрожевська, Е. Короткова, Н. Кузіна, Н. Орланова, Є. Тихеєва та ін.). Залежно від мети й змісту мовленнєвої комунікації ними виділено три види мовленнєвих висловлювань, якими оволодівають дошкільники: оповідання, опис та пояснення – функціонально-змістовні типи мовлення, структурні частини яких по-різному сполучаються між собою.

Мовлення у вітчизняній психолого-педагогічній науці розглядають у якості діяльності, що має низку ознак: а) сукупності цілісних, завершених актів поведінки; б) наявність системи мовленнєвих дій невербального та вербального планів. *Структура* цього явища є аналогічною до психологічної будови: процесуальний бік становлять орієнтування, планування, реалізація та контроль, а змістовий аспект передбачає аналіз потреб, мотивів, цілей, дій, операцій, результатів.

Мовлення тісно пов'язане з іншими психічними пізнавальними процесами – пам'ятю, мисленням, увагою, уявою. На думку деяких науковців, поняття мовлення та мовленнєва діяльність можуть використовуватися як синоніми. Власне як психологічний феномен мовленнєва діяльність містить у собі щонайменше дві площини:

загальну для всіх та індивідуальну. Останній пласт аналізується за кількома критеріями. Перший із яких – рівень сформованості, на який вказують словниковий запас індивіда, здатність чітко розмовляти й вимовляти звуки, тобто фонетика, можливість правильно формулювати висловлювання, складати розповідь чи речення, тобто граматика. Ці показники дозволяють розглядати мовлення у структурі індивідуальних відмінностей когнітивної сфери особистості [12].

С. Рубінштейн одним із перших активно відстоював ідею, що основним призначенням мовленнєвої діяльності є її спрямованість на забезпечення свідомого впливу на співрозмовників під час спілкування. Відповідно, потрібно досконало опанувати нею. Ним же і були визначені основні напрямки її вдосконалення. Найбільш пріоритетними з них стали: структура (порядок слів у реченні); зв'язність висловлювань у процесі вербальної активності, подолання егоцентризму й розвиток соціалізованої її форми (у цьому контексті говорять про такі форми як діалог, монолог), становлення письма, опанування здатністю до виразності [13, с. 389-416].

Тлумачення мовленнєвої діяльності у якості засобу мислення привертає увагу науковців на наявність внутрішнього плану мовлення. У психології побутує переконання, що воно є найбільш складним. Зокрема М. Лісіна вказує на послідовність змін таких її форм: необхідність вияву уваги та доброзичливості, потреба у співробітництві, у виявленні зацікавленості дорослих здобутками та запитаннями дітей, у проявах спільних взаємних переживаннях і розумінні один одного. Онтогенез взаємодії призводить до виникнення у маленької дитини особливої комунікативно діяльності, основною спонукою якої – пізнання тих чи інших ознак дорослої людини. Її засобами є різного роду вербальні й невербальні акти активності, що мають вигляд дій, орієнтованих на індивідів, які знаходяться поруч із малюком. Основою ж є актуалізація мовлення та його розвиток. Така мовленнєва діяльність стає важливим чинником вдосконалення розумової та моральної сфер підростаючої особистості у період дошкільного дитинства. В першу чергу, діти 6-7 років вільно спілкуються один із одним. Вони здатні складати казки, вірші, вести монолог, діалог. Мовлення їх є емоційним, оскільки в ньому використовуються різні виражальні засоби. Взагалі вдосконалення мовленнєвої діяльності у цьому віці здійснюється на цілій низці рівнів: використання мовлення для контролю за поведінкою, збагачення його експресивними засобами, формування вміння взаємодіяти на особистісному рівні; усвідомлення ігрової ситуації на рівні понять, дій, поведінки у ній партнерів по грі, вміння дотримуватися логіки у висловлюваннях; становлення здатностей до

керування та коригування власними мовленнєвими діями, оцінювання співрозмовника, адекватно поводитися у дитячих спільнотах [8, с. 166-167].

Отже, оволодіння рідною мовою відбувається «знизу вгору» – від створення складів та інших елементарних механізмів до вищих рівнів мови, довільності, усвідомленого оперування знаковими одиницями. *Домовний етап* (від 2 до 11 місяців) – гуління (до 5 міс., тобто «а-а-а», «е-е-е) та лепетання (з 5 міс., тобто «ба-ба-ба», «ма-ма-ма). *Первинний етап* (від 11 міс. до 1 року 6 міс.) – близько 1 року зростає активний словник дитини та вимова перших слів «мама», «тато», «на», «дай» тощо; від 1 року 3 міс. до 1 року 6 міс. Оволодіння прагматичною грамотою, перехід від однослівних до двослівних висловлювань. *Етап оволодіння граматичною структурою мови* (від 1 року 7 місяців до 3 років): близько 2 років дитина оволодіває граматичними формами, починає вичленовувати морфеми, близько 3 років зростає словник дитини та збільшується кількість граматичних форм, які використовуються.

Механізмами оволодіння рідною мовою виступають наслідування (діти чують, як говорять інші люди та повторюють почуте), корекція та підкріплення з боку батьків [5, с. 154].

Для визначення психологічних особливостей розвитку мовлення у дітей дошкільного віку слід зазначити, що на всіх етапах розвитку суспільства у вихованні дошкільників значна увага приділялась розвитку зв'язного мовлення дітей. Зв'язне мовлення охоплює всі види діяльності дітей дошкільного віку.

Підгрунтям розвитку мовлення дітей є вчення фізіолога І. Сєченова Щодо наявності природженої «фізіологічної ехолалії», яка сприяє розвитку мовлення дітей. На його думку, наслідування є вельми складним фізіологічним процесом, що має певні фази. Так, на першій фазі відбувається орієнтування в діях іншої особи, таким чином у дитини відбувається становлення певного «зразка», «мірки» (за І. Сєченовим) для наслідування. Упродовж другої фази відбувається поступове підлаштовування рухів дитини до зразка (мірки), аж доки зразок та його подібність не стануть тотожними.

Для нормального розвитку мовлення дітей у дошкільному закладі важливу роль відіграє організація правильного «мовленнєвого режиму», відсутність постійного шуму і крику. Там, де багато шуму, дитина не просто стомлюється, це призводить до затримки мовленнєвого розвитку. У загальному шумі часом винний вихователь, який розмовляє з дітьми підвищено гучним голосом, намагається їх

«перекричати». Слід привчати дітей дотримуватися тиші, говорити напівголосно, дослуховуватися до навколишніх слабких звуків. І обов'язковою умовою нормального розвитку мовлення дітей є наявність правильного зразкового літературного мовлення педагога.

Розвиток мовлення відбувається у процесі вдосконалення практичного використання мови у спілкуванні з іншими людьми. Водночас мовлення стає основою перебудови психічних процесів, знаряддям мислення. Засвоєння мови супроводжується великою активністю дитини. У дошкільному віці вона є найчутливішою до мовних явищ. Одночасно з орієнтацією на зміст слів вона виявляє неабияку цікавість до звукової форми слова, часто спеціально змінює слова, творить нові. На 5-му році життя дошкільники намагаються усвідомити значення слів і пояснити їх будову. На запитання, чи можна назвати собаку коровою, а корову собакою, дошкільник швидше за все відповість: «Ні, собаки гавкають, а корови дають молоко». Як стверджує Л. Виготський, дитина думає, що назва об'єкта належить йому «від природи» [4].

Наукових підходів щодо періодизації мовлення дітей є досить багато. Свою увагу ми зупинили на психологічній періодизації мовленнєвого розвитку дитини М. Красногорського та А. Маркової.

М. Красногорський виокремлює такі етапи розвитку мовлення в дітей. *Перший передмовленнєвий період (перший рік життя)*: 1) підготовка дихальної системи до реалізації голосових реакцій, утворення недиференційованих голосових шумів і звуків (від 3 до 6 місяців); 2) гулення, утворення голосових недиференційованих гортанних, глоткових, ротових, губних шумів і окремих непевних мовленнєвих звуків; 3) белькіт як первинна форма мовленнєвого потоку, що складається з недиференційованих голосових звуків, породжених наслідуванням.

Другий період - утворення мовленнєвих звуків і їх диференціювання: 1) синтез складів (6-12 місяців), опосередковування зовнішніх подразників; 2) синтез складових двочленних низок (9-12 місяців) і їх автоматизація; 3) утворення перших 5—10 слів (8-12 місяців).

Третій період (третій рік життя): 1) збагачення словникового фонду до 500 і більше слів; 2) утворення й автоматизація мовленнєвих ланцюгів від двочленних до багаточленних шаблонів; 3) удосконалення вимови окремих слів і мовленнєвих шаблонів.

Четвертий період (четвертий рік життя): 1) збагачення словникового фонду до 1000 і більше слів; 2) подовження й ускладнення мовленнєвих ланцюгів, при цьому кількість слів у мовленнєвих низках

досягає 9-10; 3) нагромадження й автоматизація мовленнєвих низок і формування складніших мовленнєвих потоків мислення; 4) посилена голосна вимова мовленнєвих низок, що сприяє їх зміцненню; 5) закріплення, зміцнення мовленнєвих стереотипів та їх автоматизація; 6) подальше поліпшення фонем і слів неправильної вимови у мовленнєвих низках; 7) поява простих підпорядкованих словникових низок або підрядних речень.

П'ятий період (п'ятий рік життя): 1) подальше збагачення словникового фонду; 2) вироблення пристосованої гучності вимови; 3) розвиток підпорядкованих складних речень [5, с. 31-32.]

А. Маркова в основу цієї періодизації поклала становлення і диференціацію функцій мовлення та форм, що їх обслуговують. Під *мовленнєвими функціями* розуміють види мовленнєвої діяльності з різними завданнями, цілями, що випливають із ширших сфер спілкування. *Форми мовлення* – це система суспільно вироблених засобів для здійснення мовленнєвої діяльності.

А. Маркова, виділяючи поняття «мовленнєвий вік», пов'язує його з віковою періодизацією та провідною діяльністю дітей (див. табл.1).

Таблиця 1

Період розвитку	**Мовленнєві функції**	**Форми мовлення**
Немовлячий період (до 1 року)	соціально-емоційний контакт із дорослими; на кінець року з'являється індикативна функція (називання ознак предметів)	гукання, гуління, белькіт, складовий контур слова, слово
Ранній вік (від 1 до 3 років)	узагальнювальна (слово вживається щодо групи, класу предметів), вказівна (це м'ячик)	речення, ситуативне та діалогічне мовлення
Дошкільний вік (від 3 до 6-7 років)	соціальний контакт, регулювальна, планувальна функції мовлення	діалогічне, монологічне, контекстове, пояснювальне; мовлення-повідомлення, розповідь, опис, міркування, інструкція

Більшість психологів погоджується з тим, що когнітивний розвиток є основою мовленнєвого. Для спілкування на відповідному рівні дошкільникам потрібно мати певні знання про навколишній світ, елементарне розуміння чужих і особистих можливостей. *У свою чергу мова сприяє*: засвоєнню нової інформації, запам'ятовуванню; розв'язуванню пізнавальних, мислительних завдань; допомагає дітям з'ясувати суть понять, не пов'язаних з фізичними властивостями об'єкта; розумітися на соціальних поняттях, що, пов'язані з статусом і роллю [10, с. 151-155].

Важливе значення для психічного розвитку дошкільника має комунікативна функція мови, яка полягає у використанні мови як засобу спілкування. Вміння розмовляти ґрунтується на таких соціальних навичках, як послідовність говоріння; враховування досвіду, вмінь, інтересів і потреб співрозмовника; уникнення домінування в розмові і перебивання співрозмовників; вияв уваги та готовність продовжити спілкування невербальними засобами (поглядом, жестом тощо).

Загалом комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника відбувається на різноманітних рівнях (див. табл. 2) [10, с. 151-155].

Таблиця 2

Рівні комунікативно-мовленнєвого розвитку дошкільника		
поведінковий рівень **(оволодіння мовленнєвою поведінкою)**	***когнітивно-лінгвістичний рівень*** **(розвиток понятійної свідомості)**	***особистісний рівень*** **(регулювання мовленнєвої взаємодії)**
- спрямування уваги на партнера по спілкуванню, настанова на реакцію-відповідь; - володіння різноманітними експресивно-мімічними засобами спілкування; - вміння налагоджувати міжособистісні контакти	- розуміння просторово-часових ознак ситуації спілкування (значення слів, що характеризують місце, час, зміст взаємодії); - усвідомлення емоційного змісту ситуації спілкування (значення слів, що характеризують емоційний стан людини); - розуміння дійових осіб у грі, праці (значення слів, що характеризують людину); - збагачення словникового запасу (різноманітне і точне використання лексики, що відповідає ситуації і змісту спілкування); - граматична правильність мовлення; - фонетичний розвиток (вимова звуків, дикція, сила голосу, паузи, наголос)	- прагнення до розгорнутості, логічності й зв'язності висловлювання, розповіді; - керування мовленням, його зміна відповідно до розвитку ситуації; - удосконалення характеру продукованого тексту (враховуючи ситуацію, досвід, творчий підхід); - самооцінка в дії, що визначає тип комунікативної позиції у спілкуванні; - ціннісні орієнтації, пов'язані з людиною (оцінка співрозмовника, безоцінне сприймання іншої людини); - потреба в міжособистісному спілкуванні, широта та дієвість його мотивів

В онтогенезі мовленнєвого розвитку дитини провідні мотиви у формуванні мовних і мовленнєвих умінь характеризуються як пізнавальні, соціокультурні, що свідчить про значимість для повноцінного формування мовлення виникнення потреби в комунікативній взаємодії, спілкуванні та про обов'язковість сприятливих умов протікання цієї діяльності, що включають, у тому числі кількість і якість контактів і позицію дитини в цій взаємодії. Сама

зацікавленість у взаємодії впливає на розвиток і застосування «комунікативно-мовних здібностей» [6, с. 35-59].

Комунікативно-мовленнєвий розвиток на 4-ому році життя полягає у продовженні засвоєння дитиною експресивно-мімічних, паралінгвістичних (невербальні: жести, міміка, рух тощо; парамовні: інтонація, ритміка, мелодика та ін.) мовних засобів. Вона розуміє мову без наочності, уважно слухає казки, усвідомлює їх зміст, за допомогою дорослого охоче переказує їх. У спілкуванні молодші дошкільники користуються простими і складними (складнопідрядними) реченнями, виявляють ініціативу та активність.

На 5-ому році життя дитина починає оволодівати різними модифікаціями темпу та сили голосу, дикцією та виразністю мовлення. Обсяг побутової лексики наближається до її обсягу в дорослої людини. Словниковий запас становить майже 5 тис. слів. Дошкільник вчиться правильно узгоджувати слова, використовує поширені речення, його висловлювання адекватні ситуації мовлення. Він відповідає на запитання, ставить зустрічні, самостійно робить прості пояснення, наводить докази, переказує казки і розповіді, з незначною допомогою дорослого складає описові й оповідні висловлювання.

У 6-7 років адекватними ситуації є темп і сила голосу, правильно поставлена дикція, урізноманітнюються засоби виразності мовлення, збагачується обсяг побутової лексики, відбувається активне оволодіння видовими, родовими та образними поняттями. Словниковий запас досягає 5-б тис. слів. У цьому віці дошкільник уміє узгоджувати слова за всіма граматичними категоріями, використовує всі типи речень (прості, поширені, складносурядні й складнопідрядні). Його висловлювання адекватні конкретним комунікативним ситуаціям і позаситуативному спілкуванню.

Діти старшого дошкільного віку самостійно придумують казки, розповіді, використовують різноманітні виражальні засоби, зацікавлено сприймають чужі аргументи, докази і самі ними послуговуються. Вони виявляють ініціативу в спілкуванні: діляться враженнями з ровесниками, ставлять запитання, залучають ровесників і старших до спілкування. Старші дошкільники навіть зауважують мовні помилки ровесників, виправляють їх, користуються простими поняттями. їхнє мовлення чисте, граматично правильне, виразне. Старший дошкільний вік є періодом значних змін в особистісному розвитку дитини. У певному значенні цей період можна розглядати і як сенситивний, і як кризовий період. Він характеризується сенситивністю до зовнішніх впливів середовища, опосередкованістю уявлень про себе думкою дорослих, ситуацією успіху-неуспіху та ін. Поява нових форм

діяльності, нових якостей особистості дитини, нових відносин до дійсності, до оточуючих, до себе самої і визначає її розвиток. В дошкільному віці відбувається активне формування язикової та мовленнєвої систем.

Процес формування повноцінної мовленнєвої діяльності, умовою успішності якої виступає повноцінне спілкування дитини з оточуючими людьми, потребує від неї володіння мовними засобами, комунікативними навичками. Процес оволодіння діалогом, а далі знаходження комунікативної компетенції, сукупності комунікативних навичок значно ускладнений у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. [7, с. 12].

Методика розвитку мовлення дітей дошкільного віку ґрунтується на вченні психологів (Д. Ельконін, С. Карпова, Р. Левіна, Ф. Сохін та ін.) про раннє усвідомлення дитиною звукового складу рідної мови [3, с. 37-38].

Отже, вивчення особливостей розвитку мовлення дітей дошкільного віку – це процес довготривалий, цікавий та захоплюючий. Він залежить від багатьох чинників, у тому числі і формування повноцінної мовленнєвої діяльності, умовою успішності якої виступає повноцінне спілкування дитини з оточуючими людьми, потребує від неї володіння мовними засобами, комунікативними навичками.

Визначаючи роль та місце мовленнєвого розвитку у формуванні дошкільної зрілості дитини, науковці відмічають, що своєчасне оволодіння мовою є основою розумового розвитку дитини та запорукою її повноцінного спілкування з оточуючими. Для дитини правильна, виразна мова розкриває перед нею можливість максимально широко користуватися нею, як засобом спілкування, що сприяє формуванню особистості дитини в цілому. Вся діяльність людини безпосередньо зв'язана з мовою, яка вже починаючи з перших років життя, відповідно впливає на діяльність, змінює її поведінку.

Психофізіологічними дослідженнями доведено, що саме дошкільний вік є найсприятливішим для оволодіння рідною мовою. До 5-ти років дитина засвоює звукову систему рідної мови й усвідомлює звуковий склад слова (Д. Єльконін), до 4,5 року засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми (О. Гвоздєв), а з 5-ти років оволодіває монологічним мовленням (С. Рубінштейн). Якщо ж дитина з якихось причин буде ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування в дошкільні роки, це негативно позначиться на її подальшому мовленнєвому і розумовому розвитку.

Опановуючи рідну мову, дитина засвоює не тільки слова, їх склад та видозміни, але й нескінченну кількість понять, поглядів на

предмети, безліч думок, почуттів, художніх образів – все це дитина засвоює за 2-3 роки.

В програмах розвитку дітей дошкільного віку «Українське дошкілля», «Впевнений старт» з розділу мовленнєвого розвитку звертається велика увага на виховання звукової культури мови. Закріплювати правильну вимову всіх звуків рідної мови, регулювати силу голосу, швидкість вимови, правильно користуватися інтонаційними засобами виразності, розвивати і удосконалювати мовний слух – ці завдання лежать в основі роботи логопеда.

Оволодіти граматичною будовою мови означає: навчитися правильно вживати різні відмінкові закінчення слів, дієслівні форми та їх видозміни; самостійно будувати прості і складні речення; в своїх розповідях граматично правильно змінювати всі слова, що входять в активний словник; вправляти дітей у вживанні важких форм знайомих слів; поповнювати словниковий запас слів назвами предметів, якостей, дій; вчити вживати потрібні за змістом слова при визначенні якості ознак предметів; розвивати вміння зв'язно, послідовно і зрозуміло переказувати літературні твори за допомогою вихователя, логопеда; складати самостійно розповідь описового чи сюжетного характеру за картиною чи серією сюжетних картин; вчити добирати слова з різною тривалістю звучання, слова із заданими звуками.

Різноманітні відхилення мовного розвитку негативно позначаються на сприйманні мови, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та формуванні особистості дитини, тому дуже важливо в дошкільні роки виправити недоліки звуковимови. Домогтися того, щоб дитина вільно володіла усіма звуками рідної мови. Тільки при цих умовах дитиною буде засвоєна програма дитячого садка.

Порушення мовлення певною мірою негативно впливає на весь психічний розвиток дитини, позначається на її діяльності, поведінці. Обмеженість мовленнєвого спілкування може впливати на формування особистості дитини, спричинити психічні нашарування, специфічні особливості емоційно-вольової сфери, сприяти розвитку негативних якостей характеру (сором'язливість, невпевненість, замкнутість, негативізм, почуття неповноцінності). Все це негативно впливає на опанування грамоти, успішність загалом.

Аналіз реальної ситуації, що склалася наразі в системі розвитку дітей дошкільного віку, показав, що кількість дітей, які мають відхилення в мовленнєвому розвитку, постійно зростає. Серед них значну частину становлять діти 5-6-річного віку, які не засвоюють у певний час звукову сторону мовлення.

Усвідомлення звукового аспекту мовлення є важливою передумовою успішного оволодіння читанням і письмом. Щоб опанувати грамоту, треба не тільки чути і вміти вимовляти окремі слова й звуки, з яких вони складаються, а й мати чітке уявлення про звуковий склад слова. Це стосується не тільки дітей, в яких є вади звуковимови, а й дітей з нормальним мовленнєвим розвитком. Їм важко розпізнавати визначений звук у слові без поділу на склади. Якщо взяти програму дошкільного закладу «Впевнений старт», діти 5-го року життя в ІІ-півріччі повинні робити звуковий аналіз слів типу «мак», «лак», «рама».

Навіть діти, які відвідують логопедичні заняття, відчувають труднощі, коли їм пропонують завдання типу придумай слово, що починається на склад «ра». Якщо з одним словом вони справляються, то придумати 3-5 слів викликає труднощі. При цьому формування фонематичних процесів відбувається на кожному логопедичному занятті, паралельно на заняттях в ДНЗ.

Формування лексичної, передусім семантичної (вимовної) сторони мовлення є однією з основних проблем розвитку мовлення дитини в нормі та в патології. Процес збагачення словесних засобів спілкування, який проявляється у їхньому розвитку та розширенні, як відомо, тісно пов'язаний з розвитком мислення дитини. З другого боку – засвоєне слово узагальнює предмети, ознаки, дії, зараховуючи їх до певної категорії, що відкриває для дитини нові можливості для співвіднесення, комбінування, структурування інформації про навколишній світ.

Вербальна поведінка дитини значною мірою залежить від рівня розвитку лексичної сторони мовлення, бо у процесі формування вислову, людина добирає слова з того запасу, який зберігається у її довготривалій пам'яті.

Словник теперішніх дітей є обмежений. І, коли батьки стверджують, що їхні діти говорять все, вони не розуміють, що рівень словника їхніх дітей – це рівень побутової мови, це специфічні слова, вирази, діалектні слова, специфічна побудова речень, яка характерна для тієї місцевості, але це не є показник. Крім обмеженості є ще звуження смислової структури слова, несформованість різних типів його значень (синонімічних, антонімічних, переносних, твірних, похідних).

На даному етапі доводиться спостерігати характерні помилки у побудові речень: пропуски прийменників, сполучників, неправильне узгодження іменників з прикметниками та займенниками в роді, числі і відмінку, неправильний вибір відмінкової форми іменника, що

керується дієсловом. Запас прикметників і прислівників,що характеризують властивості предмета, зовнішність, риси, поведінку тварин і людей досить малий.

Важко дітям міркувати вголос, коментувати, переказувати, складати власні казки, розповіді, описи, що повинні робити діти старшого дошкільного віку згідно Державних стандартів.

Граматичну будову мовлення дитина засвоює в процесі спілкування з дорослими та однолітками. Із мовленнєвого оточення діти запозичують слова в різних граматичних формах і поступово починають самостійно користуватися різноманітними граматичними засобами. Однак шлях засвоєння граматичної сторони мовлення складний і довготривалий. Коли формування граматичної сторони відбувається вкрай складно, це проявляється в більш уповільненому темпі засвоєння граматичних форм, дисгармонії розвитку морфологічної та синтаксичної систем мовлення.

Установлено, що вік п'ятого року життя є оптимальним для розвитку особливої (вищої) форми фонематичного слуху, фонематичного сприймання і розвитку дитини у звуковій діяльності. Якщо формування звуків не відбувається відповідно до певного віку дитини, на допомогу їй приходять педагоги, батьки, які намагаються навчити дитину вимовляти звуки правильно.

Отже, раннє виявлення дітей з мовленнєвою патологією та чітке діагностування за видами порушень – одне з важливих завдань, що стоїть перед логопедами, вихователями, вчителями. Важливою складовою становлення особистості дошкільника, на думку І. Артемчук, є мовленнєва діяльність, що передбачає вміння користуватися мовленням у конкретних ситуаціях, застосовуючи як вербальні, так і невербальні знакові системи спілкування [11, с. 6].

Мовленнєва діяльність є одним із видів пізнавальної діяльності. Теорію мовленнєвої діяльності досліджували такі вчені як Л. Виготський, Н. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Рейпольська, Л. Щерба та інші. Мовленнєва діяльність у навчанні розглядається як сукупність процесів сприйняття, вираження, впливу, що забезпечують пізнання та спілкування. А мовлення є самостійною діяльнісною основою для формування особистості дитини. Вона є різновидом інтелектуального акту, що містить два взаємообумовлених процеси – говоріння та слухання, які здійснюються на будь-якому рівні комунікації [7, с. 158-160].

Для організації мовленнєвої діяльності в умовах закладу дошкільної освіти використовується як традиційні, так і сучасні методи навчання. Діти дошкільного віку під час гри на заняттях із задоволенням

користуються різноманітними фразами, шаблонами тощо. За допомогою гри легше зосередити увагу дітей дошкільного віку, залучити їх до активної роботи. Гра надає можливість зробити процес повторення лексики та граматичних конструкцій захоплюючим для дітей дошкільного віку.

Одним із поширених методів у навчанні дітей мови є метод повної фізичної реакції (TPR). Цей метод базується на узгодженні мовлення і дії: навчання мовлення здійснюється через фізичну (моторну) активність. Оскільки рухова активність відбувається під час слухання, виконання або відтворення пісеньки, римівки, то окрім лексики діти запам'ятовують граматичні структури.

Ще одним з ефективних методів навчання дітей дошкільного віку є сугестивний метод. Технологія сугестивного навчання передбачає цілеспрямоване навіювання на основі релаксації у звичайному стані свідомості, що приводить до виникнення ефекту надзапам'ятовування. Іншими словами, цей метод передбачає створення сприятливих умов для оволодіння усним мовленням, основна увага приділяється емоційній стороні процесу навчання, усній мовленнєвій комунікації, поповненню словника, засвоєння та активізація проходить у грі та з використанням мови та рухів, драматизації [7, с. 162-164].

Кожен метод безперечно має свої позитивні і негативні сторони, але за певних умов усе те, що є позитивним в цих методах, може бути влучно використане креативним педагогом. Аналіз теорії мовленнєвої діяльності дає можливість зробити висновок, що ця діяльність дітей дошкільного віку може входити до іншої діяльності, значно ширшої, наприклад, ігрової, трудової, пізнавальної тощо. Узагальнюючи дані психолого-педагогічних досліджень з проблеми організації мовленнєвої діяльності дошкільників, слід наголосити, що цей процес є необхідним чинником реалізації різноманітних цілей навчання, зокрема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Отже, питання розвитку мовлення та мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку було і залишається актуальним. Його місце в розвитку особистості є суттєвим і вимагає постійної уваги. У період дошкільного віку відбуваються суттєві зрушення у плані внутрішнього мовлення, формуються специфічні абстрактні розумові дії. У зовнішньому плані їх можна помітити у здатності до вільного вираження думок, бажань, у вмінні контролювати себе у плані

використання мови під час особистісного спілкування, у навичках контролювати себе на рівні особистості.

Нажаль, в розвитку мовлення дітей дошкільного віку часто виникають проблемні ситуації, що стають загрозою у подальшій мовленнєвій діяльності дитини. Це у подальшому відображається на її емоційному, психологічному стані, проявляється у навчальному процесі, тому вчасне звернення до фахівця можу виправити ситуацію. Дорослі мають знати і розуміти напрямки розвитку мовленнєвої діяльності у дошкільному віці та докладати зусиль щодо її оптимізації, особливо під час організованого навчання дітей у закладах дошкільної освіти.

Перспективами подальших розвідок є вивчення впливу гаджетів на мовленнєву діяльність дошкільників та позиція та роль дорослих щодо цього.

Література

1. Алексєєнко-Лемовська Л. В. Становлення слова у дітей дошкільного віку: теоретичний аспект. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14021/3/Stanovlennya%20slova%20u%20ditej%20doshkil%60nogo%20viku%20teorety%60chny%60j%20aspekt.pdf
2. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Освіта, 2012.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / За ред. А. М. Богуш. Друге видання, доповнене. К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.
4. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М. : Просвещение, 1991. 93 с.
5. Зелінська Т. М., Михайлова І. В. Практикум із загальної психології : навч. посібн. К. : Каравела, 2009. 272 с.
6. Казаковская В. В. Коммуникативные навыки ребенка в диалоге: вопросно-ответные комплексы. *Ребенок как партнер в диалоге: Труды постоянно действующего семинара по онтолингвистике.* Вып. 2. СПб. : Изд-во «Союз», 2001. С.35 - 59.
7. Кумуджи М. Мовленнєва діяльність як умова навчання англійської мови дітей дошкільного віку. *Збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта»* / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 158-163.
8. Мажуга Я. Проблема мовлення та мовленнєвої діяльності у контексті наукового аналізу. *Збірник наукових статей студентів спеціальності «Дошкільна освіта»* / за заг. ред. проф. О. Л. Кононко. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2019. С. 163-167.
9. Паласевич І. Л. Організаційно-педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей середнього дошкільного віку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Вип. 35, 2017 С. 250-251.
10. Савчин М., Василенко Л. Вікова психологія : навч. посіб. 3-тє вид., перероб., доповн. К. : ВЦ «Академія», 2017. 368 с.
11. Психологічна енциклопедія / Упор. О. М. Степанов. К. : «Академвидав», 2006.
424 с.

12. Рейпольська О.Д. Педагогічні умови мовленнєвого розвитку дітей у різновіковій групі дитячого садка (на матеріалі англійської мови): дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. : Інститут проблем виховання АПН України. К. , 2004. С. 22.

13. Рубінштейн С. Л. Основы общей психологи. СПб. : Питер, 2007. 713 с.

References

1. Aleksieienko-Lemovska L. V. Stanovlennia slova u ditei doshkilnoho viku: teoretychnyi aspekt. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14021/3/Stanovlennya%20slova%20u%20ditej%20doshkil%60nogo%20viku%20teorety%60chny%60j%20aspekt.pdf

2. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity v Ukraini. – K.: Osvita, 2012.

3. Bohush A. M., Havrysh N. V. Doshkilna linhvodydaktyka : Teoriia i metodyka navchannia ditei ridnoi movy v doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Pidruchnyk / Za red. A. M. Bohush. Druhe vydannia, dopovnene. K. : Vydavnychyi Dim «Slovo», 2011. 704 s.

4. Vыhotskyi L. S. Voobrazhenye y tvorchestvo v detskom vozraste. M. : Prosveshchenye, 1991. 93 s.

5. Zelinska T. M., Mykhailova I. V. Praktykum iz zahalnoi psykholohii : navch. posibn. K. : Karavela, 2009. 272 s.

6. Kazakovskaia V. V. Kommunykatyvnыe navыky rebenka v dyalohe: voprosno-otvetnыe kompleksы. Rebenok kak partner v dyalohe: Trudы postoianno deistvuiushcheho semynara po ontolynhvystyke. Vыp. 2. SPb. : Yzd-vo «Soiuz», 2001. S.35 - 59.

7. Kumudzhy M. Movlennieva diialnist yak umova navchannia anhliiskoi movy ditei doshkilnoho viku. Zbirnyk naukovykh statei studentiv spetsialnosti «Doshkilna osvita» / za zah. red. prof. O. L. Kononko. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 2019. S. 158-163.

8. Mazhuha Ya. Problema movlennia ta movlennievoi diialnosti u konteksti naukovoho analizu. Zbirnyk naukovykh statei studentiv spetsialnosti «Doshkilna osvita» / za zah. red. prof. O. L. Kononko. Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 2019. S. 163-167.

9. Palasevych I. L. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy movlennievoho rozvytku ditei serednoho doshkilnoho viku. Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Vyp. 35, 2017 S. 250-251.

10. Savchyn M., Vasylenko L. Vikova psykholohiia : navch. posib. 3-tie vyd., pererob., dopovn. K. : VTs «Akademiia», 2017. 368 s.

11. Psykholohichna entsyklopediia / Upor. O. M. Stepanov. K. : «Akademvydav», 2006.
424 s.

12. Reipolska O.D. Pedahohichni umovy movlennievoho rozvytku ditei u riznovikovii hrupi dytiachoho sadka (na materiali anhliiskoi movy): dys. … kand. ped. nauk: 13.00.08. : Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy. K. , 2004. S. 22.

13. Rubinshtein S. L. Osnovы obshchei psykholohy. SPb. : Pyter, 2007. 713 s.

УДК 159.9
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-6

Олена ГОМОНЮК
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0002-3849-788X
e-mail: elena_gomonyuk29@ukr.net
Наталія СИВАК
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
https://orcid.org/0000-0003-2605-1781
e-mail: natali.sivak76@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Нині вища освіта не тільки формальний вид навчання, але й особливий рівень формування особистості, реалізації її здібностей, розвитку індивідуальної культури професіонала шляхом долучення майбутнього фахівця до інноваційних досягнень науки. Професійна мобільність як готовність до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації уможливлює професійний розвиток майбутнього психолога, забезпечуючи його конкурентноздатність на ринку праці.

Ключові слова: психолог, професійна мобільність, ринок праці, вища освіта.

Olena HOMONYUK
Khmelnytskyi National University
Nataliya SIVAK
Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy

PROFESSIONAL MOBILITY OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST AS A SUBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH

Today, higher education is not only a formal type of education, but also a special level of personality formation, realization of abilities, development of individual culture of a professional by involving the future specialist in the innovative achievements of science. Professional mobility as readiness for self-education, self-development, self-realization enables the professional development of the future psychologist, ensuring his competitiveness in the labor market. Having analyzed the philosophical, psychological and pedagogical literature related to the problem of the development of the professional mobility of the future psychologist in the institution of higher education, we substantiated the psychological conditions for the development of this integrative characteristic: sustainable motivation for constant professional self-development and self-realization; activation of independent educational and cognitive work of future psychologists based on reflective assessment of their own activity; development of creative potential of students of higher education.

Key words: psychologist, professional mobility, labor market, higher education.

\

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Нині вища освіта не тільки формальний вид навчання, але й особливий рівень формування особистості, реалізації її здібностей, розвитку індивідуальної культури професіонала шляхом долучення майбутнього фахівця до інноваційних досягнень науки. Професійна мобільність як готовність до самоосвіти, саморозвитку, самореалізації уможливлює професійний розвиток майбутнього психолога, забезпечуючи його конкурентноздатність на ринку праці.

Аналіз досліджень та публікацій

Саме на формуванні професійного мобільного фахівця наголошується в Законах України «Про освіту» (2017 р. зі змінами), «Про вищу освіту» (2014 р. зі змінами), «Про професійний розвиток працівників» (2012 р. зі змінами); Указах Президента України Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2012); в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013р.), у Концепції реалізації державної політики у сфері професійної освіти на період до 2027 року (2019 р.) та інших нормативно-правових документах.

Останніх Професійна мобільність є предметом дослідження соціологів (Р. Бенедікс, Т. Заславська, В. Шубкін, Е. Дюркгейм, М. Вебер).

Різні аспекти розвитку професійної мобільності розкрили В. Андрєєв, Т. Гордєєва, І. Зимняя, О. Малишевський, Н. Денисенко та ін.; психолого-педагогічні умови цього процесу обгрунтували Є. Іванченко, Н. Кожемякіна, Н. Латуша, Л. Сушенцева та ін.; вплив зовнішніх та внутрішніх чинників розвитку професійної мобільності майбутніх фахівців дослідили Л. Амірова, О. Любімова, Н. Сургунд та ін.

Мета статті полягає в аналізі поглядів науковців на проблему професійної мобільності майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу

Професійна мобільність є складним поняттям, тому його необхідно розглядати через призму різних галузей науки.

Зазначимо, що серед дослідників професійної мобільності є такі, що ототожнюють це поняття з поняттям «конкурентоздатність».

Конкурентоздатність фахівця асоціюється з успіхом як у професійній, так і в особистій сферах. Адже головною психологічною

умовою успішної діяльності у будь-якій галузі є його впевненість у своїх силах.

Є декілька поглядів на проблему конкурентоздатності випускника ЗВО. Прибічники першої точки зору вважають, що конкурентоздатність може виявлятися лише у реальній професійній діяльності, а не у навчальній та навчально-професійній. Тому у моделі змісту професійної освіти пріоритетними мають бути загальноосвітня (загальнонаукова) підготовка та виховання особистісних якостей студентів.

Представники іншої точки зору вважають, що конкурентоздатність випускника має бути основним показником успішності його підготовки, звідки випливає пріоритетність змісту професійної підготовки.

Найприйнятнішим є третій підхід, що передбачає розгляд конкурентоздатності як інтегрованого результату якісної загальної і професійної освіти та високої кваліфікації. Відсутність або низький рівень кваліфікації не дозволять випускнику успішно вступити на ринок праці.

Нестача освіти стане перешкодою до професійного зростання в умовах стрімкої зміни технологій. Тому в системі рівнів професійної майстерності компетентність є проміжною ланкою між старанністю та досконалістю. Адже компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією та успішне застосування знань у конкретних умовах, тобто володіння оперативними та мобільними знаннями.

Компетентність – це не просто володіння знаннями (у таких випадках зазвичай говорять про ерудицію), а, швидше, потенційна готовність розв'язувати завдання зі знанням справи, тому компетентність включає як змістовний (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти.

Тому компетентна людина має не тільки знати суть проблеми, але й уміти вирішити її практично, тобто володіти методом («знання плюс уміння») розв'язання.

Залежно від обставин розв'язання проблеми компетентний фахівець може застосувати той чи інший метод, що найбільше підходить до даних умов у цей час. Гнучкість методу – друга важлива умова компетентності.

По-третє, компетентного фахівця відрізняє здатність серед безлічі рішень вибирати найбільш оптимальне, аргументовано спростовувати помилкові рішення, піддавати сумніву ефектні, але неефективні рішення, тобто критичне мислення.

Зміст поняття «компетентність» включає такі основні ознаки:

1) мобільність знання;

2) гнучкість методу;

3) критичність мислення.

Отже, професійна компетентність передбачає формування професійних знань та умінь у поєднанні з критичністю мислення. В це поняття не включаються особисті якості фахівця, але й досвід його соціалізації у процесі навчання.

Поняття «конкурентоспроможний фахівець» включає, крім тих параметрів, що належать до складу поняття «професійна компетентність», ще особистісні якості фахівця, серед яких впевненість у своїх силах, мобільність.

Мобільність (від лат. mobilis – рухливий, рухомий) означає рухливість, готовність до швидкого виконання завдань [1]; будь-який перехід індивіда або соціального об'єкта, або цінності, що створена чи модифікована завдяки людській діяльності, від однієї соціальної позиції до іншої.

У соціальних науках відомі такі види мобільності, як висхідна, низхідна, соціальна (соціологія), освітня.

Важливо розуміти, що соціальна мобільність суспільства є суперечливим процесом. Зміна індивідом або групою місця, що посідає в соціальній структурі, переміщення з одного соціального шару в інший (вертикальна мобільність) або в межах того самого соціального шару (горизонтальна мобільність), не завжди м'яка і безболісна. Обмежена в організованому кастовому і становому суспільстві, соціальна мобільність значно зростає в умовах індустріального та постіндустріального суспільства.

Мобільність завжди складно переноситься усіма індивідами, оскільки їм доводиться адаптуватися до нової субкультури, налагоджувати нові зв'язки, відстоювати свій статус. Разом з тим для складного суспільства відкритий шлях нагору, велика кількість статусів, що досягаються, – єдиний шлях розвитку, тому що в іншому випадку виникають соціальні напруження і конфлікти.

У психологічному контексті поняття «мобільність», «мобільна особистість» відрізняються від тих, що запропоновані іншими науками. Мобільність, у психологічному знанні, інтерпретується як одна з якостей особистості (точніше: людини), як здатність змінювати себе відповідно до власних потреб, поглядів та цілей.

Проаналізувавши у науковій літературі генезис становлення таких понять як «соціальна мобільність», «соціокультурна мобільність», «академічна та освітня мобільність», зазначимо, що

результатом сучасної професійної освіти є здатність випускників до професійної мобільності нового типу – мобільності як основи віри людей у себе та своє майбутнє, у свої сили та можливості. При цьому важливо розуміти, що мобільність виявляє конкретна людина, «яка породжує смисли та цінності, що є основою спрямованих поведінкових актів» [2].

Мобільна особистість має певні психологічні особливості, а саме: активність, соціальна активність, пластичність, відкритість, прагнення самоактуалізації.

Соціальна активність фахівця у суспільстві вимірюється мірою його свідомої участі у житті. Формування і прояв активної життєвої позиції особистості фахівця пов'язане з розвитком творчих потенцій особистості.

Активність, як властивість нервової системи, стає основою формування особистості. На ранніх етапах онтогенезу закладається «фундамент» особистості.

На думку С. Рубінштейна, поведінка людини відбувається у певних, заданих умовах [3]. Водночас О. Леонтьєв пише, що «активне пристосування до майбутнього є специфічним саме для поведінки людини» [4].

Соціальна активність виявляється в різноманітних зовнішніх проявах. Її корисний результат вимірюється тим внеском, який вносить людина в розбудову обставин і самого себе. Проте організовується і спрямовується активність суб'єктивною позицією особистості, що є інтегральною освітою, що забезпечує «перенесення» зовнішніх вимог у внутрішні.

Адаптація людини до умов життя заснована на взаємній зміні особистості та її оточення і, нерідко, описується як процес, що спрямований на ефективне подолання труднощів за допомогою успішного прийняття рішень, прояви ініціативи, відповідальності та здатності до антиципації наслідків прийнятих рішень.

Мобільна людина – це психологічно здорова людина, готова до здійснення професійної діяльності, яка характеризується цілеспрямованістю та самоорганізацією. Об'єктом уваги та діяльності служить не тільки зовнішній світ, але й вона сама, що виявляється в її відчутті «Я», що, у свою чергу, включає уявлення про себе, самооцінку, програму самовдосконалення, звичні реакції на прояв деяких своїх якостей, здатності до самоспостереження, самоаналізу та саморегуляції.

Адаптуючись у суспільному просторі завдяки відкритості, пластичності, активності та усвідомленості всіх цих процесів людина самоактуалізується, тим самим проявляє себе як мобільна особистість.

Така людина створює нові схеми поведінки чи модифікує вже існуючі. Це дає їй змогу ефективніше взаємодіяти з навколишнім середовищем, постійно змінюючи та оновлюючи пов'язані з нею відносини.

Мобільна особистість – це відкрита психологічна система, що володіє особистісними характеристиками, що змінюються (пластичність, активність, та ін), які забезпечують зміну структури особистості на вимогу ситуації без деструктивних змін. Зміна стає можливою завдяки системній організації людини.

У межах компетентнісного підходу сформульовано вимоги до випускника професійного навчального закладу [5]. У набір компетенцій мобільного фахівця входять соціально-комунікативні, освітні, загальнонаукові, ціннісно-смислові та загальнокультурні компетенції. Ці компетенції є основною складовою професійної мобільності фахівця, здатного вирішувати різноманітні завдання без психологічного збитку для себе.

Мобільність – це психологічна особливість людини, що завжди знаходиться на поверхні. Вона виникає при необхідності: якщо в ній є потреба. Мобільність (при її внутрішній присутності) у разі зовнішньої потреби надає поведінці людини цілеспрямованого характеру, щоб зазначена мета змогла б бути досягнута за певних зусиль.

Професійна мобільність за своєю природою соціальна. Вона може виявлятися лише у соціальних системах; її успіх залежить від того соціального, освітнього середовища, в якому відбувається становлення особистості фахівця-професіонала.

Розмірковуючи про професійну діяльність, ми дотримуємося позиції більшості авторів: в її основі лежить активність, що є показником мірі соціалізації особистості і виявляється у пристосуванні особистості до інших професійних умов та спрямована на їх зміну.

З одного боку професійна мобільність фахівця постає як результат здобутої освіти, а з іншого боку як фактор, що визначає цю освіту.

Науковці використовують термін «мобільність», розуміючи її як суспільний феномен (соціологічний підхід) [4] та як індивідуально-особистісну освіту (психолого-педагогічний підхід) [6].

Саме поняття мобільності пов'язано з характеристикою руху як фізично, і метафорично – соціального, психологічного, економічного.

Розгляд проблеми професійної мобільності активізувався у 70-ті роки XX ст. Тоді професійну мобільність дослідники визначали переважно як готовність і здатність робітника до швидкої зміни виробничих завдань, що виконуються, робочих місць і навіть спеціальностей у межах однієї професії чи галузі, здатність швидко

освоювати нові спеціальності чи зміни у яких, що виникли під впливом технічних перетворень.

На думку М. Дьяченка та Л. Кандибович, «основою професійної мобільності, насамперед, є високий рівень узагальнених професійних знань, володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких завдань у галузі своєї професії [7].

Зарубіжні науковці вважають, що «в основу формування професійної мобільності та конкурентоспроможності майбутніх фахівців мають бути покладені «ключові кваліфікації», що мають широкий радіус дії, виходять за межі однієї групи професій, професійно та психологічно готують фахівця до зміни та освоєння нових спеціальностей та професій, забезпечують готовність до інновацій у професійній діяльності».

Як справедливо зазначає О. Посухова, професійна мобільність – це «функціонально-статусні переміщення у просторі професійної ієрархії, що постійно оцінюються як самим індивідом, так і його оточенням» [8].

З іншого погляду, професійна мобільність сприймається як один із видів соціальної мобільності, що полягає у здатності змінювати протягом життя власну професію або сферу докладання сил.

Розглянемо трактування поняття «професійна мобільність» у психологічній літературі.

В контексті професійного становлення особистості важливими для нашого дослідження є наукові пошуки Е. Зеєра, Є. Клімова, А. Маркової, Л. Мітіної та ін.

Професійна мобільність виявляється, наприклад, «в зміні професії, професійного статусу, посади, підвищенні кваліфікації, освоєння інноваційних технологій та технік, підтримці ефективних міжособистісних взаємин у професійному середовищі та ін.» [9; 23].

Глосарій психології професійного розвитку трактує професійну мобільність як «можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці. Така мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних прийомів і вміння ефективно їх застосовувати для виконання будь-яких завдань у суміжних галузях виробництва, а також високий рівень професійних знань, готовність до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів розв'язання завдань у сфері своєї професії» [10].

В літературі найчастіше використовується термін «особиста мобільність» і значно рідше – «мобільна особистість». Поширено їх ототожнення та взаємозамінність.

Однією з перших звернулася до розробки конструкту «мобільна особистість» Т. Артюхова. Вона виокремила такі показники мобільної особистості, як; активність, пластичність, відкритість, прагнення самоактуалізації. Ці якості уможливлюють збереження цілісності особистості за умов, що змінюються.

Мобільна особистість визначається автором як «сприйнятлива до зовнішніх впливів, не закрита і не покрита «бронею» захисних механізмів, здатна до змін виходячи з інформації, яка надходить ззовні… Це відкрита психологічна система, що має мінливі особистісні характеристики, які забезпечують зміну структури особистості на вимогу ситуації без деструктивних змін» [6, с. 97-98].

На думку Ю. Найданової, «мобільна особистість учня – це багатоаспектна властивість, що включає активність, гнучкість, оперативність та особистий енергоресурс [11].

Дослідниця Т. Котмакова під мобільністю розуміє «інтегративну якість особистості, що є основним для ефективної реалізації нею інших типів мобільності. Ця якість виявляється у сформованості мотивації до навчання, здатності до творчої діяльності, ефективного спілкування та дозволяє людині перебувати у процесі активного творчого саморозвитку [12].

Як справедливо зазначає Л. Амірова, «мобільність, в основному, вивчається в діяльнісному прояві, проте як інтегративна якість вона може розглядатися у двох аспектах – як потенційна і як актуальна мобільність особистості [13]. «Актуальна завжди проявляється у діяльності суб'єкта. Вона пов’язана з динамікою розвитку мотиваційного компонента і виявляється у мобілізації внутрішніх ресурсів: активності, психічних процесів, вольових процесів, мобілізації когнітивно-змістовного, компетентнісного, рефлексивного компонентів, самоактуалізації професійно-значущих якостей. У структурі потенційної мобільності автор виокремлює поруч з перерахованими також біопсихологічний компонент, що включає темперамент, адаптаційні властивості особистості, мотиваційну готовність і креативність» [13].

Науковці – психологи справедливо вважають, що «професійна мобільність – це складно організований конструкт у структурі психологічного профілю особистості, що проявляється в процесі професійної кар’єри і невід’ємний від соціокультурного середовища професійної діяльності та професійної взаємодії» [14, с. 310].

На думку Є. Неделько, «професійна мобільність є якістю особистості, що визначає її готовність до професійного зросту і

професійної самореалізації в умовах обмеженого ринку праці провінції» [15, с. 11],

Професійна мобільність – «це важлива складова «синергетичної системи професійного розвитку особистості», що «виконує роль своєрідних «мостів», які сприяють у точках професійних криз усвідомлено-оптимальним переходам фахівця від однієї траєкторії професійного розвитку до іншої» [16, с. 340].

«Професійна мобільність майбутнього кваліфікованого робітника, зазначає Л.Сушенцева, – це інтегрована якість особистості, що необхідна для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці, виявляється в професійній діяльності і забезпечує самовизначення й самореалізацію в житті й праці на основі сформованості ключових компетенцій та базових професійних (ключових) кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище», – підкреслює Л. Сушенцева [17].

Важливими для нашого дослідження є наукові пошуки Л. Горюнової, в яких дослідниця вказує на те, що «професійна мобільність слугує закономірною реакцією на стрімкі зміни на ринку праці, уособлюючи здатність проявляти гнучкість у професійній сфері, і в суб'єктивному аспекті залежить від таких індивідуальних характеристик людини як потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, моральні якості та інші мотиваційні чинники» [5].

З нею суголосна Р. Пріма, яка підкреслює, що «професійна мобільність визначається не лише вмінням проявляти професійні здібності, а й вмінням «мобілізувати свої сили на інше сприйняття себе в нових ситуаціях, активне прагнення знайти вихід їх проблемної ситуації, забезпечити задоволення потреб, ціннісних орієнтацій і позитивної зміни особистісно-професійної позиції» [17, с. 42].

Отже, дослідження науковців несуперечливі, добре узгоджуються один з одним і дозволяють визначити професійну мобільність як інтегративну особистісну якість, що базується на індивідуальних властивостях (активність, пластичність, гнучкість, адаптивність, високий енергоресурс) та виявляється у поведінці і діяльності суб'єкта у формі цілеспрямованості, самостійності, відкритості нового досвіду, креативності, мотивації до саморозвитку, швидкості прийняття рішень.

До ознак професійної мобільності майбутнього психолога належать такі: активність в освоєнні нових форм діяльності, спрямованість на власний професійний та особистісний розвиток,

активне цілепокладання, збереження свого фізичного та психічного здоров'я та цілісності.

В змісті професійної мобільності майбутнього психолога нами визначено чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний та поведінковий.

Мотиваційно-ціннісний компонент професійної мобільності майбутнього психолога передбачає:

- формування позитивної мотивації здобувачів вищої освіти до навчального процесу, майбутньої професійної діяльності, професійної мобільності;
- здатність самостійно набувати нові знання і уміння за фахом;
- узгодженість знань та практичних умінь із реальною поведінкою;
- формування системи особистісних цінностей.
- пізнавальна активність;
- • прагнення до самовдосконалення;

Когнітивний компонент професійної мобільності майбутнього психолога охоплює:

- систему знань, що є основою для вибору оптимальних дій;
- постійне прагнення до набуття якісно нових знань, необхідних майбутньому психологу для виконання професійних функцій;
- володіють системою знань про людину як суб'єкта навчального процесу, її вікові, індивідуальні особливості.

Особистісний компонент професійної мобільності майбутнього психолога передбачає:

- активність;
- делікатність;
- емпатію;
- здатність до професійної рефлексії;
- здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток;
- здатність до подолання професійних криз і професійних деформацій;
- прагнення до досконалості професійної діяльності й адекватна її самооцінка;

До поведінкового компонента належать:

- наявність системи наукових знань із психології й готовність до її застосування;

- вміння використати наявні знання у професійній діяльності, в організації взаємодії з клієнтами;
- уміння висловлювати й обґрунтовувати свою позицію;
- володіння професійною термінологією і відповідними прийомами професійного спілкування, готовність до їх застосування на практиці;
- здатність застосовувати знання й інформаційну грамотність;

Для визначення міри розвитку професійної мобільності майбутнього психолога була використана система критеріїв і показників розвитку її компонентів, зокрема: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-творчий та рівнів: високого, достатнього, середнього, низького.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Здійснивши аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури, що стосується проблеми розвитку професійної мобільності майбутнього психолога у закладі вищої освіти, нами обґрунтовано психологічні умови розвитку цієї інтегративної характеристики: стійка мотивація до постійного професійного саморозвитку та самореалізації; активізації самостійної навчально-пізнавальної роботи майбутніх психологів на основі рефлексивної оцінки власної діяльності; розвиток творчого потенціалу здобувачів вищої освіти.

Література

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений. М. : Автокнига, 2012. 480 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Сер. «Мастера психологии» СПб. : «Питер», 1999.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
5. Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. … д-ра пед. Наук. Ростов-на-Дону, 2006. 44 с.
6. Артюхова Т. Ю. Психологические характеристики мобильной личности // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 7. С. 96–98.
7. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. Мн: Харвест, 2001. 383 с.
8. Посухова О. Ю. Неинституционализированные каналы профессиональной мобильности в современной России : автореф. … канд. социол. наук. Ростов н/Д, 2003. 159 с

9. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М. : Педагогика, 1998. 160 с.
10. Глоссарий по психологии профессионального развития / Сост. А.М.Павлова, О.А. Рудей, Н.О. Садовникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 62 с.
11. Найданова Ю. В. Мобильная личность обучающегося как научное понятие *Вестник ЮУрГУ*. 2014. № 2. С. 40–45.
12. Котмакова Т. Б. Формирование личностной мобильности как профессионального качества будущих специалистов в процессе обучения в вузе: на примере специальности «Электрический транспорт железных дорог»: дис. … канд. пед. наук. Хабаровск, 2011. 198 с.
13. Амирова Л.А. Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2009. 42 с.
14. Пилецкая Л.С. Профессиональная мобильность личности: новый взгляд на проблему *Молодой ученый*. 2014. № 2. С. 693–697.
15. Неделько Е. Г. Формирование мотивационной готовности к профессиональной мобильности у студентов вуза: автореф. … канд. пед. наук. Магнитогорск, 2007. 18 с.
16. Сургунд Н.А. Професійна мобільність як складова системи професійного розвитку сучасного фахівця *Вісник Національного університету оборони України.* 2014. Вип. 3. С. 340-345. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_3_61
17. Пріма Р. М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія Дніпропетровськ: ІМА-прес. 2009. 367с.

References

1. Lomov B.F. Metodolohycheskye y teoretycheskye problemы psykholohyy. M., 1984. 444 s.
2. Vihotskyi L.S. Sobranye sochynenyi. M. : Avtoknyha, 2012. 480 s.
3. Rubynshtein S.L. Osnovi obshchei psykholohyy. Ser. «Mastera psykholohyy» SPb. : «Pyter», 1999.
4. Leontev A.N. Deiatelnost. Soznanye. Lychnost. M. : Polytyzdat, 1975. 304 s.
5. Horiunova L. V. Professyonalnaia mobylnost spetsyalysta kak problema razvyvaiushchehosia obrazovanyia Rossyy : avtoref. dys. … d-ra ped. Nauk. Rostov-na-Donu, 2006. 44 s.
6. Artiukhova T. Yu. Psykholohycheskye kharakterystyky mobylnoi lychnosty // Mezhdunarodnыi zhurnal eksperymentalnoho obrazovanyia. 2012. № 7. S. 96–98.
7. Diachenko M. Y., Kandibovych L. A. Psykholohyia visshei shkoli. Mn: Kharvest, 2001. 383 s.
8. Posukhova O. Yu. Neynstytutsyonalyzyrovannie kanali professyonalnoi mobylnosty v sovremennoi Rossyy : avtoref. … kand. sotsyol. nauk. Rostov n/D, 2003. 159 s
9. Zahviazynskyi V.Y. Pedahohycheskoe tvorchestvo uchytelia. M. : Pedahohyka, 1998. 160 s.
10. Hlossaryi po psykholohyy professyonalnoho razvytyia / Sost. A.M.Pavlova, O.A. Rudei, N.O. Sadovnykova. Ekaterynburh: Yzd-vo Ros. hos. prof.-ped. un-ta, 2006. 62 s.
11. Naidanova Yu. V. Mobylnaia lychnost obuchaiushchehosia kak nauchnoe poniatye Vestnyk YuUrHU. 2014. № 2. S. 40–45.

12. Kotmakova T. B. Formyrovanye lychnostnoi mobylnosty kak professyonalnoho kachestva budushchykh spetsyalystov v protsesse obuchenyia v vuze: na prymere spetsyalnosty «Elektrycheskyi transport zheleznыkh doroh»: dys. … kand. ped. nauk. Khabarovsk, 2011. 198 s.

13. Amyrova L.A. Razvytye professyonalnoi mobylnosty pedahoha v systeme dopolnytelnoho obrazovanyia: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk. Ufa: BHPU ym. M. Akmulli, 2009. 42 s.

14. Pyletskaia L.S. Professyonalnaia mobylnost lychnosty: novыi vzghliad na problemu Molodoi uchenыi. 2014. № 2. S. 693–697.

15. Nedelko E. H. Formyrovanye motyvatsyonnoi hotovnosty k professyonalnoi mobylnosty u studentov vuza: avtoref. … kand. ped. nauk. Mahnytohorsk, 2007. 18 s.

16. Surhund N.A. Profesiina mobilnist yak skladova systemy profesiinoho rozvytku suchasnoho fakhivtsia Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy. 2014. Vyp. 3. S. 340-345. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2014_3_61

17. Prima R. M. Formuvannia profesiinoi mobilnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka : monohrafiia Dnipropetrovsk: IMA-pres. 2009. 367c.

УДК 159.9
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-7

Олександр СОЛТИК
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0002-8834-8401
e-mail: soltyk_sasha@i.ua

ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЗАСАДАХ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДХОДУ

Успішна реалізація сучасної шкільної реформи «Нова українська школа» потребує в першу чергу якісного кадрового забезпечення. Поряд із головним принципом НУШ, який полягає в тому, що у шкільній освіті мають працювати умотивовані учителі, ще більша увага акцентується на якість професійної підготовки вчителів - предметників, в тому числі і вчителів фізичної культури. Так, теперішній стан шкільної освіти вимагає конкурентоздатного, творчого, адаптивного вчителя фізичної культури, який володіє сучасними педагогічними уміннями та навичками, спроможний якісно і ефективно здійснювати діяльності вчителя фізичної культури у закладах середньої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, фізична культура, кадрове забезпечення, НУШ, учителі, учні.

Oleksandr SOLTYK
Khmelnytskyi National University

UPDATE OF THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION ON THE BASIS OF AN INTEGRATIVE APPROACH

The successful implementation of the modern school reform "New Ukrainian School" requires, first of all, high-quality personnel support. Along with the main principle of NUSH, which is that motivated teachers should work in school education, even more attention is focused on the quality of professional training of teachers - subjects, including physical education teachers. Thus, the current state of school education requires a competitive, creative, adaptive physical culture teacher who possesses modern pedagogical skills and abilities, capable of qualitatively and effectively carrying out the activities of a physical culture teacher in secondary education institutions. Summarizing the presented material, we note that updating the content of professional training of future physical culture teachers on the basis of an integrative approach plays a key role in the content of professional training of future physical culture teachers. Highlighting important topics and issues in the content of a number of disciplines, updating the content of disciplines, developing new courses create the necessary theoretical basis for the formation of a highly qualified professional physical education teacher.

Key words: professional training, physical culture, personnel support, National University of Applied Sciences, teachers, students.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Успішна реалізація сучасної шкільної реформи «Нова українська школа» потребує в першу чергу якісного кадрового забезпечення. Поряд із головним принципом НУШ, який полягає в тому, що у шкільній освіті мають працювати умотивовані учителі, ще більша увага акцентується на якість професійної підготовки вчителів - предметників, в тому числі і вчителів фізичної культури. Так, теперішній стан шкільної освіти вимагає конкурентоздатного, творчого, адаптивного вчителя фізичної культури, який володіє сучасними педагогічними уміннями та навичками, спроможний якісно і ефективно здійснювати діяльності вчителя фізичної культури у закладах середньої освіти.

У зв'язку із цим, успішна реалізація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури потребує цілісної та узгодженої взаємодії багатьох складників освітнього процесу. З одного боку, обов'язковою має бути висока активність, наявна вмотивованість студентів, які здобувають освіту, з іншого – освітній процес повинен бути якісно забезпечений висококваліфікованими науково-педагогічними працівниками, а також актуальними дидактичними матеріалами, відповідною навчальною матеріально-технічною базою тощо. Водночас створення належних умов, координація дій, об'єднання зусиль, спрямованих на реалізацію професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури у ЗВО, потребує якісної організації освітнього процесу, побудованої на науковому підґрунті з дотриманням чітких правил. У цьому зв'язку посутню роль відіграє інтегративний підхід.

Виклад основного матеріалу

Зважаючи на інтегративний характер особистості майбутнього вчителя фізичної культури, що охоплює знаннєву базу, низку професійних умінь, індивідуально-типологічні властивості, професійні якості тощо, цілеспрямована професійна підготовка у ЗВО потребує комплексної реалізації в освітньому процесі. З огляду на великий масив навчальної інформації, сукупність професійних умінь і навичок, фахових компетентностей, які регламентовані в освітніх програмах підготовки вчителів фізичної культури, реалізація професійної підготовки вимагає, в першу чергу, високого рівня інтеграції фахових знань. Саме тому важливим є використання інтегративного підходу, який застосовується у наукових дослідженнях та актуалізує різні проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної

культури. Питанням, присвяченим використанню інтегративного підходу в освітянській галузі відведена належна увага.

Так, А. Бабенко (2015), використовуючи інтеграційно-тематичний підхід, обґрунтував можливість майбутніх учителів фізичної культури ефективно засвоювати професійні та спеціальні знання завдяки ущільненню, переконструюванню й концентрації всього змісту навчального матеріалу. Автор описує інтеграцію традиційних та інноваційних навчальних процесів в організаційному, змістовому й методичному аспектах як один зі стратегічних напрямів оновлення системи підготовки майбутніх учителів фізичного виховання.

Студіюючи професійно-педагогічну компетентність учителя фізичної культури, Н. Степанченко (2017) витлумачила її як інтегративне, багаторівневе й багатокомпонентне утворення, що об'єднує світоглядні позиції особистості, професійні знання та вміння, особистісні якості й власний досвід.

І. Грінченко (2012) звертає увагу на необхідність інтеграції нових педагогічних технологій до процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. І. Лапичак (2015) убачає шлях удосконалення системи формування професійних знань і вмінь фахівців фізичного виховання через використання інтегративного підходу.

Завдяки використанню інтегративного підходу стає можливим доповнення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури теоретичними знаннями з галузі олімпізму та олімпійського руху (Бондар, 2015). Зважаючи на значущість пропаганди здоров'я, популяризації активного способу життя у сфері фізичної культури і спорту, J. Harris (2014) пропонує планувати в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури викладання медичних і медико-біологічних дисциплін.

Інтегративний підхід відіграє важливу роль під час педагогічної практики. Як зазначають А. Ніконець, О. Михайловський (2017), «саме проходження практики допомагає студентам інтенсифікувати процеси самоосвіти й самовиховання, підвищити рівень професійної готовності; синтезувати педагогічні знання з практичною діяльністю» (с. 227).

В. Омельяненко (2012) трактує інтеграцію змісту дисциплін природничо-наукового циклу як одну з умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Як зазначив учений, «інтеграційний підхід до змісту освіти відкриває нові можливості для становлення гуманістичної моделі природничо-наукової підготовки майбутніх учителів фізичної культури (с. 100). В. Данилко (2018) у контексті формування здоров'язбережувальної компетентності наголошує на важливості в

професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури «розширення інформаційного та виховного простору через інтеграцію освіти, науки, культури, охорони здоров'я, спорту, що забезпечує залучення студентів до формування фізично, психічно й соціально здорової особистості» (с. 238).

На доцільності та нагальності більш глибоких змін у системі професійної підготовки з використанням інтегративного підходу зосереджує увагу багато вчених. Зокрема, серед напрямів оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури О. Тимошенко (2009) називає використання міждисциплінарних і внутрішньо-дисциплінарних зв'язків через створення інтегрованих курсів. А. Маракушин, В. Коновалов, С. Юр'єв (2013) одним з основних засобів оптимізації навчальної діяльності вважають системне узгодження цілей і змісту професійної підготовки. Проблеми підготовки майбутніх учителів фізичної культури на загальнодержавному рівні, перебудови й модернізації системи фізкультурної освіти відображено в працях В. Платонова (1990), Ю. Шкребтія (1996). Крім інтеграції знань у процесі професійної підготовки, важливим є формування інформаційної культури майбутніх учителів фізичної культури (Гуревич & Кадемія, 2004; Генсерук, 2005; Драгнєв, 2011).

S. Capel (2007) акцентує на тому, що для підготовки високоосвіченого вчителя фізичної культури недостатньо лише інтеграції фахових знань, які пропонують для опанування в процесі навчання. Майбутні вчителі мають широко використовувати соціальні аспекти навчання.

Важливість розв'язання проблем професійної підготовки, описаних вище, доведена й у проекті стандарту підготовки майбутніх бакалаврів середньої освіти (за предметною спеціалізацією «Фізична культура») (Пангелова, Іванова, & Козіна, 2017). Загалом спрямування всіх зусиль на покращення якості й удосконалення професійної підготовки повинно позначитися на формуванні професійних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури.

Аналізуючи зміст фахових компетентностей майбутніх учителів фізичної культури, що представлені в стандарті, зазначимо, що вони стосуються переважно учнів, характеризують здатність фахівця провадити професійну діяльність, спрямовану на розвиток і перетворення фізичних, фізіологічних, особистісних якостей учнів, їхньої пізнавальної та когнітивної сфери. Ідеться, зокрема, про такі здатності: здатність формувати в учнів предметні компетентності з фізичного виховання, медико-біологічних та психологічних основ і

технологій розвитку рухових умінь та навичок і фізичних якостей, санітарно-гігієнічних основ діяльності у сфері фізичної культури; здатність застосовувати сучасні методи й освітні технології навчання у фізичному вихованні; здатність проводити об'єктивний контроль та оцінювання рівня навчальних досягнень учнів із фізичного виховання; здатність аналізувати особливості сприйняття й засвоєння учнями навчальної інформації для прогнозування ефективності та корекції навчально-виховного процесу з фізичного виховання; здатність проводити профілактику травматизму, забезпечувати охорону життя й здоров'я дітей; здатність самостійно проводити навчальні заняття з фізичної культури з дітьми шкільного віку та учнями в загальноосвітніх установах, освітніх закладах середньої та професійної освіти, позакласну спортивно-масову роботу з учнями; здатність самостійно проводити заняття в шкільній секції спортивного напряму, проводити профілактику травматизму; здатність виховувати в учнів соціально-особистісні якості (цілеспрямованість, організованість, працьовитість, відповідальність, громадянськість, комунікативність); здатність оцінювати фізичні здібності й функційний стан учнів, адекватно вибирати засоби та методи рухової діяльності для корекції стану учнів з огляду на індивідуальні особливості.

Водночас в стандарті бракує уваги до особистості майбутнього вчителя фізичної культури, формування фахових компетенцій, що характеризують здатність педагога спрямовувати зусилля на підвищення власного професійного рівня, забезпечують саморозвиток і самовдосконалення. До таких фахових компетентностей належать: здатність до аналізу, систематизації й оцінювання педагогічного досвіду, здатність до розроблення методики та технологій для розвитку рухових умінь і навичок та фізичних (рухових якостей) на основі розуміння й застосування положень фізіології, морфології, біохімії, біомеханіки; здатність оволодівати базовими й новими видами фізкультурної діяльності; здатність проводити пошук, аналіз та оцінювання інформації, зокрема за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, що необхідне для формулювання й розв'язання професійних завдань, професійного та особистісного розвитку. В цих умовах оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури через інтеграцію знань із фахових дисциплін, що входять до навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, має особливе значення.

Зважаючи на особливості побудови освітнього процесу у вищій школі оновлення змісту професійної підготовки може відбуватися на двох рівнях. На рівні університету оновлення змісту підготовки

майбутніх учителів відбувається завдяки зміні кредитів на окремі дисципліни та включенню до навчального плану нових курсів. На рівні викладача для кожної дисципліни створюється робоча програма, що містить виклад конкретного змісту. В свою чергу знання дисципліни розподілені на окремі теми. Тематичне планування відіграє важливу роль, оскільки допомагає окреслити оптимальні шляхи реалізації навчально-виховного процесу через систему занять із теми. Кожна тема складається з окремих завдань, питань і розділів, що охоплюють концентровану сукупність знань та їхніх елементів (понять). Оновлення змісту професійної підготовки на рівні викладача полягатиме у включенні до змісту окремих дисциплін доцільних тем і питань, які стосуються найбільш важливих питань, що забезпечують професійну майстерність вчителя, суттєво впливають на рівень його кваліфікації.

Охарактеризуємо в подальшому окремі поєднання освітніх компонентів, які сприяють формуванню та удосконаленню окремих сторін професійної діяльності учителя фізичної культури, завдяки об'єднанню та узгодженню змісту низки фахових дисциплін.

Когнітивна складова (знаннєва) професійної діяльності учителя фізичної культури охоплюється системою знань щодо фізіологічних, медико-біологічних закономірностей розвитку фізичних якостей, адаптації організму до фізичних навантажень та знаннями про планування, побудову, організацію, контроль освітнього процесу з фізичної культури. На цій підставі можемо стверджувати, що оновлення змісту професійної підготовки повинно відбуватися в напрямі накопичення знань, зумовлених змістом цих питань.

Деталізуємо опис інтеграції фахових знань вчителя фізичної культури з огляду на те, що головним засобом у професійній діяльності є фізична вправа. Для цього майбутній учитель повинен досконало знати сутність впливу, який чинить вправа на організм учня. Від ґрунтовності й цілісності сформованих знань буде залежати не лише ефективність професійної діяльності, а й здоров'я учнів.

Під дією фізичних вправ в організмі учня відбуваються численні зміни й перебудови, що можна характеризувати на різних рівнях організації людини, починаючи від клітинного й завершуючи системним. Фізичне навантаження має вплив на серцево-судинну, дихальну, нервову та інші системи організму. Під впливом фізичних навантажень суттєвих змін зазнають м'язовий, жировий і кістковий компоненти тіла людини. Потужний вплив фізичних вправ призводить до появи адаптаційних механізмів із боку організму учня.

Осмислення багатогранного впливу фізичної вправи на організм учня спонукає до більш докладного опису окремих дисциплін.

Так, «Анатомія людини» – одна з важливих дисциплін, оскільки вивчення анатомії людини формує базові знання про будову й функції опорно-рухового апарату; серцево-судинної системи; видільної системи; м'язового апарату; сече-статевої системи; нервової системи.

На відміну від анатомії, «Фізіологія людини» та «Фізіологія рухової активності» зосереджують увагу на фізіологічних функціях і процесах організму, вивчають механізми м'язового скорочення та механіку скорочення м'язів, аналізують роль центральної нервової системи в регуляції рухових функцій, значення автономної нервової системи для рухової діяльності, роль ендокринних залоз у регуляції функцій організму, функції й фізико-хімічні властивості крові, кровотворення та його регуляцію, серце і його фізіологічні властивості, біоелектричні явища в серці, показники роботи серця, регуляцію серцевої діяльності, рух крові по судинах, механізми регуляції гемодинаміки, біомеханіку зовнішнього дихання, етапи газоперенесення в системі дихання, регуляцію дихання, фізіологію системи травлення, фізіологію обміну речовин, обмін енергії й терморегуляцію, фізіологію слухового та вестибулярного аналізаторів тощо.

Дослідження біомеханічних властивостей організму людини, які пов'язані з виконанням фізичних вправ, потребує дисципліна «Біомеханіка». Аналіз переміщень частин тіла, розрахунок просторових, часових, просторово-часових характеристик перебуває в основі вивчення руху людини. Розвиток фізичних якостей учня (швидкості, сили, витривалості, гнучкості, спритності), закономірності формування рухового вміння постають у фокусі дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання». Проведенню аналізу тих змін будови організму, що відбуваються під впливом фізичних навантажень, сприяє вивчення дисципліни «Спортивна морфологія».

Успішне розв'язання освітніх, оздоровчих і виховних завдань, що реалізує кваліфікований учитель фізичної культури, крім знань про вплив фізичних вправ на організм учня, потребує знань про організацію освітнього процесу з фізичної культури й управління ним. Важливим у цьому зв'язку є вивчення дисципліни «Основи менеджменту, маркетингу та адміністрування в професійній діяльності вчителя фізичної культури». У межах курсу важливо увагу зосередити на ознайомленні з керівними документами, що регламентують діяльність у сфері фізичної культури. Докладного опису потребують питання, пов'язані з плануванням, контролем процесу фізичної культури та з управлінням ним.

Проведення частих вимірювань у професійній діяльності

вчителя фізичної культури передбачене дисципліною «Спортивна метрологія», що дає змогу забезпечувати точність і правильність вимірювань. Окремий тематичний напрям становить вивчення органолептичних та інструментальних методів контролю в процесі фізичного виховання. Правильність побудови освітнього процесу, черговість використання фізичних вправ, дозування перебувають у центрі уваги дисципліни «Теорія і методика фізичного виховання».

Загалом акцентування на зазначених темах унаслідок застосування інтегративного підходу сприяє формуванню цілісного знання, що становить основу когнітивного сторони діяльності та забезпечує готовність і здатність ефективно виконувати професійні дії; впливає на рівень сформованості професіоналізму майбутніх учителів фізичної культури.

Окрім формування когнітивної сторони діяльності майбутніх учителів фізичної культури інтеграція освітніх компонентів відіграє вагоме значення у формуванні низки професійних умінь і навичок. Зупинимось на характеристиці окремих із них, зокрема розглянемо комунікативні вміння; методичні вміння (уміння диференційовано використовувати різні засоби фізичного виховання; уміння раціонально використовувати навчальний час на уроці; уміння розробляти структуру уроку й дотримуватися її); уміння прогнозувати потенційні небезпеки.

Загалом під умінням розуміють засновану на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність (Павелків, 2009). Важливою особливістю вмінь є тісний зв'язок із професійною діяльністю. Оскільки діяльність вчителя фізичної культури є доволі складною і покладається на велику кількість різних умінь, спробуємо їх систематизувати.

Так, комунікативні уміння складаються із володіння навичками вербального супроводу виконання фізичних вправ, володіння навичками вербального адміністрування організації та проведення уроку. В свою чергу уміння «Диференційовано використовувати різні засоби фізичного виховання» складається із низки інших умінь, а саме: «Володіння великим арсеналом фізичних вправ», «Уміння показувати правильне виконання фізичних вправ», «Здатність спільно з учнями виконувати фізичні вправи», «Уміння добирати фізичні вправи». Таке уміння, як «Уміння раціонально використовувати навчальний час на уроці» залежить від низки інших умінь: «Уміння ставити завдання уроку», «Володіння спортивним інвентарем та обладнанням», «Володіння методами й формами організації уроку», «Здатність формувати в учнів мотиви до занять фізичними вправами», «Уміння розділяти урок на складники». Важливим умінням у професійній

діяльності учителя фізичної культури є «Уміння розробляти структуру уроку та дотримуватися її». При цьому дане уміння залежить від таких умінь, як «Уміння дозувати фізичні вправи», «Уміння проводити контроль та самоконтроль за фізичним станом», «Уміння контролювати правильність виконання фізичних вправ». «Уміння визначати та прогнозувати можливі потенційні небезпеки» інтегрує в собі наступні уміння: «Здатність забезпечувати страхування під час виконання вправи учнем», «Уміння правильно й безпечно користуватися спортивним обладнанням та інвентарем», «Уміння дотримуватися санітарно-гігієнічних норм і правил охорони праці», «Уміння грамотно діяти в надзвичайних ситуаціях».

У руслі докладного аналізу професійних умінь відповідно до діяльності учителя фізичної культури зазначимо, що комунікативні вміння є важливими й необхідними для всіх педагогічних професій. Якщо інші вміння акцентують більшу увагу на переданні знань у професії вчителя фізичної культури, то комунікативні вміння виявляються переважно у вигляді вербального супроводу виконання фізичних вправ, у поясненні, формулюванні зауважень щодо можливих помилок під час виконання різних дій. Для володіння високим рівнем вербальної діяльності необхідно, щоб майбутні вчителі фізичної культури не лише знали, що говорити, чого навчати, а й уміли передавати навчальну інформацію.

Важливу роль у формуванні комунікативних умінь відіграють дисципліни, у межах яких майбутній учитель фізичної культури вивчає різні фізичні вправи, методику їх застосування, вербальний супровід. До таких дисциплін належать: «Гімнастика з методикою викладання», «Легка атлетика з методикою викладання», «Плавання з методикою викладання», «Рекреаційні ігри» тощо. Забезпечити управління освітнім процесом не можливо без надання чітких вказівок та управлінських команд. З огляду на таке завдання, необхідно вивчати окремі теми з дисциплін: «Основи менеджменту, маркетингу та адміністрування в професійні діяльності вчителя фізичної культури», «Професійна майстерність учителя фізичної культури», «Зміст та види професійної діяльності фахівця у сфері фізичної культури і спорту».

Уміння диференційовано використовувати різні засоби фізичного виховання залежить від багатьох інших умінь: володіння великим арсеналом фізичних вправ, уміння демонструвати правильне виконання фізичних вправ, здатність спільно з учнями виконувати фізичні вправи, уміння добирати фізичні вправи. Найбільш важливе значення для формування цього вміння має великий арсенал фізичних вправ, що наявний у майбутніх учителів фізичної культури.

Обмеженість рухового потенціалу вчителя стає на перешкоді ефективності провадження освітнього процесу з фізичної культури, призводить передовсім до одноманітності уроків, втрати інтересу до уроків із боку учнів. Водночас володіння великим арсеналом фізичних вправ вимагає від учителя вміння добирати фізичні вправи відповідно до тематики уроку, до умов навколишнього середовища, зважаючи на можливості учнів та наявну матеріально-технічну базу й спортивний інвентар. Ефективність застосування тієї або тієї вправи залежить від уміння демонструвати правильне виконання фізичних вправ. Здатність спільно з учнями виконувати фізичні вправи хоч і вимагає від учителя більших функціональних затрат, проте допомагає учням більш якісно виконувати вправи, контролюючи власні дії. Формування зазначених умінь потребує інтеграції знань цілої низки дисциплін, переважно практичного характеру, які передбачають вивчення різних фізичних вправ. До таких дисциплін належать: «Легка атлетика з методикою викладання», «Гімнастика з методикою викладання», «Плавання з методикою викладання», «Спортивні ігри з методикою викладання» тощо.

Уміння раціонально використовувати навчальний час на уроці залежить передовсім від того, наскільки ретельно вчитель підготовлений до заняття. Грамотно сформульовані завдання уроку, чіткий розподіл уроку на окремі складники запобігають даремному витрачанню часу. Посутню роль безпосередньо під час проведення уроку відіграють уміння добре володіти методами й формами організації уроку. Уміння досконало користуватися спортивним інвентарем дає змогу більш ефективно використовувати його на уроці. Підтримання рухової активності учнів на належному рівні, особливо в разі більш складного й важкого фізичного навантаження, вимагає наявності в учителя здатності формувати в учнів мотиви до занять фізичними вправами. Уміння окреслювати завдання уроку та вміння розподіляти урок на складники найбільше допомагають сформувати такі дисципліни: «Теорія і методика фізичного виховання», «Теорія і методика викладання фізичної культури в ЗНЗ».

Рівень володіння спортивним інвентарем та обладнанням залежить від вивчення дисципліни «Спортивні споруди й обладнання». На ступінь володіння методами й формами організації уроку суттєвою мірою вливає опанування таких курсів: «Теорія і методика фізичного виховання», «Теорія і методика викладання фізичної культури в ЗНЗ». Здатність формувати в учнів мотиви до занять фізичними вправами може бути сформована в межах дисциплін «Психологія фізичного виховання і спорту», «Психологія здоров'я та здорового способу

життя».

Уміння розробляти структуру уроку й дотримуватися її трактуємо як одне з найскладніших професійних умінь майбутніх учителів фізичної культури. Вище зауважено, що найбільш поширений тип помилок у діяльності вчителя фізичної культури спричинений саме неправильним дозуванням фізичних вправ. Адекватність навантаження залежить від багатьох чинників. З одного боку, інтенсивність, біомеханічна структура, вид навантаження, обсяг і тривалість вправи впливають на організм учня; з іншого – сторони, тренованість, фізичні, психічні та функціональні можливості учня відображають ефект від застосування конкретної вправи. Від того, наскільки майбутній учитель буде відчувати вплив застосованих ним фізичних вправ на організм учнів, залежатиме точність і правильність його професійних дій. Формування вміння дозувати фізичні вправи передбачене в межах дисциплін: «Фізіологія людини», «Фізіологія рухової активності».

Формування вміння проводити контроль і самоконтроль за фізичним станом учня найбільше залежить від вивчення дисциплін «Теорія і методика викладання фізичної культури в ЗНЗ», «Спортивна морфологія», «Спортивна метрологія», «Фізіологія рухової активності». У процесі опанування цих курсів студенти оволодівають знаннями й уміннями медико-біологічного контролю, вивчають методи контролю за функціональним станом організму, технологію проведення лікарського та педагогічного контролю, освоюють методи самоконтролю в процесі занять фізичними вправами.

Дисципліни «Фізіологія рухової активності», «Фізіологія людини» містять відомості, пов’язані з класифікацією фізичних вправ, фізіологічним забезпеченням, впливом фізичного навантаження на різні системи організму, зміни в організмі людини під час м’язової роботи, впливом фізичних навантажень на фізичний стан, працездатність та здоров’я людини.

До появи помилок під час уроку може призвести неправильне виконання вправи, недотримання техніки виконання рухового елемента, порушення біокінематичної структури. Важливо, щоб майбутні вчителі фізичної культури вміли контролювати правильність виконання фізичних вправ через застосування під час уроку організаційних і методичних рекомендацій до фізичних вправ. Формування цього вміння потребує вивчення дисциплін: «Біомеханіка», «Спортивна метрологія», «Теорія і методика фізичного виховання».

Серед характерних особливостей професійної діяльності вчителя фізичної культури варто назвати наявність особливих умов праці. Як зазначено вище, висока рухова активність, підвищений

емоційний стан, постійний контакт між учнями, особливо під час спортивних ігор, часто стають причинами виникнення різних небезпечних ситуацій. Нерідко порушення дисципліни, конфліктна ситуація, недотримання санітарно-гігієнічних норм і правил охорони праці призводять до ушкоджень та травмувань під час уроків, інколи стають причиною інвалідності та втрати працездатності на тривалий час.

Саме тому виокремлено таке важливе вміння, як уміння майбутніх учителів фізичної культури прогнозувати потенційні небезпеки. Успішність застосування цього вміння залежатиме від здатності забезпечувати страхування від час виконання вправи учнем, уміння правильно й безпечно користуватися спортивним обладнанням та інвентарем, уміння дотримуватися санітарно-гігієнічних норм і правил охорони праці. Украй важливо, щоб учитель застосовував зазначені вміння в професійній діяльності постійно, оскільки неможливо заздалегідь передбачити час і місце виникнення небезпечної ситуації. Намагання їх уникати та вчасно вживати профілактичних заходів стає запорукою мінімізації травматизму й нещасних випадків на уроках із фізичної культури. Серед можливих превентивних дій із боку вчителя фізичної культури необхідно назвати здатність забезпечувати страхування під час виконання вправи учнем. У цьому зв'язку важливо, щоб під час викладання дисциплін «Гімнастика з методикою викладання», «Одноборства з методикою викладання», «Плавання з методикою викладання», «Атлетизм із методикою викладання», зокрема проведення практичних занять, була зосереджена особлива увага викладача на забезпеченні страхування, на можливих ризиках у ході виконання складних вправ.

Формування вміння правильно й безпечно користуватися спортивним обладнанням та інвентарем найбільшою мірою залежить від вивчення дисципліни «Спортивні споруди й обладнання». Уміння дотримуватися санітарно-гігієнічних норм і правил охорони праці формують у процесі оволодіння такими дисциплінами, як «Гігієна фізичного виховання, спорту» та «Безпека життєдіяльності людини». Водночас у разі виникнення нещасних випадків мінімізувати їхні наслідки допомагає сформованість у майбутнього вчителя фізичної культури вміння грамотно діяти в надзвичайних ситуаціях. У цьому зв'язку обов'язковою дисципліною є «Долікарська медична допомога в невідкладних станах».

Загалом окресливши особливості інтеграційного підходу у професійній підготовці майбутнього учителя фізичної культури відмітимо кілька найбільш важливих принципів, яких варто

дотримуватися під час навчання. Серед важливих нами визначено принцип відповідності. Кожна навчальна дисципліна повинна містити запланований навчальний матеріал, необхідний для формування системи знань і вмінь у професійній діяльності. Інший важливий принцип – це наявність тісного міждисциплінарного зв'язку. Крім поєднання дисциплін, важливо дотримуватися почерговості викладання навчального матеріалу, оскільки для кращого й ефективного учіння студентами новий матеріал потрібно вибудовувати на раніше опанованих і відомих студентам знаннях. Це доводить необхідність дотримання принципу систематичності й послідовності навчання, спрямованого на формування професійної майстерності майбутнього учителя фізичної культури.

Доцільно окреслити основні форми організації навчання, що сприяють реалізації інтеграційного підходу під час професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Зважаючи на те, що основні знання, пов'язані із професійною діяльністю, студенти опановують у процесі викладання дисциплін, вибір форм навчання зумовлений передусім специфікою кожної дисципліни. Загалом весь процес навчання поділено на дві частини – аудиторне й самостійне навчання.

Студенти засвоюють основні теоретичні знання на лекційних, семінарських, практичних, лабораторних заняттях. Найбільшу частку нової інформації, пов'язаної з проблематикою дослідження, студенти опановують у ході інформаційних та проблемних лекцій. Формат традиційних лекцій дає змогу студентам здебільшого довіряти інформації, поданій лектором, меншою мірою піддавати її сумнівам. Натомість у ході проблемних лекцій суттєво зростає активність студентів, через систему доказів та аргументів студенти намагаються самостійно дійти необхідного висновку та розв'язати порушену лектором проблему.

Нижче подано кілька прикладів використання проблемних лекцій у ході професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Серед важливих лекцій варто назвати проблемну лекцію за темою «Раціональне використання робочого часу вчителя на уроці з фізичної культури». На підставі фахових знань, сформованих раніше, студенти повинні були самостійно спробувати виявити й пояснити чинники, які покращують загальну щільність уроку або, навпаки, призводять до її погіршення. Таке формулювання завдання спонукало студентів до активної розумової діяльності, зіставлення низки знань, пов'язаних з організацією освітнього процесу й фізичної культури, фізіологічними особливостями учнів, структурою уроку, метою й

завданнями, запланованими для вивчення, із наявними засобами та матеріально-технічними умовами тощо. Такі лекції стимулюють не лише процеси пам'яті, уяви, мислення, а й суттєво активізують мотиваційну сферу учня, покращують бажання навчатися тощо.

В якості іншого прикладу розглянемо «Уміння розробляти структуру уроку та дотримуватися її». Успішне її формування, потребує наявності в студентів низки знань, що допомагають максимально грамотно й правильно організовувати та регулювати хід уроку з фізичної культури; зменшувати кількість помилок й огріхів під час уроку. Зокрема, проблемна лекція за темою «Планування змісту уроку з фізичної культури» спонукала студентів до грамотного планування уроку, контролю окремих елементів під час уроку, з'ясування причин відхилень від плану уроку тощо.

Особливого значення проблемна лекція набувала в ході викладання дисципліни «Долікарська медична допомога в невідкладних станах». Наприклад, представляючи навчальну інформацію на лекції «Травматизм на уроках із фізичної культури», викладачу доцільно кожного разу звертатися до студентів із запитаннями про те, як би вони діяли в різних непередбачуваних ситуаціях. У випадках травмувань або ушкоджень учнів на уроках фізичної культури вчитель несе велику відповідальність за стан здоров'я учнів, тому особливо важливо, щоб професійні дії педагогів були грамотними й правильними.

Крім проблемних лекцій, позитивною практикою, особливо під час карантинних обмежень, є використання відеолекції. Найбільшу значущість відеолекції відіграють під час вивчення різних фізичних вправ, демонстрації технічних елементів і складних координаційних рухів. Ефективним є проведення відеолекцій із циклічних видів рухової активності. Зокрема, відеолекція на тему «Стилі плавання» із дисципліни «Плавання з методикою викладання» дають змогу студентам наочно ознайомитися із технікою плавання різними стилями: брас, кроль, кроль на спині, комплексне плавання, батерфляй. Відеолекція за темою «Види ходьби на лижах» сприяє більш ефективному опануванню студентами різних видів ходьби на лижах (ступний крок, ковзний крок, безкроковий хід, перемінний двокроковий).

З огляду на складність виконання окремих технічних елементів, широкого використання набуває побудова кінограм. Побудова біокінематичних схем на основі кінограм допомагає не лише краще побачити правильність виконання руху, а й розрахувати окремі просторові, часові, просторово-часові показники (траєкторію руху, переміщення, тривалість вправи (фази), темп, швидкість руху,

пришвидшення).

Зважаючи на специфіку аналізованої професії, переважну частину освітнього процесу доцільно організовувати у формі практичних занять. Дієвими також є семінари-дискусії, зокрема семінар-дискусія за темою «Переваги й недоліки проведеного уроку з фізичної культури». Під час заняття студенти аналізують помилки вчителів фізичної культури та окреслюють способи їх усунення в подальшій діяльності. Посутню увагу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури варто зосереджувати на самостійній роботі студентів.

Формування професійних умінь, оволодіння фаховими знаннями потребують багаторазового повторення, тому самостійна робота студентів передбачає закріплення пройденого матеріалу, опрацювання рекомендованої літератури, виконання додаткових розрахункових завдань.

Реалізація оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури потребує використання відповідних методів навчання. Серед найбільш важливих методів навчання варто назвати словесні (розповідь, бесіда, пояснення); практичні (дискусії, навчальні ігри); наочні (показ слайдів). Метод розповіді слід використовувати для викладання низки теоретичних дисципліни.

Крім розповіді, ефективними є ділові групові бесіди, які доцільно проводити під час занять із дисциплін «Психологія здоров'я та здорового способу життя», «Професійна майстерність учителя фізичної культури». Серед важливих тем, які варто порушувати у ході бесіди, виокремлюємо такі: «Мотивація до занять фізичними вправами», «Оптимальна рухова активність – ключ до здоров'я молоді», «Протидія шкідливим звичкам», «Характеристика особистісних якостей успішного вчителя фізичної культури». У ході бесіди студенти мають змогу разом із викладачем обмінюватися інформацією зі згаданих тем, висловлювати свою позицію, ділитися власними поглядами щодо окреслених проблем.

Науково-педагогічні працівники мають змогу активно використовувати метод пояснення в межах усіх дисциплін, передавати фахову інформацію, апелювати до життєвого досвіду. Метод дискусії сприяє кращому опануванню студентами фахових знань щодо професійної діяльності. Проведення дискусії в межах дисциплін «Теорія і методика викладання фізичної культури в ЗНЗ», «Організація і методика спортивно-масової роботи в ЗНЗ», «Методика навчання основ здоров'я» через колективне обговорення сприяє більш глибокому засвоєнню студентами методів фізичного виховання, засобів фізичної

культури, доборові ефективного методу розвитку фізичних якостей тощо.

Формуванню у студентів цілісного уявлення про певні важливі проблеми, пов'язані із професійною діяльністю, зокрема виявлення помилок у професійних діях, слугує використання інтегрованих дидактичних одиниць. За рахунок об'єднання змісту з окремих дисциплін в один тематичний модуль дозволяє подати навчальний матеріал в більш зрозумілій формі.

Кращому засвоєнню знань, пов'язаних із професійною діяльністю, слугує представлення навчального матеріалу у вигляді структурно-логічних блок схем. Успішному оволодінню навчальним матеріалом під час проведення практичних занять із дисциплін «Спортивні ігри та методика їх викладання», «Рекреаційні ігри», «Оздоровчий туризм та орієнтування», «Організація і методика спортивно-масової роботи в ЗНЗ» сприяє використання ігрового методу. Серед поширених форм у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури варто назвати гру за спрощеними вправами.

Виклад навчального матеріалу під час лекційних занять у формі мультимедійних презентацій суттєво підвищує ефективність проведення лекційних занять, оскільки збільшує наочність. Також ефективними є застосування в освітньому процесі концепт-мап. Під час перевірки знань студенти мають змогу охарактеризувати зміст навчального матеріалу за певною темою користуючись заданими ключовими словами.

Під час викладання низки практичних занять із дисциплін «Спортивні ігри з методикою викладання», «Легка атлетика з методикою викладання» та інших широкого застосування набуває змагальний метод. Ідеться, наприклад, про проведення естафет, у складі яких передбачені різні бігові вправи. Такий підхід оптимізує вивчення дисципліни «Легка атлетика з методикою викладання». Проведення змагань між студентами з окремих видів спорту сприяє закріпленню рухових умінь і навичок, удосконаленню виконання технічних елементів, позитивно позначається на розвитку особистісних якостей, на формуванні мотиваційної сфери майбутніх учителів фізичної культури.

Загалом аналіз і характеристика оновлення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на основі інтегративного підходу створюють передумови для діагностування фахової компетентності. Компетентність є комплексним явищем, що поєднує результати різних видів освітньої діяльності, тому успішне її

формування лише через знання або через результати вивчення окремої дисципліни практично не можливе.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Підсумовуючи викладений матеріал, зауважимо, що оновлення змісту професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на засадах інтегративного підходу відіграє ключову в змісті професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Виокремлення в змісті низки дисциплін важливих тем і питань, оновлення змісту дисциплін, розроблення нових курсів створюють необхідне теоретичне підґрунтя для формування висококваліфікованого професійного вчителя фізичної культури.

Література

1. Bondar, A. A. (2015). Analysis of Olympic education theoretical readiness of future physical culture teachers. Physical Education of Students, 6, 10–15.

2. Capel, S. (2007). Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject. The Curriculum Journal. Curriculum, Domain Knowledge and Pedagogy, 18 (4), 493–507.

3. Harris, J. (2014). Physical education teacher education students' knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. Journal Physical Education and Sport Pedagogy, 19 (5), 466–480.

4. Бабенко, А. Л. (2015). Інтеграційно-тематичний підхід у системі підготовки майбутнього вчителя фізичного виховання. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 141 (2), 163–165.

5. Генсерук, Г. Р. (2005). Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, Тернопіль.

6. Гринченко, І. Б. (2012). Інтеграція інновацій в процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 112, 149–157.

7. Гуревич, Р. С., & Кадемія, М. Ю. (2004). Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях. Вінниця: Вінниця.

8. Данилко, В. М. (2018). Формування здоров'язбережувальної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури. Молодий вчений, 3 (1), 236–239.

9. Драгнєв, Ю. В. (2011). Інформаційна культура майбутнього вчителя фізичної культури у процесі професійного розвитку в умовах інформаційно-освітнього простору. Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 7, 22–24.

10. Лапичак, І. Є. (2015). Інтегративні процеси в підготовці фахівців із фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Спортивна наука України, 1, 19–25.

11. Маракушин, А. І., Коновалов, В. В., & Юр'єв, С. О. (2013). Модель педагогічної діяльності викладача фізичної підготовки. Слобожанський науково-спортивний вісник, 3, 210–216.

12. Ніконець, А. В., & Михайловський, О. Б. (2017). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури під час педагогічної практики. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт), 5К, 224– С.224-227.

13. Омельяненко, В. Г. (2012). Інтеграція змісту дисциплін природничо-наукового циклу як умова формування здоров'язберігальної компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві, 4, 97–102.

14. Павелків, Р. В. (2009). Загальна психологія (3-тє вид.). Київ: Кондор.

15. Пангелова, Н. Є., Іванова, Л. І., & Козіна, Ж. Л. (2017). Проект стандарту вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти. Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка, предметна спеціалізація 014.11 Середня освіта (Фізична культура).

16. Платонов, В. Н. (1990). Актуальные проблемы высшей школы и пути перестройки физкультурного образования. Теория и практика физической культуры, 4, 5–10.

17. Степанченко, Н. І. (2017). Система професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання у вищих навчальних закладах. (Дис. д-ра пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського, Вінниця.

18. Тимошенко, О. В. (2009). Теоретико-методологічні засади оптимізації професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

19. Шкребтій, Ю. М. (1996). Стан та напрямки удосконалення системи підготовки кадрів для фізичного виховання і спорту. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні». Київ–Луцьк : Веже.

References

1. Bondar, A. A. (2015). Analysis of Olympic education theoretical readiness of future physical culture teachers. Physical Education of Students, 6, 10–15.

2. Capel, S. (2007). Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject. The Curriculum Journal. Curriculum, Domain Knowledge and Pedagogy, 18 (4), 493–507.

3. Harris, J. (2014). Physical education teacher education students knowledge, perceptions and experiences of promoting healthy, active lifestyles in secondary schools. Journal Physical Education and Sport Pedagogy, 19 (5), 466–480.

4. Babenko, A. L. (2015). Intehratsiino-tematychnyi pidkhid u systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia fizychnoho vykhovannia. Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia: Pedahohichni nauky, 141 (2), 163–165.

5. Henseruk, H. R. (2005). Pidhotovka maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti. (Avtoref. dys. kand. ped. nauk). Ternopilskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. V. Hnatiuka, Ternopil.

6. Hrynchenko, I. B. (2012). Intehratsiia innovatsii v protses profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury. Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Seriia:

Pedahohichni nauky, 112, 149–157.

7. Hurevych, R. S., & Kademiia, M. Yu. (2004). Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh. Vinnytsia: Vinnytsia.

8. Danylko, V. M. (2018). Formuvannia zdoroviazberezhuvalnoi kompetentnosti u protsesi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoi kultury. Molodyi vchenyi, 3 (1), 236–239.

9. Drahniev, Yu. V. (2011). Informatsiina kultura maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury u protsesi profesiinoho rozvytku v umovakh informatsiino-osvitnoho prostoru. Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, 7, 22–24.

10. Lapychak, I. Ye. (2015). Intehratyvni protsesy v pidhotovtsi fakhivtsiv iz fizychnoho vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh. Sportyvna nauka Ukrainy, 1, 19–25.

11. Marakushyn, A. I., Konovalov, V. V., & Yuriev, S. O. (2013). Model pedahohichnoi diialnosti vykladacha fizychnoi pidhotovky. Slobozhanskyi naukovo-sportyvnyi visnyk, 3, 210–216.

12. Nikonets, A. V., & Mykhailovskyi, O. B. (2017). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia fizychnoi kultury pid chas pedahohichnoi praktyky. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport), 5K, 224– S.224-227.

13. Omelianenko, V. H. (2012). Intehratsiia zmistu dystsyplin pryrodnycho-naukovoho tsyklu yak umova formuvannia zdoroviazberihalnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury. Fizychne vykhovannia, sport i kultura zdorovia u suchasnomu suspilstvi, 4, 97–102.

14. Pavelkiv, R. V. (2009). Zahalna psykholohiia (3-tie vyd.). Kyiv: Kondor.

15. Panhelova, N. Ye., Ivanova, L. I., & Kozina, Zh. L. (2017). Proekt standartu vyshchoi osvity Ukrainy pershoho (bakalavrskoho) rivnia osvity. Haluz znan 01 Osvita / Pedahohika, predmetna spetsializatsiia 014.11 Serednia osvita (Fizychna kultura).

16. Platonov, V. N. (1990). Aktualnыe problemы vыsshei shkolы y puty perestroiky fyzkulturnoho obrazovanyia. Teoryia y praktyka fyzycheskoi kulturы, 4, 5–10.

17. Stepanchenko, N. I. (2017). Systema profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia u vyshchykh navchalnykh zakladakh. (Dys. d-ra ped. nauk). Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. M. Kotsiubynskoho, Vinnytsia.

18. Tymoshenko, O. V. (2009). Teoretyko-metodolohichni zasady optymizatsii profesiinoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv fizychnoi kultury u vyshchykh navchalnykh zakladakh. (Avtoref. dys. d-ra ped. nauk). Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova, Kyiv.

19. Shkrebtii, Yu. M. (1996). Stan ta napriamky udoskonalennia systemy pidhotovky kadriv dlia fizychnoho vykhovannia i sportu. Materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Kontseptsiia pidhotovky spetsialistiv fizychnoi kultury v Ukraini». Kyiv–Lutsk : Vezhe.

УДК 159.9
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-8

Людмила ДЖИГУН
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0003-3367-0716
e-mail: dlm.757678@gmail.com
Наталія БЕРЕГОВА
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0002-9856-8547
e-mail: n_beregova@ukr.net
Ольга ІГУМНОВА
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0002-4758-2082
e-mail: ihumnovao@khmnu.edu.ua

СОЦІАЛЬНА ПІДТРИМКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ СЛУЖБ ВІЙСЬКОВОЗОБОВ'ЯЗАНОЇ МОЛОДІ, ФОРМИ РОБОТИ

Психологічна робота є узгодженою, цілеспрямованою діяльністю військових психологів, інших посадових осіб органів по роботі з особовим складом, командирів (начальників), штабів щодо формування у військовослужбовців психологічних якостей, що забезпечують виконання завдань в різних умовах, збереження психічного здоров'я військовослужбовців, членів їх сімей, працівників Збройних Сил України.

Досвід організації психологічної роботи переконливо свідчить, що серед військовослужбовців є особи, які потребують посиленої соціальної психологічної уваги та індивідуальної психологічної допомоги, (підтримки) для подолання особистісних психологічних проблем.

Основними напрямами роботи щодо надання соціально психологічної допомоги, підтримки, військовослужбовцям, є якомога точніше визначення сутності їхніх психологічних проблем шляхом соціально-психологічного вивчення та психологічного обстеження; визначення способів вирішення цих проблем (як правило, через створення індивідуальної програми психокорекційних та/або тренінгових заходів); впровадження визначених способів у формі конкретного психологічного впливу і, як головна мета такої роботи, – досягнення стабілізації та позитивної динаміки психоемоційних станів.

Ключові слова: соціальна психологічна допомога, психогігієна, психологічні проблеми, психологічна робота.

Ludmila DZHIGUN, Natalia BEREGOVA, Olga IGUMNOVA
Khmelnytskyi National University

SOCIAL SUPPORT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SERVICES OF MILITARY YOUTH, WORK FORMS

Psychological work is a concerted, purposeful activity of military psychologists, other officials of personnel agencies, commanders (chiefs), staffs with

regard to the formation of psychological qualities in military personnel that ensure the performance of tasks in various conditions, the preservation of the mental health of military personnel, their members families, employees of the Armed Forces of Ukraine.

The experience of organizing psychological work convincingly shows that among military personnel there are persons who need increased social psychological attention and individual psychological help (support) to overcome personal psychological problems.

The main areas of work in providing social psychological help and support to servicemen are to determine the essence of their psychological problems as precisely as possible through social and psychological study and psychological examination; determination of ways to solve these problems (as a rule, through the creation of an individual program of psychocorrective and/or training measures); implementation of certain methods in the form of specific psychological influence and, as the main goal of such work, achieving stabilization and positive dynamics of psycho-emotional states.

Keywords: social psychological assistance, psychological hygiene, psychological problems, psychological work.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Психологічна робота є узгодженою, цілеспрямованою діяльністю військових психологів, інших посадових осіб органів по роботі з особовим складом, командирів (начальників), штабів щодо формування у військовослужбовців психологічних якостей, що забезпечують виконання завдань в різних умовах, збереження психічного здоров'я військовослужбовців, членів їх сімей, працівників Збройних Сил України.

Психологічна допомога – складова психологічної роботи, що спрямована на підвищення соціально-психологічної компетентності особистості і надання їй психологічної підтримки для успішного виконання службових завдань.

Психогігієна – галузь сучасної гігієни, що вивчає стан нервово-психічного здоров'я людини, його динаміку у зв'язку з дією на організм людини природних, виробничих і соціально-побутових чинників та розробляє на основі цих досліджень науково обґрунтовані заходи зі створення найбільш сприятливих умов для збереження та зміцнення психічного і соматичного здоров'я.

Психопрофілактична робота – спеціальний вид діяльності, спрямований на збереження, зміцнення та відновлення соціально-психологічного благополуччя, психічного та фізичного здоров'я військовослужбовців, запобігання виникненню у них соціально-психологічної та особистісної дезадаптацій. Формування та діагностика особистості військовослужбовця, визначення найефективніших напрямів виховного впливу на неї неможливі без знання структури

особистості та закономірностей її формування, розвитку і самовдосконалення [1].

Виклад основного матеріалу

Соціальна психологічна допомога надається з метою психологічної підтримки, підвищення соціально-психологічної компетентності особистості, відновлення порушеного функціонального стану психіки військовослужбовців, членів їхніх сімей і працівників Збройних Сил України і спрямовується на виконання наступних завдань:

– психологічна підтримка військовослужбовців у період їх адаптації до умов військової служби;

– допомога у вирішенні конфліктних ситуацій у колективі, сім'ї тощо;

– подолання кризових психологічних станів;

– зниження рівня індивідуальної і групової психоемоційної напруги;

– профілактика негативних психоемоційних станів;

– попередження розвитку посттравматичних розладів;

– профілактика невротичних реакцій та специфічних, патологічних змін особистості;

– навчання прийомам саморегуляції;

– психологічна реабілітація осіб, які отримали психічну травму під час виконання службових завдань.

Слід особливо зазначити, що заходи психологічної допомоги здійснюють не лише психологи, а й командири (начальники) та інші посадові особи. Особлива роль у цій справі відводиться *сержантському (старшинському) складу*. Це обумовлено тим, що вони безпосередньо працюють з військовослужбовцями, мають з ними найближчий соціально-психологічний контакт [2].

Діяльність психолога щодо надання соціальної психологічної допомоги військовослужбовцям включає три основних етапи:

– діагностика об'єктивного стану;

– психологічний вплив;

– психологічний супровід (виконання рекомендацій психолога).

– Діагностичний етап включає:

– з'ясування суті психологічної проблеми військовослужбовця;

– всебічне вивчення особистості військовослужбовця;

– аналіз отриманих даних, остаточне формулювання психологічної проблеми, розробка програми надання психологічної допомоги.

Заходи етапу психологічного впливу здійснюється на основі результатів психодіагностики і включають організацію цілеспрямованої взаємодії з військовослужбовцем командирів (начальників) та психолога щодо надання йому допомоги у пошуку варіантів оптимального виходу з важких ситуацій, вирішенні психологічних проблем, навчання прийомам психічної саморегуляції. Особливість роботи психолога полягає у застосуванні спеціальних форм і методів роботи: психологічне консультування, різні форми індивідуальної і групової роботи тощо.

Етап психологічного супроводу включає:

– регулярне спостереження з боку психолога за поведінкою і службовою діяльністю осіб, які знаходяться у нього на обліку;

– проведення, за необхідності, додаткових психологічних консультацій;

– інструктування і навчання найближчого соціального оточення військовослужбовця (командирів (начальників), товаришів по службі, членів сімей, родичів і знайомих) правилам поведінки з ним, способам і формам надання психологічної підтримки;

– контроль за виконанням рекомендацій психолога.

Важливим комплексом заходів, який здійснюється у системі психологічної допомоги, є визначення осіб, які потребують посиленої психологічної уваги. Мова про зміст цих заходів піде далі у другому розділі.

Психологічна допомога носить психопрофілактичну чи психокорекційну спрямованість.

З метою забезпечення індивідуального та диференційованого підходу до здійснення психологічної допомоги військовослужбовцям, які її потребують у зв'язку з особливостями впливу на них стресогенних факторів службової, позаслужбової діяльності і навчально-виховного процесу, та зосередження зусиль психологів, інших посадових осіб на роботі із визначеним колом військовослужбовців, у військовій частині створюється "група посиленої психологічної уваги" (ГППУ).

На основі досвіду психологічної роботи у військах (силах), та керуючись відповідними керівними документами, визначені наступні ознаки, на підставі яких військовослужбовець залучається до складу ГППУ:

1. Ознаки, що вказують на можливу схильність до суїцидальної поведінки;

2. Ознаки, що виявляються в індивідуальних психологічних особливостях;

3. Ознаки, пов'язані з індивідуальним станом здоров'я та фізичними властивостями;

4. Ознаки, пов'язані з негативними результатами службової діяльності;

5. Ознаки посттравматичної стресової реакції;

6. Схильність до девіантної поведінки;

7. Особи з вкрай низьким соціальним статусом;

8. Особи, які виявляють підвищену агресивність, конфліктність, нездорові настрої[4].

Далі наведено розширене тлумачення перерахованих ознак.

1. Ознаки, що вказують на можливу схильність до суїцидальної поведінки:

– наявність суїцидальних спроб (дій), інших форм суїцидальної поведінки (суїцидальні думки, суїцидальні задуми, суїцидальні висловлювання, суїцидальні наміри);

– факти самогубства рідних чи близьких (матері, батька, рідних сестер, братів, близьких значимих людей);

– показники за відповідними психодіагностичними методиками та шкалами методик, що вказують на наявність факторів суїцидального ризику.

2. Ознаки, що виявляються в індивідуальних психологічних особливостях:

– нервово-психічна нестійкість, яка визначена за результатами спостереження за поведінкою людини та показниками відповідних психодіагностичних методик;

– особи, які мають яскраво виражені акцентуації характеру;

– тривалі або часті випадки перебування військовослужбовця у стані депресії, тривожності, дезадаптації, фрустрації.

3. Ознаки, пов'язані з індивідуальним станом здоров'я та фізичними властивостями:

– наявність важких черепно-мозкових травм у минулому;

– особи, які знаходились на обліку в психічних або наркологічних лікувальних закладах;

– особи, які під час проходження служби стаціонарно лікувались (обстежувались) в психіатричних лікувальних закладах.

4. Ознаки, пов'язані з негативними результатами службової діяльності:

– слабка особиста зацікавленість у виконанні посадових обов'язків, низька загальна працездатність протягом тривалого часу;

– наявність яскраво вираженої утилітарно-корисливої особистісної спрямованості, схильність до корупційних проявів;

– наявність події (подій) в службовому чи особистому житті, що негативно впливає на психоемоційний стан, психологічна криза.

5. Схильність до девіантної поведінки визначається:

– наявністю протиправної (делінквентної) поведінки (судимість, приводи до органів МВС, перебування на обліку в міліції, систематичні випадки порушення військової дисципліни);

– схильністю до адиктивної поведінки, частими випадками вживання алкогольних напоїв та/або епізодами використання наркотичних та інших психоактивних речовин;

– зневажливим ставлення до норм поведінки та міжособистісного спілкування, брутальністю, розв'язністю, конфліктністю, емоційною холодністю, невмотивованою та/або неконтрольованою агресивністю, манірністю, неадекватною поведінкою, усамітненням.

6. Особи з вкрай низьким соціальним статусом, які визначаються за результатами відповідних соціально-психологічних досліджень за допомогою соціометрії, референтометрії, вивчення соціально-психологічного клімату в колективі, рівня соціально-психологічної адаптації.

7. Особи, які виявляють підвищену агресивність, конфліктність, нездорові настрої.

Осіб, віднесених до ГППУ, відповідно до наведеного вище переліку ознак та залежно від підстав зарахування, можна розподілити за такими напрямами психологічної роботи:

– службовий (службова діяльність, пов'язана з ризиком, психоемоційним навантаженням, великою кількістю стрес-факторів);

– службово-дисциплінарний (мають часті випадки порушення військової дисципліни);

– сімейно-побутовий (часті конфлікти в сім'ї, розірвання шлюбу);

– соціально-психологічний (труднощі в адаптації, конфлікти з керівництвом і співслужбовцями, девіантна поведінка, схильність до азартних ігор тощо);

– психологічний (за даними психодіагностики, спостереження).

Психологічна наука розглядає формування та розвиток особистості воїна як активного суб'єкта крізь призму його діяльності, як «систему систем», що має свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток. Тому високоорганізована і мотивована військова діяльність

рішуче впливає на розвиток особистості військовослужбовця. У зв'язку з цим, офіцер скеровує свою цілеспрямовану роботу на подальше формування та розвиток особистості підлеглого, педагогічно зумовленої організації бойової та гуманітарної підготовки в підрозділі.

Кожній активній військовій праці притаманні процес обміркованого проектування своїх дій, їх часткових результатів, оцінка досягнутого, зіставлення їх з поставленою метою. Далі, під час спілкування та взаємодії з товаришами по службі, члени військового колективу обмінюються думками, порівнюють свої настанови і позиції з настановами й позиціями товаришів по службі. Така праця добре впливає на розвиток інтелекту і передусім пізнавальних процесів: сприйняття, уявлення, уваги, мови, пам'яті, мислення тощо [5].

Високоемоційний характер бойової підготовки і всього процесу військової служби збагачує емоційно-почуттєву сферу військовослужбовця, сприяє розвитку простих та складних почуттів. Ось тут офіцеру необхідно прагнути, по-перше, розвивати у підлеглих такі почуття, які активізують психічну діяльність військовослужбовця, і, по-друге, нейтралізувати астенічні, такі, що викликають порушення психіки військовослужбовця, а надто у бойовій обстановці. Можливості розвитку стенічних почуттів різноманітні. Це емоційно насичені заходи з бойової та гуманітарної підготовки, накопичення емоційного досвіду із врахуванням вимог службової та бойової діяльності, стимуляції воїнів до самовдосконалення.

Великі резерви має військова діяльність для розвитку волі військовослужбовця, яка допомагає йому керувати своєю поведінкою, мобілізувати сили на подолання труднощів військової служби. Тому офіцер у процесі навчання і виховання військовослужбовців має прагнути формувати й розвивати у них такі вольові риси, як цілеспрямованість, сміливість, ініціативність.

Ці риси забезпечують успішну діяльність військовослужбовця за тяжких обставин сучасної війни. Завдяки їм він здатен самостійно організувати свою діяльність, успішно керувати своєю поведінкою під час виконання бойових завдань.

Основними напрямами розвитку вольових рис особистості воїна є:

- формування мотиваційної сфери військової діяльності;
- організація інтенсивної бойової підготовки;
- спеціальне тренування зі зміною обставин, умов та засобів досягнення мети;
- заохочення до самовиховання;
- систематичне закріплення досвіду вольових дій на всіх

етапах досягнення результатів [1].

З накопиченням досвіду служби зростає і сфера діяльності воїна, що сприяє розвитку його психічних функцій та можливостей їх організації, пов'язаних із психічними станами. Офіцерові слід зважати, що психічний стан безпосередньо впливає на динаміку психічних процесів, на вияв властивостей особистості, ефективність її службової діяльності. Він характеризує тимчасову динаміку психічної діяльності військовослужбовця.

Психічні стани у своєму розвиткові та вияві багато в чому залежать від мотивів службової діяльності воїна, від успіхів у бойовій і гуманітарній підготовці, індивідуально-психічних властивостей особистості, умов військової служби та взаємин між військовослужбовцями у підрозділі. На психічному стані особового складу позначається соціально-психологічний клімат, настрій і традиції в колективі, взаємини з безпосереднім командиром. Вони характеризуються цілеспрямованістю, стійкістю, єдністю переживання і поведінки, продуктивністю психічного функціонування, рівнем активізації (від сну до стресу), конкретною направленістю тощо. їх воїн може усвідомити або не усвідомити. Офіцер має знати причини виникнення тих чи інших психічних станів, якими можуть бути: біоритми емоційної активності й пасивності воїна, характер військової діяльності, різні зовнішні впливи тощо [2].

Незалежно від причин виникнення останніх, необхідно розвивати й закріплювати такі позитивні психічні стани, як зосередженість, стійкість, рішучість, зібраність, наполегливість. Слід запобігати й нейтралізувати розвиток таких негативних психічних станів, як неуважність, боязливість, дратівливість.

Офіцерові ні в якому разі не можна забувати про такий фактор формування особистості військовослужбовця, як виховання. Важливість його посилюється тим, що розвиток особистості воїна на сучасному етапі характеризується суперечливістю. Це пов'язано з тим, що у молодих людей, які тільки розпочали військову службу, ще недостатньо систематизовані погляди та переконання. Серед призваних на військову службу є молоді люди з негативними рисами характеру та звичками, недисциплінованою поведінкою, з орієнтацією на порожнє самоутвердження.

На початковому етапі військової служби дуже важливою проблемою є адаптація особистості до нових умов життєдіяльності. Тому офіцеру необхідно тримати у полі зору процеси соціально-психологічної адаптації своїх підлеглих. Це процес включення воїнів у первинний військовий колектив і сприйняття ними різних ролей. Тут

можливі протиріччя між засвоєними настановами та звичками і новими вимогами військової служби. Перебудова стереотипів, яка при цьому відбувається, супроводжується негативними психологічними явищами, закріплення яких може погано позначитися на розвитку особистості воїна.

Під впливом виховної роботи активно формується та розвивається мотиваційна сфера воїна, на основі якої реалізується ставлення воїна до військової служби. У зв'язку з цим, офіцер має допомогти воїну усвідомити своє призначення, глибоко зрозуміти зміст мети й завдань військової служби, пройнятися відповідальністю за захист своєї Батьківщини.

Від успішного опанування функціональних обов'язків, конкретної бойової спеціальності неабияк залежить розвиток особистості військовослужбовця. Тому офіцер має методично правильно організувати навчально-виховний процес у підрозділі. Динаміка та якість цієї роботи певною мірою залежить від умілого використання прихованих можливостей воїна, чіткої організації колективної життєдіяльності, суворого статутного порядку. Послідовне керування цими процесами визначає гармонійний розвиток особистості воїна.

Виховна робота і закріплення дружніх стосунків між воїнами на основі співпраці і взаємодопомоги у процесі польових занять та бойових навчань позитивно впливає на формування особистості. Таким чином, участь воїнів в аналізі успіхів та невдач своїх дій розвиває у них риси відповідальності, сприяє формуванню самостійності і правильному самоутвердженню військовослужбовців.

Позитивні приклади командирів також спонукають воїнів до самооцінки, розвивають у них самодисципліну й прагнення до самовдосконалення.

Отже, військовослужбовець є особистістю настільки, наскільки в нього розвинуті соціальні якості, наскільки він свідомий суб'єкт своєї громадсько-корисної військової діяльності. При цьому слід мати на увазі такі зауваження П.Я. Гальперина: «Діє не свідомість, яка регулює дії на основі свідомості... Для того, щоб стати особистістю, необхідно бути суб'єктом, свідомим, суспільно відповідальним суб'єктом» .

Особистість завжди активна. Активність військовослужбовця виявляється у різноманітній військовій діяльності. Особистість військовослужбовця формується безпосередньо у цій діяльності. Тому головне завдання офіцера — спрямувати активність кожного військовослужбовця у потрібному напрямі, на громадсько-корисну діяльність, на самовдосконалення. Особистість може існувати тільки у

спілкуванні з іншими особистостями. Без спілкування, в ізоляції від суспільства немає особистості, особистість не може розвиватися, не може існувати.

Тільки у спілкуванні з товаришами по службі формується і вдосконалюється особистість військовослужбовця. На цій особливості будується принцип виховання у вітчизняній педагогіці, докладно розроблений А.С. Макаренком: виховання у колективі та через колектив. Тому постає питання про роль і місце офіцера у формуванні особистості воїна в навчально-виховному процесі. Він зобов'язаний уміло формувати і гуртувати свій підрозділ у військовий колектив, який має виконувати свої виховні функції щодо кожного окремого воїна.

Слід зазначити, що поняття особистості воїна, діагностика його індивідуально-психічних особливостей випливають із того, що діяло на нього, які стосунки і яке соціальне оточення у нього основні. При цьому обов'язково слід знати життєвий шлях воїна до служби, його нинішні інтереси, ставлення до служби. Спираючись на ці знання, володіючи обґрунтованою методикою вивчення особистості, офіцер може визначити перспективи й можливості розвитку особистості воїна, а також уміло керувати цим процесом.

Душевну хворобу воїнів з бойовим стресом найглибше дослідили російські психологи. Вони спробували діагностувати та лікувати бойовий шок безпосередньо біля лінії фронту. Під час Російсько-японської війни 1904-1905 рр. в Харбінському військовому шпиталі було створено відділення для душевнохворих, яке очолив Г.Є. Шумков. Ним було описано окремі психічні явища, які спостерігались у російських воїнів після виходу з бою: сновидіння про бойові епізоди, посилену дратівливість, послаблення волі, відчуття розбитості тощо [4].

Можна сказати, що вперше таке явище, як *психічні бойові втрати,* з'явилося у XX столітті.

Тільки в американській армії серед 2 млн. солдатів, які брали участь у Першій світовій війні, близько 159 тис. зазнало різних психічних розладів. При цьому кількість загиблих становила майже 116 тис, поранених — 204 тис. осіб. Середні втрати у зв'язку з психічними розладами під час цієї війни становили 6-10 випадків на 1000 осіб.

Під час Другої світової війни до лікувальних закладів армії США потрапило до 1 млн. осіб з нервово-психічними захворюваннями, у тому числі 64 % з психоневрозами та 7 % з психозами. Майже половина військовослужбовців, демобілізованих з армії США за станом здоров'я під час Другої світової війни, потерпала від нервово-психічних захворювань.

Психогенним проблемам воєнного часу присвячено велику кількість досліджень видатних вітчизняних психіатрів (Б.К. Осипов, М.О. Гуревич, Є.К. Кранушкін, В.О. Гіляровський). Перші психіатричні шпиталі в СРСР для надання психічної та психіатричної допомоги воїнам з'явилися 1943 р.

Таким чином, загроза життю, духовному і психічному стану, фізичному здоров'ю військовослужбовця, яку створюють бойова обстановка і стрес-фактори сучасної війни, викликає різні *психічні порушення,* які можна розділити на дві групи:

– непатологічні психогенні реакції;

– реактивні психози (грубі порушення свідомості, галюцинації, марення, емоційні розлади, психомоторні порушення тощо).

При *непатологічних психогенних реакціях* воїни в цілому зберігають критичну оцінку того, що відбувається, і здатні до цілеспрямованої діяльності.

Офіцерові необхідно мати на увазі, що в будь-яких, навіть у найекстремальніших, ситуаціях 12-25 % підлеглих зберігають самовладання, правильно оцінюють обстановку, чітко і рішуче діють відповідно до ситуації. Більшість же (приблизно 50-75 %) за екстремальних ситуацій у перші миті стають приголомшеними та малоактивними.

Безпосередніми формами вияву психічних розладів є страх, неспокій, стрес, неврози, вегетативні дисфункції, безладне кидання, панічна втеча, заціпеніння тощо.

Реакції страху в бойовому оточенні можна поділити на ***контрольовані*** та ***неконтрольовані***. ***Страх*** є природним явищем, тому найголовніше—його контролювати. Якщо воїн контролює свій страх, значить він усвідомлює небезпеку, яка його очікує. Але при цьому він, шукаючи оптимальний вихід з цього становища, діє свідомо і мужньо. Тому *мужність воїна* можна визначити як його перемогу над страхом. З точки зору нормального функціонування психіки страху не відчуває тільки

психічно ненормальна людина. *Неконтрольований страх* — це просто паніка, з якою командир має безкомпромісно боротися І вживати невідкладних заходів для її ліквідації, тому що діяльність військового підрозділу (частини) в життєво небезпечній ситуації залежить від вчинків кожного воїна.

Індуктори паніки (панікери) — воїни, які володіють виразними рухами, гіпнотизувальною силою криків, хибною впевненістю в доцільності своїх дій. Стаючи лідерами, за надзвичайних обставин вони

можуть створити загальне безладдя, яке швидко паралізує підрозділи і, відповідно, залишає воїнів без можливості діяти цілеспрямовано. «Епіцентром» розвитку масової паніки зазвичай є істеричні особи, які відрізняються егоїстичністю і самозакоханістю. Спеціальна цілеспрямована робота з психічного загартовування воїнів перешкоджає розвитку панічного настрою, дає змогу зосередитися та сконцентрувати волю і знайти правильний, доцільний вихід із тяжкої ситуації. В іншому випадку пануватиме розгубленість і паніка.

Динаміка психогенних розладів, які мають місце в життєво небезпечних ситуаціях, поділяється на чотири фази: героїзм, «медовий місяць», розчарування і відновлення.

**Героїчна фаза* починається безпосередньо в момент життєво небезпечної ситуації і триває кілька годин. Для неї характерні альтруїзм, героїчна поведінка, викликані бажанням допомогти товаришам по службі вижити.

**Фаза «медового місяця»* настає після життєво небезпечної ситуації й триває від кількох днів до 3-6 місяців. Ті, хто вижив, відчувають сильне почуття гордості за те, що перебороли всі небезпеки й залишилися живими. У цій фазі потерпілі сподіваються і вірять, що згодом усі проблеми та труднощі минуть.

**Фаза розчарування* зазвичай триває від 2 місяців до І-2 років. Сильні почуття розчарування, гніву, невдоволення і гіркоти виникають внаслідок руйнування різних життєвих планів, намірів і надій.

**Фаза відновлення* починається тоді, коли ті, хто вижив, розуміють, що їм необхідно налагоджувати побут і розв'язувати проблеми, які виникають, самим брати відповідальність за їх розв'язання [6].

Таким чином, характер подоланих труднощів в умовах сучасного бою, зміст конкретної військової спеціальності та коло службових обов’язків у бою визначають сутність і конкретний зміст психологічної підготовки кожного військовослужбовця, кожного підрозділу (частини), яка має формувати у воїнів готовність до війни і до першого бою, настанову на знищення супротивника, стійкість психіки воїна проти впливів психологічних факторів війни.

Психологічна підготовка — це наукова підготовка психіки військовослужбовців до стійкої практичної діяльності у складі підрозділу (частини) на полі бою в умовах сучасної війни.

Які зміни відбуваються у психіці воїна під час цієї підготовки? У складному процесі психологічної підготовки доцільно вбачати специфіку одночасно дійних та тісно взаємозв'язаних між собою процесів:

– процесу цілеспрямованого впливу на психіку воїна ззовні, що відбувається в ході військово-педагогічного процесу. Його зміст визначається залученням воїнів до практичної діяльності і здійснення з ними бойової підготовки, яка полягає у підготовці їх до подолання труднощів реальної війни, сучасного бою;

– процесу планованої роботи та цілеспрямованої зміни у психіці воїнів, які свідчать про їхню потенційну й реальну можливість долати труднощі сучасної війни й успішно розв'язувати бойові завдання. За своєю сутністю — це психічний процес розвитку провідних якостей воїна. Зміст цього процесу полягає в змінах його психічної діяльності, що виявляються на різних рівнях (соціально-психологічному, індивідуально-психічному, психофізіологічному тощо);

– процесу самопливу (самоуправління, саморегуляції) воїна, самомобілізації з метою оптимального регулювання психічних станів, поведінки й діяльності на основі засвоєних способів та заходів, їх апробації у ході подолання труднощів бойової служби і навчання. Це психолого-педагогічний процес, зміст якого полягає в оволодінні бійцями засобами самоуправління у складних умовах навчально-бойової діяльності, у виробленні механізмів саморегулювання в екстремальних ситуаціях [3].

Психологічна підготовка воїнів має дві основні мети:

– формування психічної стійкості;

– формування психологічної готовності.

Ці якості формуються у процесі відпрацьовування всіх необхідних навчально-бойових ситуацій на заняттях і навчаннях, які провадяться в умовах, наближених до реального бою. Завчасно (до початку бою) у солдатів формується ***психічна стійкість*** — це система психічних якостей воїна, яка визначає його потенційну можливість долати труднощі сучасної війни й успішно виконувати отримане бойове завдання.

Індивідуальна психологічна допомога здійснюється в найрізноманітніших формах, починаючи з того, що хтось вислухає свого знайомого, і закінчуючи професійною допомогою. Професійна психологічна допомога – це загальні рамки, в яких особі надається підтримка, зазвичай у формі інтерв'ю, консультування або психотерапії.

Інтерв'ювання визначається як метод збору інформації і ним користуються в процесі індивідуальної психологічної роботи, а також при проведенні професійно-психологічного відбору. Цей метод можуть активно використовувати керівники всіх ланок. Він не потребує використання спеціальних психологічних знань, крім навичок та

досвіду ведення цілеспрямованої бесіди. Інтерв'ювання, як правило, асоціюється зі збором даних, ухваленням рішень і короткою тривалістю.

Консультування – це глибший процес, що стосується надання допомоги психічно нормальним людям для досягнення їхніх цілей. Воно займає проміжне положення між інтерв'юванням і психотерапією. Тому частіше консультують психологи.

Психотерапія – тривалий процес, що передбачає реконструкцію особистості, характеризується великими змінами в її структурі. Проведення психотерапії – це прерогатива медичних працівників, але в деяких випадках її може проводити психолог, який пройшов відповідну підготовку.

Дуже часто вважають, що психотерапія займається проблемами психічної патології. На практиці відмінності між інтерв'ю, консультуванням та психотерапією часто зникають. Як тільки той, що інтерв'ює, виявляє у військовослужбовця серйозні проблеми, він може перейти на психотерапевтичні методи роботи.

Зазвичай інтерв'ю, консультування або психотерапія проводяться добровільно.

Основний *смисл консультативної бесіди* полягає у тому, що за допомогою спеціально організованого процесу спілкування у людини актуалізуються додаткові психологічні сили і здібності, які, у свою чергу, можуть забезпечити мобілізацію нових можливостей для виходу із скрутної життєвої ситуації.

Таким чином, *консультативна бесіда* – це особистісно-орієнтовне спілкування, в якому здійснюється загальна орієнтація в особливостях особистості та її проблемах, встановлюється та підтримується партнерський стиль відносин, надається певна психологічна допомога відповідно до потреб, проблематики та характеру консультативної роботи.

Основні положення консультування:

- дотримання конфіденційності;
- усвідомлення межі власної компетентності;
- уникнення розпитування про дрібниці;
- ставлення до військовослужбовця з повагою;
- прийняття до уваги індивідуальних та культурних розбіжностей.

Завдання початкової консультативної бесіди:

- формування у військовослужбовця довіри до себе та зняття психологічної напруги;
- встановлення контакту;
- заохочення обговорення проблематики та визначення, за

необхідністю, часових та інших можливостей для спільної роботи;

– надання інформації;

– встановлення робочих відносин (робочий контакт);

– заохочення саморозуміння, власної активності та відповідальності військовослужбовця;

– формування реалістичних очікувань від спільної роботи [3]/

Основні правила проведення бесіди:

– слухайте дуже уважно. Схоплюйте не тільки те, що говорить військовослужбовець, але й як він це робить (тембр, ритм, паузи). Це допоможе правильно зрозуміти його емоційний стан, і те, про що він мовчить;

– визначте головні проблеми. Дайте можливість військовослужбовцю відверто розкрити істинну проблему. Запитуйте: "Як це трапилося?" Уточніть деталі. Використовуйте відкриті та закриті запитання;

– зверніть увагу військовослужбовця на його бажання вирішити проблему, що виникла. Слід запитати: "Чому він обрав саме такий спосіб?", "Які ще можна зробити кроки у подоланні цієї життєвої кризи?", "На чию допомогу він розраховує?", "Який результат бажає отримати після роботи з ним?" тощо;

– розмова повинна відбутися наодинці в окремому приміщенні;

– у ході розмови зберіть інформацію про військовослужбовця, яка була б корисна для подальшої корекційної роботи.

Консультативної бесіда, психологічна консультація, інтерв'ю можуть мати наступні фази (за Г.С. Салліваном):

1) формальний початок. Знайомство, встановлення контакту очами, розповідь консультанта про себе, з'ясування причин приходу та "інформаційна згода" на контакт. Мета фази – зменшення складностей для прийняття допомоги.

2) визначення та перевірка питань, які виносяться для обговорення (рекогносцировка). Клієнт вже зрозумів навіщо він прийшов, а консультант починає уточнювати "Хто ж він насправді?" Мета – короткий опис ситуації військовослужбовця. Він розповідає про переживання, має ініціативу у розмові. Той, хто консультує, слухає та узагальнює розповідь.

3) детальна розробка, розслідування. На цьому етапі враження від відвідувача перетворюються у гіпотезу, а гіпотеза – тестується. Використовується умовний спосіб "якщо б". Мета – зміна установок, орієнтації, спостереження за міжособистісною ситуацією.

4) закінчення та визначення термінів вирішення питань, що розглядалися у консультації. Мета – фінальне твердження (висновки); визначення дій, яких буде дотримуватись військовослужбовець; фінальна оцінка впливу вірогідних ефектів на життя; формальне прощання[5].

Проведення консультування або інтерв'ю можна також представити у вигляді п'яти кроків:

– Привітання, взаєморозуміння, та структурування;

– Збір інформації. Визначення проблеми, ідентифікація потенційних можливостей;

– Бажаний результат (цілі);

– Пошук альтернативних рішень;

– Узагальнення.

На основі проведеного теоретичного дослідження можна зробити наступні висновки:

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Досвід організації психологічної роботи переконливо свідчить, що серед військовослужбовців є особи, які потребують посиленої соціальної психологічної уваги та індивідуальної психологічної допомоги, (підтримки) для подолання особистісних психологічних проблем.

Основними напрямами роботи щодо надання соціально психологічної допомоги, підтримки, військовослужбовцям, є якомога точніше визначення сутності їхніх психологічних проблем шляхом соціально-психологічного вивчення та психологічного обстеження; визначення способів вирішення цих проблем (як правило, через створення індивідуальної програми психокорекційних та/або тренінгових заходів); впровадження визначених способів у формі конкретного психологічного впливу і, як головна мета такої роботи, – досягнення стабілізації та позитивної динаміки психоемоційних станів.

Література

1. Бабенко О., Домашенко Л. Методичні рекомендації для військових психологів при роботі з посттравматичним синдромом., Ростов-на-Дону, 2000, С.17.

2. Барко В. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект) : монографія. В. І. Барко ; Національна академія внутрішніх справ України. К. : Ніка-Центр, 2002. 296с.

3. Романовська Л.І., Джигун Л.М., Синюк Н.В. Теорія та практика реабілітаційної роботи : навч. посібник. Хмельницький : ХНУ, 2009. 222 с.

4. Лесков В. Психологічна реабілітація військовослужбовців запасу в системі мінімізації виявів негативних психологічних наслідків локальних воєнних конфліктів.

Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. За ред. С.Д. Максименка. К., 2006. Т. VIII, вип. 3. С.191-197.

5.Попов В. Е. Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий. Дис. канд. психол. наук, М., 1992. 214 с

6.Тімченко О. Синдром посттравматичних стресових порушень : концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування : Монографія. О. В. Тимченко. Харків : Вид-во Ун - ту внутр. справ, 2000. 268 с. Бібліогр. : с. 203-238.

References

1. Babenko O., Domashenko L. Metodychni rekomendatsii dlia viiskovykh psykholohiv pry roboti z posttravmatychnym syndromom., Rostov-na-Donu, 2000, S.17.

2. Barko V. Profesiinyi vidbir kadriv do orhaniv vnutrishnikh sprav (psykholohichnyi aspekt) : monohrafiia. V. I. Barko ; Natsionalna akademiia vnutrishnikh sprav Ukrainy. K. : Nika-Tsentr, 2002. 296s.

3. Romanovska L.I., Dzhyhun L.M., Syniuk N.V. Teoriia ta praktyka reabilitatsiinoi roboty : navch. posibnyk. Khmelnytskyi : KhNU, 2009. 222 s.

4. Leskov V. Psykholohichna reabilitatsiia viiskovosluzhbovtsiv zapasu v systemi minimizatsii vyiaviv nehatyvnykh psykholohichnykh naslidkiv lokalnykh voiennykh konfliktiv. Zbirnyk naukovykh prats instytutu psykholohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy. Za red. S.D. Maksymenka. K., 2006. T. VIII, vyp. 3. S.191-197.

5.Popov V. E. Psykholohycheskaia reabylytatsyia voennosluzhashchykh posle эkstremalnыkh vozdeistvyi. Dys. kand. psykhol. nauk, M., 1992. 214 s

6.Timchenko O. Syndrom posttravmatychnykh stresovykh porushen : kontseptualizatsiia, diahnostyka, korektsiia ta prohnozuvannia : Monohrafiia. O. V. Tymchenko. Kharkiv : Vyd-vo Un - tu vnutr. sprav, 2000. 268 s. Bibliohr. : s. 203-238.

УДК 159.9
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-9

Людмила МІХЄЄВА
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0003-0369-1129
e-mail: ludamixeeva@ukr.net
Олена КУЛЕШОВА
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0001-5428-2670
e-mail: lenakul@ukr.net

БУЛІНГ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ: ПРИЧИНИ ТА ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Якщо ти байдужий до страждань інших, ти не заслуговуєш називатися людиною. Сааді (персидський поет)

Ключові слова: булінг, освіта, моральні цінності, стосунки, учні.

Lyudmila MIKHEEVA, Olena KULESHOVA
Khmelnytskyi National University

BULLYING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS: CAUSES AND WAYS TO OVERCOME

The problem of bullying for today's society (both in our country and in the world as a whole) is extremely widespread and relevant. In recent years, such a phenomenon as school bullying has gained special importance in educational practice, since the school does not remain aloof from the realities of life, and students follow models of interpersonal interaction that acquire a destructive character. This is caused, first of all, by the unstable situation in society: the crisis of the modern family, low social status, unemployment, the imposition of the ideology of consumption, society's rejection of some moral values and the transition to new guidelines - all these are almost the most important contributing factors process of victimization of student youth. Modern schoolchildren can observe events in the country and, in a certain way, try on themselves models of behavior of adults to solve their problems and misunderstandings. More and more often it is becoming known about cases of aggressive and cruel relationships in school student groups, although for one reason or another they try to keep this problem quiet, not to publicize cases of bullying, it is not customary to discuss it. Under such conditions, the problem is not eliminated, but on the contrary, it acquires greater volumes of cruelty.

Key words: bullying, education, moral values, relationships, students.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Проблема булінгу для сьогоднішнього суспільства (як у нашій країні, так і в світі в цілому) є надзвичайно поширеною та актуальною.

Останніми роками набуває особливого значення в освітній практиці таке явище, як шкільний булінг, оскільки школа не залишається осторонь реалій життя, а учні наслідують моделі міжособистісної взаємодії, що набувають деструктивного характеру. Це спричинено, насамперед, нестабільною ситуацією в суспільстві: криза сучасної сім'ї, низький соціальний статус, безробіття, нав'язування ідеології споживання, відмова суспільства від одних моральних цінностей та перехід до нових орієнтирів – все це є чи не найголовнішими чинниками, що сприяють процесу віктимізації учнівської молоді. Сучасні школярі можуть спостерігати за подіями в країні та певним чином приміряти на себе моделі поведінки дорослих для вирішення своїх проблем і непорозумінь. Все частіше стає відомо про випадки агресивних і жорстоких з'ясувань стосунків у шкільних учнівських колективах, хоча цю проблему з тих чи інших причин намагаються замовчувати, не афішувати випадки знущань, її не прийнято обговорювати. За таких умов проблему не усувають, а навпаки, вона набуває більших обсягів жорстокості. Небезпечність булінгу, на думку В. Андросюка і Ю. Суденко, полягає: по-перше, в його звичаєвості практично в усіх освітніх установах і молодіжних соціальних стратах; по-друге, в тому, що він виступає безпосередньою причиною різних форм насильницької протиправної поведінки; по-третє, у відсутності дієвих механізмів правового регулювання відповідальності за булінгову поведінку як форму групового насильницького посягання на життя та здоров'я особи і, врешті, в тому, що за певними ознаками булінг необхідно віднести до одного із різновидів адикції [1].

Аналіз досліджень та публікацій

Проблема булінгу цікавить багатьох науковців як в Україні, так і за її межами. Зокрема, значний внесок до теорії подолання булінгу, дослідження його структури, причин виникнення зробили зарубіжні науковці, а саме: К. Арора, А. Бандура, А. Браун, М. Кляйн, Д. Лейн, Е. Міллер, А. Мічерліх, Д. Ольвеус, Д. Річардсон, Е. Роланд, Д. Таттум, Д. Томпсон та ін.

Психологічні аспекти насильства щодо дітей серед вітчизняних науковців широко представлені у працях А. Асмолова, О. Барліта, І. Бердишева, С. Болтівця, А. Бочавера, Б. Братуся, О. Глазмана, Т. Драгунової, О. Дроздова, Н. Зінов'євої, А. Короля, Н. Левітова, С. Максименка, Н. Максимової, Н. Михайлової, В. Петросянця, О. Синюкова, В. Собкіна, Н. Солдатенко, А. Чернякова та ін.

Умови впровадження інноваційних технологій профілактики агресивної поведінки в умовах школи досліджували Р. Безпальча,

І. Гайдамашко, М. Жданова, Н. Заверико, Л. Лушпайа, О. Романова, Д. Соловйова, А. Чернякова та ін. [3].

Виклад основного матеріалу

Зазначимо, що незважаючи на наявність досліджень, присвячених булінгу, окремі аспекти цієї важливої проблеми залишаються поза увагою науковців. Зокрема, обґрунтування комплексу заходів щодо роботи з профілактики та подолання такого негативного явища як булінг в учнівському колективі, до якого мають бути залученні всі: держава, батьки, адміністрація навчального закладу, учні, педагоги, психологи.

З огляду на це, метою нашої статті є теоретичне обґрунтування соціальних, педагогічних і психологічних аспектів проблеми булінгу та розробка профілактичних заходів щодо попередження даного феномену в закладах освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, яка стосується проблеми насилля, дає підстави стверджувати, що булінг – це соціальна проблема всього світу протягом останніх ста років, однак вона ще й досі не вивчена. Перші публікації про булінг в Україні з'явилися у 2005 році, а сьогодні, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, Україна – в першій десятці країн Європи за його поширеністю з-поміж 11-15-річних школярів. Вона залишила далеко позаду не лише найбільш соціально благополучні Данію чи Норвегію, але й, приміром, Угорщину та Грецію. За результатами дослідження, проведеного ЮНІСЕФ у 2017 році в Україні серед дітей віком від 11 до 17 років, виявлено, що 67% учнів стикалися з проблемою булінгу (цькування); 24% дітей стали жертвами булінгу; 48% дітей нікому не розповідали про випадки булінгу; 44% школярів були спостерігачами булінгу, але ігнорували його, бо їм було страшно за себе; більшість дітей булять за те, що вони виглядають, говорять, думають не так, як інші діти [4]. Зазначене дає підстави зробити висновок, що булінг у нашій країні можна вважати масовим явищем. Такі показники вказують на те, що у виховній роботі закладів освіти є значні прогалини, що профілактика ситуацій насилля, булінгу, мобінгу є неефективною, недостатньою, а отже, превентивна робота у сучасній національній українській школі потребує перезавантаження, оновлення. Однак, позитивним є те, що ми почали говорити про означену проблему та розмірковувати над шляхами її вирішення. І першим кроком є визнання того, що це існує і в нашій державі, і не один десяток років.

Першим проблемою булінгу почав займатися норвезький учений Д. Ольвеус, який визначив дане явище в шкільному колективі як

ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час, стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного чи кількох учнів. Явище булінгу, на думку науковця, має колективний характер та засноване на соціальних стосунках у групі. Булінг характеризують чотири компоненти:

- по-перше: це агресивна і негативна поведінка;
- по-друге: булінг здійснюється систематично;
- по-третє: булінг відбувається у взаємостосунках, учасники яких мають неоднакову владу та фізичні можливості;
- по-четверте: булінгова поведінка є навмисною.

Булінг (від. англ. «to bully» – задиратися, знущатися, змушувати погрозами) – це повторювальні, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх шляхом погрози подальшою агресією [19]. Згідно формулювання ЮНІСЕФ (Дитячий Фонд при ООН), булінг (цькування) – це агресивна та вкрай неприємна поведінка однієї дитини (молодої людини) або групи дітей (молодих людей) по відношенню до іншої дитини (молодої людини), що супроводжується постійним фізичним і психологічним тиском.

Більшість науковців визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію, але, окрім цього, дане явище розглядають як «підтип агресії», який може приймати багато форм: і фізичних, і словесних (Е. Пелігріні, С. Салмівалі); деструктивну взаємодію (Р. Дж. Хезлер); частину соціального життя групи (Е. Роланд); неодноразовий напад – соціальний або вербальний – з боку тих, хто має вищий статус (В. Бесаг); тривале, усвідомлене насильство, спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації (Д. Лейн) [15; 21].

Усе вищевикладене дає підстави констатувати, що термін «булінг» тісно пов'язаний із такими поняттями як насильство, агресія, третирування, цькування. В академічному тлумачному словнику української мови термін «насильство» трактується як застосування фізичної сили до кого-небудь [14]. На думку багатьох дослідників (К. Лоренс, В. Мак-Даугалл, Н. Міллер, Е. Фромм та ін.), насилля є продуктом людської агресії. Під агресією розуміють будь-які дії, що завдають або мають намір завдати шкоду іншій людині, групі людей або тварині, а також будь-якому предмету (Е. Фромм), створюють психологічний дискомфорт, пов'язаний з негативними переживаннями, станом напруги, страху, пригнічення (С. Шебанова). На думку Р. Берона та Д. Річардсона, агресія – це будь-яка форма поведінки, спрямована на кривду чи нанесення шкоди іншій істоті, яка не бажає такого ставлення [16]. Термін «мобінг» (або «психологічне тероризування») запропонував шведський дослідник Х. Лейман, під яким розумів ворожі

неетичні комунікативні дії систематичного характеру, спрямовані на певного індивіда. Такі дії повторюються відносно часто (як мінімум один раз на тиждень) і тривають впродовж відносно довгого періоду (як мінімум півроку) [20]. Усі ці поняття відображають різні аспекти цього явища, яке властиве переважно організованим колективам. За сферами виникнення розрізняють: булінг у школі; булінг на робочому місці (мобінг); булінг в армії («дідовщина»); кібербулінг (насилля в інформаційному просторі).

Шкільний булінг – це специфічна форма агресивної поведінки, котра може бути описана в ситуації, коли учень повторно чи постійно зазнає негативних дій з боку однієї чи більше осіб. Негативні дії мають місце тоді, коли наявний дисбаланс у силах між жертвою та агресором. Мотивацією до булінгу стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість, боротьба за владу, потреба в підпорядкуванні лідерові, нейтралізації суперника, самоствердження тощо [9].

Отже, розглядаючи булінг (цькування) в освітянській сфері, більшість дослідників визначають його як діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у фізичному, психологічному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого.

Під час вивчення проблеми шкільного насильства, нашу увагу привернули наукові погляди Д. Ольвеуса, який визначив цикл насильства (англ. bullying circle) як певний сценарій систематично повторювальних репресій, кожний чинник якого має свої соціальні ролі:

- жертва – учень, що є об'єктом репресій та погроз;
- агресори – переслідувачі, які систематично протягом тривалого часу здійснюють насильницькі дії щодо жертви;
- прибічники, спостерігачі – учні, які не є ініціаторами насильства, але своєю байдужою позицією стають залежними від напруженої ситуації;
- пасивні прибічники – учні, які пасивно підтримують третирування;
- сторонні спостерігачі – учні, які керуються принципом «не моя справа» (український варіант – «моя хата з краю»);
- вірогідний захисник – учні, які не підтримують агресорів, але нічого не роблять, щоб захистити жертву;

- захисник жертви – учні, які намагаються допомогти жертві [12; 17; 18].

Аналіз сучасних наукових джерел, присвячених булінгу, свідчить про такі типи учасників шкільного насильства:

- «Булери» – це діти, які мають статус ізольованих чи знехтуваних у групі, які невпевнені та незадоволені собою, з неадекватно завищеною самооцінкою, готові до агресивних дій щодо інших, енергійні та намагаються верховодити над оточуючими, прагнуть підпорядкувати собі інших учнів, імпульсивні, легко сердяться, часто перебувають у напруженні або мають пригнічений стан, не дотримуються норм і правил, з низьким рівнем тривожності.
- «Жертви булінгу» – це школярі, які мають високий рівень тривожності, неврівноважену поведінку, низьку самооцінку, середній та високий рівні самоконтролю, є чутливими, стриманими, емоційно нестабільними, некомунікабельними, з низьким рівнем схильності до агресивної поведінки.
- «Спостерігачі» – це учні, які мають середній рівень тривожності, адекватну самооцінку, невелику схильність до агресії, за статусом у групі є лідерами та такими учнями, яким однолітки надають перевагу.

Доцільно зазначити, що суть булінгу вбачають все-таки не в самій агресії або злості до кривдника, а в презирстві, зневазі, сильному почутті відрази до того, хто ніби не заслуговує на повагу. Це дає можливість булерам здійснювати насилля без почуття провини, співчуття чи емпатії. Кривдник надає собі привілеї домінантності, контролю, права виключення та ізоляції жертви. Також значну роль у процесі булінгу відіграють спостерігачі, яких за дослідженнями науковців 88% від усіх дітей: частина з них долучається до булера, інша – аудиторія, яка підбурює його до подальшого знущання, і лише від 10 до 20% намагаються допомогти жертві булінгу [3].

Як свідчить практика, булінг проявляється в багатьох формах. Теоретичний аналіз наукової літератури дав змогу визначити такі види шкільного булінгу:

1. Фізичний булінг – агресивне фізичне залякування, що полягає у багаторазово повторюваних ударах, стусанах, штовханнях, підніжках, зачіпаннях, бійках, ляпасах тощо.
2. Психологічний булінг – насильство, яке пов’язане з дією на психіку, що завдає психологічної травми. Розрізняють:

- вербальний психологічний булінг – залякування чи глузування за допомогою слів, що включає постійні образи, погрози й зневажливі коментарі (щодо зовнішнього вигляду, релігії, етнічної

приналежності, інвалідності, особливостей стилю одягу, поведінки тощо), погрози зашкодити;

- соціальний психологічний булінг – булінг стосунків, який є феноменом соціального вигнання, коли окремих дітей однолітки: не визнають або ігнорують – тактика ізоляції, бойкоту (не допускають до ігор, вечірок тощо), або вони стають жертвами чуток чи інших форм публічного приниження й осоромлювання.

3. Економічний булінг – булінг, що здійснюється за допомогою крадіжки, пошкодження чи знищення одягу та інших особистих речей, вимагання грошей, відбирання їжі, шантажу, примусу до жебракування, відбирання цінних речей, незаконного присвоєння власних речей дитини тощо.

4. Сексуальний булінг – цькування за допомогою принизливих поглядів, жестів, образливих рухів тіла, прізвиськ та образ сексуального характеру, зйомок у переодягальнях, поширення образливих чуток, сексуальних погроз, жартів тощо.

5. Кібербулінг – приниження за допомогою мобільних телефонів, інтернету (зокрема у Facebook, Instagram, WhatsApp, Twitter), інших електронних пристроїв тощо. Діти створюють веб-сторінки та сайти, де можуть вільно спілкуватися, коментувати, ображаючи інших, поширювати плітки, фотографії особистого характеру та іншу інформацію; також агресори відсилають електронні листи та повідомлення своїм жертвам, у яких їх всіляко принижують. У такому просторі не існує жодних захисних для жертви бар'єрів – ані часових, ані просторових, тому швидко, лише натисканням кнопки, образлива інформація поширюється серед тисяч людей [2]. За даними опитування, представленого у 2019 році Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) та Спеціальною представницею Генерального секретаря ООН з питань насильства щодо дітей, третина молодих людей у 30 країнах світу стають жертвами онлайн-булінгу, а кожна п'ята молода людина змушена була пропускати заняття в школі через кібербулінг та насильство. В Україні 29% опитаних підлітків були жертвами онлайн-булінгу, а 16% були змушені пропускати через це шкільні заняття.

На основі аналізу наукового доробку відомих науковців з'ясовано, що кібербулінг може проявлятись у різних формах:

- перепалка (флеймінг) – обмін короткими гнівними та запальними репліками між учасниками з використанням комунікаційних технологій (як правило, на форумах та в чатах);
- нападки (домагання) – регулярні висловлювання образливого характеру на адресу жертви (багато СМС-повідомлень, постійні дзвінки), що перевантажують персональні канали комунікації;

- наклеп – поширення неправдивої, принизливої інформації;
- самозванство – використання особистих даних жертви (логіни, паролі до акаунтів у мережах, блогах) з метою здійснення від її імені негативної комунікації;
- публічне розголошення особистої інформації – поширення особистої інформації, наприклад шляхом публікування інтимних фотографій, фінансової інформації, роду діяльності з метою образи чи шантажу;
- ошуканство – виманювання конфіденційної особистої інформації для власних цілей або передачі іншим особам;
- відчуження (острокізм, ізоляція) – он-лайн відчуження в будь-яких типах середовищ, де використовується захист паролями, формується список небажаної пошти або список друзів;
- кіберпереслідування – приховане вистежування жертви для скоєння нападу, побиття, зґвалтування;
- хепіслепінг – реальні напади, які знімаються на відео для розміщення в Інтернеті, що можуть привести до летальних наслідків;
- онлайн-грумінг – побудова в мережі Інтернет дорослим або групою дорослих осіб довірливих стосунків із дитиною (підлітком) із метою отримання її інтимних фото/відео та подальшим її шантажуванням про розповсюдження цих фото, наприклад для отримання грошей, більш інтимних зображень чи навіть примушування до особистих зустрічей.

Варто зазначити, що на сьогоднішній день з'являються нові прояви кібербулінгу, що потребують особливої уваги до інтернет безпеки дітей з боку дорослих, формування навичок безпечної поведінки в мережі у дітей, особливо, якщо інтернет-мережа використовується в закладі освіти під час навчання.

На даний момент існує ряд причин для виникнення булінгу. Серед них ми можемо виділити такі: помилкове уявлення про те, що агресивна поведінка допустима; бажання завоювати авторитет в очах друзів та однолітків; бажання привернути увагу впливових дорослих; нудьга, заздрість, помста, відчуття неприязні до жертви; зіткнення різних субкультур, цінностей, поглядів і невміння толерантно ставитися до них; відсутність предметного дозвілля; бажання принизити заради задоволення, розваги чи самоствердження; потреба у самоствердженні та навіть у задоволенні садистських потреб окремих осіб; компенсація за невдачі в навчанні чи громадському житті; через тиск батьків; через жорстоке поводження батьків та відсутність їхньої уваги до дитини; як крайня міра, коли учень вичерпав всі інші можливості для задоволення своїх потреб, і у випадках, коли учні протестують проти певних правил,

виражаючи невдоволення, прагнучи зруйнувати дещо в своєму оточенні. Часто діти вважають знущання способом стати популярним, керувати та мати вплив на інших, привернути увагу, змусити інших їх боятися. Інші просто заздрять тим дітям, над ким знущаються, а деякі навіть не усвідомлюють почуттів жертви та обсяг шкоди від їхньої поведінки. Однак наголошується, що булінговій поведінці діти навчаються, тобто не бачили б вони моделей жорстокої поведінки серед дорослих, по телебаченню тощо, то таких загрозливих масштабів булінгу можна було б уникнути [7].

Науковці виділяють особистісні фактори, що приводять дитину до проявів булінгу: запальний темперамент, імпульсивність характеру, брак емпатійності, егоїстичне врахування лише власних потреб, перевага бажання досягти контролю та уваги над бажанням створити дружні стосунки.

Жертви булінгу зазнають чимало страждань, окрім образи кривдників чи спостерігачів. Наслідками булінгу потерпілого (жертви) можуть бути:

- зниження якості навчання (пропуски занять, неможливість концентрації на шкільних заняттях тощо);
- підвищення агресії та перенесення її на інших;
- відсутність друзів, відсутність комунікативних навичок, усамітнення;
- схильність до нервово-психічних розладів та депресії, наявність суїцидальних думок;
- психологічне виснаження, фізичне нездужання психосоматичного походження;
- занижена самооцінка;
- прояви девіантної поведінки.

Варто зазначити, що ці наслідки можуть проявлятися протягом багатьох років і мати надзвичайно негативні наслідки в майбутньому, залишаючи психологічні травми на все життя, що в подальшому може виражатися в неспроможності батьків, які в дитинстві зазнали булінгу, будувати повноцінні відносини з іншими людьми та виховувати власних дітей. У зв'язку з цим, чим швидше буде покладений край знущанням, тим краще у довгостроковій перспективі для жертви [5].

Узагальнюючи вищевикладене, слід зазначити, що причинами виникнення булінгу у міжособистісних взаєминах можуть бути різні чинники. На нашу думку, їх можна виокремити у чотири групи:

- особистісні чинники – це фізичні чи психологічні особливості дитини (індивідуальні особливості фізичного, психічного, інтелектуального розвитку, зовнішності тощо);

- сімейні чинники – це брак близьких стосунків у батьків з дитиною та відсутність їхньої уваги, слабкий або занадто сильний (авторитарний стиль спілкування) контроль над дитиною, гіперопіка над дитиною, тиск або жорстоке поводження батьків, домашнє насильство, виховання в неповній сім'ї;
- соціальні чинники – це стереотипи, культурні норми, соціальна та економічна нерівність, вплив інформаційних технологій (ЗМІ, інтернет, ігри, фільми тощо);
- чинники середовища – це несприятливий соціально-психологічний клімат у закладі освіти, стрес від навчання внаслідок перевантаження, відносини з однолітками та педагогами, відсутність належної уваги з боку вчителів сприяють появі сварок, конфліктів, проявів насильства та їх перехід у булінг.

Проте, варто зазначити, що не кожне насильство є булінгом. Серйозність і тривалість цього процесу безпосередньо пов'язані з реакцією жертви на словесну, фізичну або психологічну агресію [6].

Як показує практика, форми булінгу можуть бути різними, починаючи від кепкування з приводу зовнішнього вигляду, бойкоту, ігнорування та закінчуючи фізичним залякуванням. Так, лише за 2017-2021 роки в Україні було здійснено кілька резонансних випадків булінгу про які стало відомо завдяки засобам масової інформації. Наприклад, у грудні 2017 року у стінах ліцею податкової та рекламної справи № 21 м. Києва однокласники побили школяра, зламавши йому хребта. У серпні 2018 року у м. Одеса групою дівчат було жорстоко побито школярку через ревнощі до хлопця. У жовтні 2018 року у с. Чернобай Черкаської області у стінах школи однокласники жорстоко побили третьокласника, після чого дитина впала в кому. Інший випадок відбувся у листопаді 2018 року у с. Бердянка Харківської області, де відбулась масова бійка, яку спровокувала шестикласниця. У цьому ж місяці в м. Дніпро 15-річна дівчинка била іншу на очах ровесників, а потім змусила її стати навколішки. Присутні все фільмували на відео, супроводжували побиття жартами та заохочуванням до нових ударів. У квітні 2021 року у м. Запоріжжя школярка звела рахунки з життям, написавши в передсмертній записці, що у школі її «булили», і терпіти це вона більше не хотіла. У цей самий період у м. Торецьк Донецької області група неповнолітніх побила 14-річну школярку і змусили оголеною купатися у річці. У травні 2021 року жертвою булінгу з боку 17-річних старшокласників стала 14-річна учениця 8 класу школи-інтернату з Бериславського району Херсонської області. Упродовж року троє хлопців психологічно принижували дівчинку та висловлювалися

на її адресу нецензурною лайкою. Не витримавши знущань, дівчинка наковталася пігулок.

На жаль, в Україні відсутня офіційна статистика від уповноважених органів державної влади щодо зафіксованих випадків булінгу та його наслідків в учнівському середовищі. Тому реальна кількість таких проявів дитячої агресії залишається невідомою. Проте, сам факт того, що безпосередніми учасниками цих трагічних подій стають діти, свідчить, що більше ігнорувати існування булінгу в закладах освіти неможливо.

Проаналізувавши світовий досвід із розв'язання проблеми булінгу, Т. Миськевич зазначає, що однією з перших країн, де про означену проблему почали говорити на національному та законодавчому рівнях стала Швеція. Тут, окрім законів, що захищають жертв цькування, впроваджено закріплену в законодавстві системну профілактичну роботу, яку здійснюють державні установи та некомерційні організації. Ще одним ефективним способом протидії цькуванню в Швеції став так званий «Метод Фарста», що полягає у створенні в школах спеціальних «антибулінгових» команд з учнів та вчителів, задачею яких є захист інших учнів з першого по дев'ятий клас. Найефективнішою антибулінговою програмою визнано норвежську загальнонаціональну програму Д. Ольвеуса. Науковець наполягав на системному підході до проблеми булінгу, що полягає у роботі з усім набором соціальних ролей: так званий «bullying circl» складають не лише жертва та агресор, а й прибічники та пасивні спостерігачі. Дана програма засновується на принципах, що передбачають створення теплого і позитивного шкільного середовища та ставить акцент не на покаранні, а на заохоченні до мирного співіснування з твердими рамками і обмеженнями неприйнятної поведінки. Реалізація комплексу інформативно-консультативних, діагностичних, корекційних та організаційних дій передбачає три рівні: загальношкільний, груповий (на рівні класу) та індивідуальний. У Великобританії реалізується програма Д. Таттума, що включає в себе три стадії: роботу з кризою, інтервенцію і профілактику. Щотижня в британських школах проходить урок персональної і соціальної освіти (Personal and Social Education), під час якого, серед іншого, обговорюються міжособистісні проблеми в класі. Така командна робота сприяє зниженню ризику булінгу. У Канаді прийнято відповідні закони щодо профілактики булінгу. Також, відповідно до федерального закону «Про навчальні заклади» (2011 р.) у кожній школі повинні проводитись щорічні тижні обізнаності про булінг («Bullying awareness week») та організовуватись навчання протидії цьому явищу. У 2015 році було оновлено Канадський

федеральний кримінальний кодекс і до правопорушень включили кібербулінг. У США жоден федеральний закон безпосередньо не торкається булінгу, проте частково дана проблема відображається в основних положеннях «дискримінаційних» законів, що забороняють цькування з приводу раси, національного походження, кольору, статі, віку, інвалідності або релігії. Власні антибулінгові закони діють у всіх штатах, кожен з яких проводить місцеву політику щодо вирішення даної проблеми. Досить довго йшла до визнання проблеми булінгу на законодавчому рівні Японія. Так, вважалося, що знущання однолітків мають загартовувати характер, а тому жалітися на подібні вчинки збоку однокласників було принизливо та ганебно. Передбачалось, що той, хто не в змозі впоратися з цькуванням самостійно не буде спроможний у майбутньому захищати ні своїх близьких, ні батьківщину. Перший закон про розвиток заходів запобігання булінгу було прийнято у 2013 році [11].

Зважаючи на світовий досвід щодо протидії булінгу та згідно зі статтею 16 Конвенції про права дитини (дитина має право на захист від незаконного посягання на її честь і гідність), у грудні 2018 року Верховною Радою України ухвалено Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькування)». Крім того, Кодекс України про адміністративні правопорушення та Закон України «Про освіту» доповнені відповідними статтями.

Діючими Законами України встановлюється спеціальний вид відповідальності за вчинення булінгу, що передбачає відповідні покарання:

- за вчинення булінгу (цькування) неповнолітньої чи малолітньої особи передбачено штраф у розмірі від 850 до 1700 грн., або примусові громадські роботи терміном від 20 до 40 годин;
- повторні діяння, вчинені протягом року, караються штрафом у розмірі від 1700 до 3400 грн або громадськими роботами на строк від 40 до 60 годин;
- цькування вчинені неповнолітніми до 16 років, передбачає відповідальність їх батьків. До них застосовуватимуть покарання у вигляді штрафу від 850 до 1700 грн або громадські роботи на строк від 20 до 40 годин;
- також передбачена відповідальність за приховування фактів булінгу (цькування); якщо педагогічний, науково-педагогічний, науковий працівник, керівник закладу освіти не повідомить органи Національної поліції України про відомі йому випадки цькування серед учнів (молоді), до нього буде застосоване покарання у вигляді штрафу

від 850 до 1700 грн або виправних робіт до одного місяця з відрахуванням до 20 % заробітку [8].

З метою виявлення реального ступеня поширення шкільного цькування, у загальноосвітніх закладах м. Хмельницького було проведене опитування школярів 8-9 класів віком від 14 до 15 років (125 респондентів) методом анонімного анкетування. У результаті аналізу емпіричних даних за анонімною анкетою булінгу для школярів було з'ясовано, що проблема булінгу є поширеною в навчальних закладах і це зазначили понад 75% респондентів. Така ж частка школярів вважає, що в їхньому освітньому закладі найбільш поширеною формою булінгу є саме психологічний булінг. Результати дослідження показують, що означена проблема є актуальною й адміністрації школи доцільно змінити своє ставлення до даного явища та посприяти його вирішенню. Підрахунки виявили, що свідками шкільного насильства хоча б один раз були 50% опитуваних. 60% школярів, зазнавши булінгу, замовчували цю проблему. Представлені статистичні дані підтверджують думку про те, що булінг – явище глобальне та масове. Серед тих школярів, які зізналися, що стали жертвами булінгу, за допомогою до батьків зверталися 40% учнів, до друзів – 20% і лише 10% повідомляли вчителям. На запитання анкети «Хто на Вашу думку здатний припинити булінг?» частина респондентів (65%) відповіла, що це школярі їхнього класу та школи. Тобто, на жаль, більше половини опитуваних упевненні, що дане явище може бути припинено без втручання педагогів, психологів, батьків та інших фахівців. Спираючись на ці дані можна констатувати, що важливим завданням сучасної загальноосвітньої школи є визнання існування проблеми булінгу та створення відповідного середовища в освітній установі для профілактики та боротьби з негативними соціально-педагогічними та психологічними наслідками цього явища [10].

Приєднуємося до думки психологів, які наголошують, що лише прийняттям законів щодо протидії булінгу справа обійтися не може – необхідні супутні заходи, на кшталт, роз'яснювальної роботи, бесід, тренінгів тощо. Ця теза підтверджується результатами дослідження, проведеного у травні 2019 року Громадською організацією «Ла Страда-Україна» за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), серед батьків і педагогів закладів освіти Луганської та Донецької областей. Педагоги та батьки вважають, що найефективнішими діями, які сприятимуть зниженню кількості випадків насильства в освітньому середовищі є проведення систематичних просвітницьких заходів з ненасильницької поведінки (61,7% – батьків, 89,7% – педагогів), впровадження якісних профілактичних програм (51,3% – батьків, 76,0% – педагогів),

створення антибулінгової політики (51,0% – батьків, 80,8% – педагогів) [13].

З метою попередження та вирішення проблеми шкільного булінгу пропонуємо такі профілактичні заходи:

- класним керівникам стежити за психологічною ситуацією взаємовідносин, що складаються у їхніх класах, своєчасно на них реагувати та звертати увагу на такі поведінкові ознаки: когось з дітей затискають у кутку приміщення; коли дорослий підходить до групки дітей, вони замовкають, розбігаються, різко змінюють діяльність (можуть обійняти «жертву», начебто все в порядку); один з учнів не обирається іншими (ізольований); увесь клас сміється над одним і тим же учнем; використовують образливі прізвиська; школярі бояться зайти до туалету, після уроків не розходяться, когось чекають біля школи тощо;
- педагогічним працівникам у процесі навчально-виховної роботи використовувати різноманітні методи роботи для профілактики шкільного булінгу: робота з художніми творами, що торкаються проблеми цькування; перегляд кінострічок відповідної спрямованості та проведення спільного обговорення переглянутого; написання творів (ессе) на тему булінгу тощо;
- налаштовувати учнів класу на створення довірливих стосунків між класним керівником та іншими працівниками школи (вчителі, психолог); виховувати здорові стосунки у групі; проводити заняття з навчання навичок ефективного спілкування та мирного розв'язання конфліктів;
- створити спеціальні курси для класних керівників, на яких психологи будуть надавати повний спектр інформації задля попередження проблеми шкільного булінгу;
- проводити уроки з елементами тренінгових занять, застосуванням колективного підходу щодо роботи з учнями;
- розробити та реалізовувати профілактичні програми, що сприятимуть покращенню комунікативних навичок, профілактиці асоціальної поведінки з основами правових знань, спрямованих для групових занять з учнями та дорослими (педагогічні працівники, батьки) із залученням представників правоохоронних органів, служб соціального захисту, медичних установ та інших зацікавлених організацій;
- привернути увагу батьків до проблеми шкільного насильства та сприяти їх психолого-педагогічній грамотності, обізнаності у питаннях виховання: забезпечити підтримку батьків, які мають проблеми особистісного, соціального, виховного плану;

активізувати виховну функцію сім'ї шляхом залучення батьків до оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для розуміння своєї ролі у вихованні дітей; встановлювати й розвивати стосунки на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги між старшими і молодшими членами сімей;

- ознайомити учасників освітнього процесу з нормативно-правовою базою та регулюючими документами щодо превенції проблеми насилля в освітньому середовищі;
- створити інформаційні куточки для учнів із переліком організацій до яких можна звернутися у ситуації насилля та правопорушень.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Підсумовуючи викладене, можна дійти висновку, що шкільне насильство завдає дитині тяжких травм, які мають згубні наслідки для її подальшого фізичного та психічного здоров'я, а також стають перепоною для досягнення мети всебічного розвитку дитини. За таких умов допомога дорослих дуже потрібна дітям та молоді в будь-якому віці, особливо якщо дії кривдників можуть завдати серйозної шкоди фізичному та психічному здоров'ю. Заклад освіти відіграє важливу роль у створенні умов для здобуття школярами знань у безпечному освітньому середовищі, формуванні ставлень та навичок, які потрібні, щоб уникнути та запобігти проявам насильства, безконфліктного спілкування, ненасильницької поведінки.

Таким чином, психологічна профілактика булінгу в закладах освіти має реалізовуватися за такими напрямками: робота з батьками (відповідальне батьківство) щодо забезпечення створення сприятливого сімейного середовища для розвитку дитини; фахова психологічна допомога в умовах школи (батькам, учителям, учням); педагогічна діяльність, що передбачає особистісно-орієнтований підхід до навчання й виховання.

Література

1. Андросюк В. Г., Суденко Ю. А. Проблема булінгу в сучасному юридико-психологічному просторі України. Часопис Київського університету права. 2019. № 1. С. 216-220. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chkup_2019_1_46.
2. Барліт А. Ю. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі. Горизонти освіти. 2012. №2. С. 44-46.
3. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі. Школа. 2012. №2 (74). С. 75-79.

4. Булінг – важлива проблема для дітей в Україні. ЮНІСЕФ розпочинає кампанію проти булінгу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_31252.html (дата звернення: 20.07.2018).

5. Гончаров В. В. Жорстока поведінка в підлітковому середовищі. Соціальний педагог. 2009. №11. С. 59-61.

6. Губко А. А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки. 2013. Вип. 114. С. 46-50.

7. Єфремова Г. Л. Причини та наслідки шкільного булінгу. Педагогічна майстерня. 2018. №1. С. 37-42.

8. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 2657-19

9. Корчакова Н. В. Захист іншого як особливий різновид просоціальної поведінки./ Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 32. С. 234-245.

10. Кулешова О. В., Міхеєва Л. В. Булінг в освітньому середовищі : аналіз, шляхи подолання. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Херсон. 2019. Вип. 1. С. 154-158.

11. Миськевич Т. Регулювання проблеми булінгу на законодавчому рівні: перші кроки України та світовий досвід [Електронний ресурс]. Громадська думка про правотворення. 2019. № 1 (166). С. 18-22. – Режим доступу: http://nbuviap.gov.ua/images/dumka/2019/1.pdf.

12. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі : методичні рекомендації / О. Ю. Дроздов, Л. В. Живолуп, О. В. Ніжинська, Я. В. Сухенко. Полтава : ПОІППО, 2011. 80 с.

13. Протидія булінгу в закладі освіти: системний підхід. Методичний посібник. / В. Л. Андрєєнкова, В. О. Мельничук, О. А. Калашник. К. : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 132 с.

14. Словник української мови : в 11 томах. 1974. Том 5. С. 183.

15. Стельмах С. Булінг у школі та його наслідки. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Вип LVI. С. 431-440.

16. Юрчик О. М. Соціально-психологічні аспекти булінгу в початкових класах. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : збірник наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2015. № 2 (47). С. 81-88.

17. Olweus D. Bully/victim problems in school : Facts and intervention. European Journal of Psychology of Education. 1997. Vol. XII, n. 4. P. 495-510. Access mode : https://doi.org/10.1007/BF03172807

18. Olweus D. Low School Achievement and Aggressive Behaviour in Adolescent Boys / edited D. Magnusson, V. Allen. New York : Academic Press, 1983. 268 p.

19. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen. 2001 // www.oecd.observer.org.

20. Leymann H. The Mobbing Encyclopaedia // www.leymann.se / English / frame. html.].

21. Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K. Bullying as a Group Process : Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. Aggressive behavior. 1996. Vol. 22. pp. 1-15.

References

1. Androsiuk V. H., Sudenko Yu. A. Problema bulinhu v suchasnomu yurydyko-psykholohichnomu prostori Ukrainy. Chasopys Kyivskoho universytetu prava. 2019. № 1. S. 216-220. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Chkup_2019_1_46.
2. Barlit A. Yu. Formy i metody podolannia (minimizatsii) sotsialno-pedahohichnoi ta psykholohichnoi problemy bulinhu v osvitnomu seredovyshchi. Horyzonty osvity. 2012. №2. S. 44-46.
3. Bezhenar H. Bulinh: pidlitkove nasylstvo v shkoli. Shkola. 2012. №2 (74). S. 75-79.
4. Bulinh – vazhlyva problema dlia ditei v Ukraini. YuNISEF rozpochynaie kampaniiu proty bulinhu [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_31252.html (data zvernennia: 20.07.2018).
5. Honcharov V. V. Zhorstoka povedinka v pidlitkovomu seredovyshchi. Sotsialnyi pedahoh. 2009. №11. S. 59-61.
6. Hubko A. A. Shkilnyi bulinh yak sotsialno-psykholohichnyi fenomen. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia : Psykholohichni nauky. 2013. Vyp. 114. S. 46-50.
7. Iefremova H. L. Prychyny ta naslidky shkilnoho bulinhu. Pedahohichna maisternia. 2018. №1. S. 37-42.
8. Zakon Ukrainy «Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukrainy shchodo protydii bulinhu (tskuvanniu)» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 2657-19
9. Korchakova N. V. Zakhyst inshoho yak osoblyvyi riznovyd prosotsialnoi povedinky./ Problemy suchasnoi psykholohii : zb. nauk. prats. Kamianets-Podilskyi nats. un-t im. I. Ohiienka, in-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kamianets-Podilskyi, 2016. Vyp. 32. S. 234-245.
10. Kuleshova O. V., Mikheieva L. V. Bulinh v osvitnomu seredovyshchi : analiz, shliakhy podolannia. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia «Psykholohichni nauky». Kherson. 2019. Vyp. 1. S. 154-158.
11. Myskevych T. Rehuliuvannia problemy bulinhu na zakonodavchomu rivni: pershi kroky Ukrainy ta svitovyi dosvid [Elektronnyi resurs]. Hromadska dumka pro pravotvorennia. 2019. № 1 (166). S. 18-22. – Rezhym dostupu: http://nbuviap.gov.ua/images/dumka/2019/1.pdf.
12. Preventsiia ahresyvnosti ta nasyllia v osvitnomu seredovyshchi : metodychni rekomendatsii / O. Yu. Drozdov, L. V. Zhyvolup, O. V. Nizhynska, Ya. V. Sukhenko. Poltava : POIPPO, 2011. 80 s.
13. Protydiia bulinhu v zakladi osvity: systemnyi pidkhid. Metodychnyi posibnyk. / V. L. Andrieienkova, V. O. Melnychuk, O. A. Kalashnyk. K. : TOV «Ahentstvo «Ukraina», 2019. 132 s.
14. Slovnyk ukrainskoi movy : v 11 tomakh. 1974. Tom 5. S. 183.
15. Stelmakh S. Bulinh u shkoli ta yoho nasliky. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu : zbirnyk naukovykh prats. Sloviansk : SDPU, 2011. Vyp LVI. S. 431-440.
16. Iurchyk O. M. Sotsialno-psykholohichni aspekty bulinhu v pochatkovykh klasakh. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia № 12. Psykholohichni nauky : zbirnyk naukovykh prats. K. : NPU imeni M. P. Drahomanova. 2015. № 2 (47). S. 81-88.
17. Olweus D. Bully/victim problems in school : Facts and intervention. European Journal of Psychology of Education. 1997. Vol. XII, n. 4. P. 495-510. Access mode : https://doi.org/10.1007/BF03172807
18. Olweus D. Low School Achievement and Aggressive Behaviour in Adolescent Boys / edited D. Magnusson, V. Allen. New York : Academic Press, 1983. 268 r.
19. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen. 2001 // www.oecd.observer.org.

20. Leymann H. The Mobbing Encyclopaedia // www.leymann.se / English / frame. html.].

21. Salmivalli S., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K. Bullying as a Group Process : Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group. Aggressive behavior. 1996. Vol. 22. pp. 1-15.

УДК 159.9
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-10

Наталія СУРГУНД
Хмельницький національний університет
https://orcid.org/0000-0001-6724-4235
e-mail: surgund1@ukr.net

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У ПОЛІЦЕЙСЬКИХ В УМОВАХ COVID-19

Феномен синдрому «професійного вигорання» є невід'ємною частиною професійної діяльності поліцейських, які у своїй професійній діяльності постійно перебувають під тиском фактора ризику, змушені виконувати завдання в умовах недостатньої інформації, дефіциту часу, високої відповідальності за результати своєї діяльності, а також виявляти комунікативну компетентність та інтенсивно спілкуватись з іншими людьми.

Ключові слова: профілактика, поліцейські, COVID-19.

Natalia SURGUND
Khmelnytskyi National University

PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT AMONG POLICE OFFICERS UNDER THE CONDITIONS OF COVID-19

The phenomenon of "professional burnout" syndrome is an integral part of the professional activity of police officers, who in their professional activities are constantly under the pressure of a risk factor, are forced to perform tasks in conditions of insufficient information, lack of time, high responsibility for the results of their activities, and also demonstrate communicative competence and communicate intensively with other people. The professional activity of employees of the National Police of Ukraine is usually carried out under the influence of special psychological, social and legal conditions. The adverse effect of the characteristics of professional activity on the personality of a police officer can lead to the phenomenon of "burnout", both professional and emotional, as a result of which professional motivation is gradually lost, neurotic reactions, mental functional disorders and various somatic diseases appear. Daily emotional stress potentially carries the danger of severe experiences related to professional activity, which is why the syndrome of "professional burnout" arises as a result of the accumulation of negative emotions, which, in turn, leads to emotional exhaustion of police officers.

Keywords: prevention, police officers, COVID-19.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Феномен синдрому «професійного вигорання» є невід'ємною частиною професійної діяльності поліцейських, які у своїй професійній діяльності постійно перебувають під тиском фактора ризику, змушені

виконувати завдання в умовах недостатньої інформації, дефіциту часу, високої відповідальності за результати своєї діяльності, а також виявляти комунікативну компетентність та інтенсивно спілкуватись з іншими людьми. Професійна діяльність працівників Національної поліції України зазвичай здійснюється під впливом особливих психологічних, соціальних і правових умов. Несприятливий вплив особливостей професійної діяльності на особистість поліцейського може призвести до виникнення явища синдрому «вигорання», як професійного, так і емоційного, у результаті якого поступово втрачається професійна мотивація, виникають невротичні реакції, психічні функціональні розлади та різного роду соматичні захворювання. Щоденні емоційні навантаження потенційно несуть небезпеку тяжких переживань, пов'язаних із професійною діяльністю, саме тому синдром «професійного вигорання» виникає внаслідок накопичення негативних емоцій, що, у свою чергу, призводить до емоційного виснаження поліцейських [1].

В умовах карантину, пов'язаного з COVID-19 рівень психоемоційних навантажень значно підвищується, що спонукає психологів-науковців шукати шляхи профілактики професійного вигорання для поліцейських і психологів-практиків застосовувати їх з метою оптимізації психоемоційного стану співробітників НПУ.

Аналіз досліджень та публікацій

Вперше термін «вигорання» був введений американським лікарем-психіатром Х. Фрейденбергом у 1974 році для характеристики психологічного стану знемоги, виснаження з почуттям власної непотрібності тих здорових людей, які знаходяться в інтенсивному спілкуванні з іншими людьми в емоційно навантаженій атмосфері. Насамперед під «вигоранням» розуміли стан знесилення з почуттям власної безпорадності, потім воно стало змістовно неоднозначним, що й призвело до значних утруднень в його розумінні та вивченні. Нині переважає розуміння феномену «вигорання» як багаторівневого конструкту, набору негативних психічних та психологічних переживань, фізичного, емоційного та розумового знесилення від довготривалої напруги, пов'язаної з міжособистісними стосунками, які супроводжуються емоційною насиченістю та когнітивною складністю.

Виклад основного матеріалу

Отже, ***синдром «вигорання»*** – це довготривалий, складний психофізіологічний процес, який містить в собі фізичне, емоційне,

психологічне і розумове виснаження з причини тривалого емоційного навантаження [2].

Особливості прояву професійного вигорання у поліцейських мають свою специфіку. Розкриваючи сутність поняття синдрому «професійного вигорання» слід зазначити, що у найбільш загальному вигляді синдром «професійного вигорання» - це особливий стан поліцейського, а також стресова реакція, що виникає внаслідок довготривалих хронічних стресорів, які пов'язані з професійною діяльністю. Проте, прояви цього стану не обмежуються тільки професійною сферою, а проявляються в різних сферах життєдіяльності поліцейського. «Професійне вигорання», як наслідок професійних стресів виникає в тих випадках, коли адаптаційні можливості або ресурси поліцейського в подоланні стресової ситуації перевищені. Також, серйозними проявами «професійного вигорання» є поведінкові зміни і неготовність до змін у власній поведінці відповідно до ситуаційних вимог [3].

Умовно можна виділити 4 групи поліцейських, які найбільш схильні до синдрому «професійного вигорання»:

1. Особливо швидко «вигорають» поліцейські, які є інтровертами, індивідуально-психологічні особливості яких не узгоджуються з професійними вимогами комунікативних професій. Вони характеризуються скромністю та сором'язливістю, схильні до замкнутості і концентрації на предметі службової діяльності, через це вони здатні накопичувати емоційний дискомфорт.

2. Поліцейські, які відчувають постійний внутрішній конфлікт у зв'язку з службовою діяльністю.

3. Жінки, що переживають внутрішню суперечність між професійною, службовою діяльністю і сім'єю, а також тиск у зв'язку з необхідністю постійно доводити свої професійні можливості в умовах жорсткої конкуренції з чоловіками-поліцейськими.

4. Поліцейські, професійна та службова діяльність яких проходить в умовах гострої нестабільності і хронічного страху втрати робочого місця [3].

Розвитку синдрому «професійного вигорання» передує період підвищеної активності, коли поліцейські повністю занурені у службу, забувають про власні потреби, через це, згодом, наступає перша ознака «професійного вигорання» – емоційне виснаження.

Емоційне виснаження – це механізм психологічного захисту, який має форму повного або часткового виключення емоцій у відповідь на окремі психотравмуючі впливи та проявляється відчуттям «приглушення» або «притуплення» емоцій.

Емоційне виснаження є надбаним стереотипом емоційної, частіше професійної, службової поведінки, яке проявляється у відчутті емоційного перенапруження та спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів у вигляді професійної деформації, що, у свою чергу, негативно впливає на психологічне здоров'я поліцейських, на виконання їх професійної, службової діяльності та взаємовідносин з оточуючими.

Розвиток «емоційного вигорання» відбувається у 3 фази.

I.Фаза «напруження» **-** основним провокуючим фактором вигорання є фіксований стан тривожного напруження, при якому спостерігається знижений настрій, дратівливість, депресивні реакції, незадоволеність собою і своїм соціальним статусом. Відчуття незадоволеності службовою діяльністю і собою породжує велику напругу у формі переживання ситуативної або особистісної тривоги.

II.Фаза «опору». Для цього етапу характерна захисна поведінка по типу «неучасті», прагнення уникати впливу емоційних факторів та обмеження власного емоційного реагування у відповідь на незначні психотравмуючі впливи. Проявляється «економія емоцій», в результаті професійне та службове спілкування стає поверхневим та формальним, а міжособистісні взаємодії в інших сферах життя - вибірковими.

III.Фаза «виснаження». Характеризується вираженим падінням загального енергетичного тонусу і ослабленням нервової системи. Спостерігається зниження настрою та відчуття безперспективності, підвищується рівень тривоги з ознаками дезорганізації психічної діяльності, з'являються виражені психосоматичні симптоми [4].

На прояви синдрому «професійного вигорання» у поліцейських суттєво впливають такі чинники, як: вік, стать, професійний стаж, сімейний статус, соціальне становище та ставлення до виконання своїх обов'язків. Синдром «професійного вигорання» має досить складну структуру, тобто обумовлюється цілим комплексом симптомів і проявів, які у кожного поліцейського можуть проявлятися по-різному, з урахуванням конкретних обставин його професійної, службової та особистісної сфери життєдіяльності.

Симптомами, що сигналізують про розвиток синдрому «професійного вигорання» у поліцейських можуть бути:

- зниження мотивації до професійної та службової діяльності;
- різко зростаюча незадоволеність професійною та службовою діяльністю;
- втрата концентрації уваги і збільшення помилок під час служби;

- ігнорування вимог до безпеки та процедур, які висуваються;
- недотримання стандартів виконання професійної та службової діяльності;
- невідповідність очікувань;
- невиконання зобов'язань та порушення встановлених термінів робіт;
- пошук виправдань замість рішень;
- конфлікти на службі та робочому місці;
- хронічна втома;
- дратівливість, нервозність, неспокій;
- дистанціювання від колег по службі та оточуючих;
- збільшення пропущених робочих годин та днів тощо.

Наявність лише одного симптому не свідчить про розвиток синдрому «професійного вигорання» і потребує додаткового спостереження за станом та поведінкою поліцейських. Для того, щоб впевнено проводити корекцію наслідків синдрому «професійного вигорання» у поліцейських, потрібно більш детально розібрати симптоми цього феномену [5].

За даними академіка НАПН України Т.С. Яценко, симптоми та складові що складають синдром «професійного вигорання», умовно можна розділити на 3 основні групи, а саме: психофізіологічні, соціально-психологічні, поведінкові [2].

Психофізіологічні симптоми:

- відчуття постійної втоми не лише ввечері, а й вранці, одразу після сну;
- відчуття емоційного і фізичного виснаження;
- зниження сприйнятливості і реактивності до змін зовнішнього середовища (відсутність реакції зацікавленості на чинник новизни або реакції страху на небезпеку);
- загальна астенізація (слабкість, зниження активності, погіршення біохімії крові і гормональних показників);
- часті безпричинні головні болі;
- різка втрата ваги або її різке збільшення;
- повне або часткове безсоння (швидке засинання і відсутність сну рано вранці або нездатність заснути до 2-3 годин ночі);
- постійно загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня;
- задишка або порушення дихальної системи при фізичному або емоційному навантаженні.

Соціально-психологічні симптоми:

- байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, постійне відчуття пригніченості);
- підвищена дратівливість на незначні, дрібні події;
- часті нервові «зриви» (спалахи невмотивованого гніву або занурення у свій власний «внутрішній світ»);
- постійне переживання негативних емоцій, що не пов'язані із зовнішніми причинами (почуття провини, образи, підозрілості, сорому тощо);
- почуття неусвідомленого неспокою і підвищення рівня тривожності;
- почуття надмірної відповідальності і страху;
- загальна негативна установка на життєві і професійні перспективи.

Поведінкові симптоми:

- відчуття, що служба та професійна діяльність стає все складнішою, а виконувати її - все важче;
- поліцейський починає істотно змінювати свій робочий режим дня (рано приходить на роботу і пізно йде, або навпаки);
- відчуття безцільності існування, марності буття, зниження ентузіазму щодо професійної та службової діяльності, байдужість до результатів своєї діяльності;
- невиконання важливих, пріоритетних завдань і зосередження на дрібних деталях, яке не відповідає службовим вимогам;
- дистанційованість від товаришів по службі, підвищення неадекватної критичності по відношенню до них та своєї професійної діяльності;
- зловживання алкоголем та наркотичними засобами, різке зростання кількості викурених цигарок за день [2].

Провести психодіагностичне дослідження для виявлення синдрому «професійного вигорання» та встановлення його рівня вираженості можливо за допомогою психодіагностичних методик, які дають змогу продіагностувати, як «професійне вигорання», так і «емоційне вигорання» у поліцейських [4]. До основних психодіагностичних методик, які можуть бути використані практичними психологами при дослідженні синдрому «професійного вигорання» у поліцейських, належать:

1. Методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В.В. Бойка)

2. Методика «Визначення психічного вигорання» (О.О. Рукавішніков)

3. Методика «Діагностика професійного вигорання» (К. Маслач та С. Джексон в адаптації Н. Є Водоп'янової)

4. Методика «Оцінка власного потенціалу вигорання» (Дж. Гібсон).

5. Методика «Дослідження синдрому вигорання» (Дж. Грінберг)

Наводимо результати діагностики рівня СЕВ у поліцейських, проведеної за допомогою методики «Діагностика рівня емоційного вигорання» В. В. Бойка впродовж 2020 – 2021р.р. Дану психодіагностичну методику можна використовувати для визначення розвитку компонентів синдрому «емоційного вигорання»**.** Методика дає можливість виявити провідні симптоми «емоційного вигорання», де суттєвим є те, до якої фази належать домінуючі симптоми: фази «напруження», фази «резистенції» або фази «виснаження», і в якій фазі їх найбільша кількість. Досліджуваним пропонується висловити своє ставлення у вигляді однозначних відповідей «так» чи «ні» на 84 твердження. Аналіз результатів діагностики поліцейських, професійна діяльність яких відбувалася в умовах COVID-19 наведені в наступних таблицях відповідно алгоритмів, наведених О. В. Сидоренко [7].

Порівняльний аналіз результатів досліджень (за методикою В.Бойко) *рівня розвитку емоційного вигорання серед поліцейських в умовах* COVID-19 проведених відповідно в *2020 році (вибірка n=74 особи) та в 2021 році (вибірка n=72 особи) дозволяє відзначити наступне:*

-*Фаза «Напруження»* - фіксується зменшення (на 9,4%) Зони ресурсу (із 78,3% у 2020 р. до 73,6% у 2021 р.), а показники Зони ризику розвитку СЕВ суттєво збільшуються з 12,2% до 19,5%. При цьому показники Зони вигорання зменшуються з 9,5% (2020 р.) до 6,9% (2021 р.).

-*Фаза «Резистенція»* - також фіксується зменшення (на 6,9%) Зони ресурсу (із 60,8% у 2020 р. до 56,9% у 2021 р.). Показники Зони ризику розвитку СЕВ також характеризуються суттєвим збільшенням з 20,2% до 27,8%. При цьому показники Зони вигорання зменшуються з 19,0% до 15,3% в 2021 році.

-*Фаза «Виснаження»* - фіксується незначне зростання (на 2,6%) Зони ресурсу (із 69,0% у 2020 р. до 70,8% у 2021 р.). Але показники Зони ризику розвитку СЕВ характеризуються при цьому невеликим зменшенням з 24,3% до 20,8%. Показники ж Зони вигорання фіксують тенденцію зростання з 6,7% (2020 р.) до 8,4% (2021 р.).

Таблиця 1

Результати дослідження емоційного вигорання поліцейських умовах COVID-19

Фаза синдрому (за Методикою В.Бойко)	***2021 р.***		
	Зона ресурсу (осіб / %)	Зона ризику (осіб / %)	Зона вигорання (осіб / %)
Фаза «Напруження»	53 /(73,6%)	14 /(19,5%)	5 /(6,9%)
Фаза «Резистенція»	41 /(56,9%)	20 /(27,8%)	11 /(15,3%)
Фаза «Виснаження»	51 /(70,8%)	15 /(20,8%)	6 /(8,4%)
Синдром емоційного вигорання	47 /(65,3%)	20 /(27,8%)	5 /(6,9%)

Таблиця 2

Результати дослідження емоційного вигорання працівників умовах *COVID-19*

Фаза синдрому (за Методикою В.Бойко)	***2020 р.***		
	Зона ресурсу (осіб / %)	Зона ризику (осіб / %)	Зона вигорання (осіб / %)
Фаза «Напруження»	58 /(78,3%)	9 /(12,2%)	7 /(9,5%)
Фаза «Резистенція»	45 /(60,8%)	15 /(20,2%)	14 /(19,0%)
Фаза «Виснаження»	51 /(69,0%)	18 /(24,3%)	5 /(6,7%)
Синдром емоційного вигорання	49 /(66,2%)	19 /(25,7%)	6 /(8,1%)

Загальні показники сформованості *Синдрому Емоційного Вигорання* свідчать про їх незначне зменшення з 66,2% до 65,3% в 2020р. в Зоні ресурсу. Показники Зони ризику вказують на їх невелике (на 8,2%) збільшення з 25,7% у 2020р. до 27,8% у 2021р. При цьому показники Зони вигорання свідчать про їх зменшення (на 11,7%) з 8,1% (2020р.) до 6,9% у 2021 році.

Оцінка статистичної достовірності отриманих результатів дослідження нами була проведена за допомогою критерію φ* – кутового перетворення Фішера (φ*-критерію Фішера). Умовою відсутності статистичнио значущих розбіжностей (достовірності статистичної

гіпотези H_0) є виконання $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$. Виконання ж умови $\varphi^*_{емп} \geq \varphi^*_{кр}$ свідчить про наявність статистично значущих розбіжностей (достовірність статистичної гіпотези H_1). При цьому $\varphi^*_{емп}$ та $\varphi^*_{кр}$ відповідно є емпіричним та критичним значеннями φ^*-критерію Фішера. При цьому $\varphi^*_{кр}$ для рівня статистичної значущості $p \leq 0,05$: $\varphi^*_{0,05} = 1,64$, а для рівня статистичної значущості $p \leq 0,01$: $\varphi^*_{0,01} = 2,31$ [7].

Результати обчислень $\varphi_{емп}$ при порівнянні показників рівнів розвитку емоційного вигорання (за методикою В.Бойко) було проведено відповідно до алгоритму, наведеному О. В. Сидоренко [7] та зведено до Табл.3.

Таблиця 3

Показники обчислень $\varphi^*_{емп}$ *(φ*-критерію Фішера)* при порівняльному аналізі результатів дослідження рівня розвитку емоційного вигорання серед поліцейських (2020-2021 рр.)

Фаза синдрому (за Методикою В.Бойко)	$\varphi^*_{емп}$		
	Зона ресурсу	Зона ризику	Зона вигорання
Фаза «Напруження»	0,665	1,208	0,574
Фаза «Резистенція»	0,483	1,081	0,592
Фаза «Виснаження»	0,236	0,507	0,387
Синдром емоційного вигорання	0,115	0,423	0,272

виконується $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$ для рівня статистичної значущості $p \leq 0,05$: $\varphi^*_{0,05} = 1,64$.

Отже, при проведенні відповідної психопрофілактичної та своєчасної психокорекційної роботи можна говорити про можливість успішного попередження розвитку синдрому емоційного вигорання у поліцейських в умовах COVID-19.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Правила профілактики професійного вигорання у поліцейських [6]:

1. Слід повсякчас слідкувати і спостерігати за своїм емоційним станом.

2. Бути уважним до себе та свого здоров'я - це допоможе своєчасно помітити перші симптоми синдрому «професійного вигорання».

3. Адекватно оцінювати свої можливості та не брати на себе занадто багато відповідальності.

4. Припинити шукати у своїй професійній та службовій діяльності порятунок від інших проблем.

5. Припинити жити життям інших. Жити не замість людей, а разом з ними.

6. Намагатися частіше знаходити час для перерв та відпочинку.

7. Знаходити час та можливість на те, щоб позбутися емоційної напруги.

8. Завжди знаходити час для себе. Мати право не тільки на професійне та службове, але і на приватне життя.

9. Особливу увагу приділяти відновленню власних внутрішніх ресурсів.

10. Слід відмовитись від зловживання алкоголем, наркотичними засобами і висококалорійною їжею, ніщо так сильно не шкодить нашому організму, як шкідливі звички.

11. Намагатися висипатись, адже повноцінний сон (не менше 8 годин) – це запорука здоров'я, гарного самопочуття та настрою.

12. Не ігнорувати можливості звернутися за допомогою і підтримкою до кваліфікованого спеціаліста, саме він допоможе зрозуміти сутність проблеми і зорієнтувати, як саме діяти у певних ситуаціях.

Література

1. Профілактика синдрому «професійного вигорання» у працюючих в екстремальних умовах: Навчально-методичний посібник. / Олена Анатоліївна Мірошниченко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 156 с.

2. Яценко, Т. Глибинна психокорекція та упередження психічного вигорання / Т. Яценко. – К. : Главник, 2008. – Частина 1 та 2. – С. 368.

3. Ходаківська О.М. Професійний стрес як чинник «вигорання» фахівців у системі «людина-людина» : навч. посібник. Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2010. 339 с.

4. Бойко В.В. Синдром емоційного вигорання в професійному спілкуванні. К.: Добродійко, 1999. 340 с.

5. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітньої організації: гендерні аспекти: навч. посібник для студентів ВНЗ. За наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Л.М. Зайчикової. К.: Міленіум, 2006. 368 с.

6. Дзюба К. Профілактика професійного вигорання. К.: Психолог. 2013. № 8. С. 24-25.

7. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. 2-е изд. СПб.: Питер, 2010. 347 с.

References

1. Profilaktyka syndromu «profesiinoho vyhorannia» u pratsiuiuchykh v ekstremalnykh umovakh: Navchalno-metodychnyi posibnyk. / Olena Anatoliivna Miroshnychenko. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2015. – 156 s.
2. Iatsenko, T. Hlybynna psykhokorektsiia ta uperedzhennia psykhichnoho vyhorannia / T. Yatsenko. – K. : Hlavnyk, 2008. – Chastyna 1 ta 2. – S. 368.
3. Khodakivska O.M. Profesiinyi stres yak chynnyk «vyhorannia» fakhivtsiv u systemi «liudyna-liudyna» : navch. posibnyk. Khmelnytskyi: KhIST Universytetu «Ukraina», 2010. 339 s.
4. Boiko V.V. Syndrom emotsiinoho vyhorannia v profesiinomu spilkuvanni. K.: Dobrodiiko, 1999. 340 s.
5. Syndrom «profesiinoho vyhorannia» ta profesiina kariera pratsivnykiv osvitnoi orhanizatsii: henderni aspekty: navch. posibnyk dlia studentiv VNZ. Za nauk. red. S.D. Maksymenka, L.M. Karamushky, L.M. Zaichykovoi. K.: Milenium, 2006. 368 s.
6. Dziuba K. Profilaktyka profesiinoho vyhorannia. K.: Psykholoh. 2013. № 8. S. 24-25.
7. Sydorenko E.V. Metodi matematycheskoi obrabotky v psykholohyy. 2-e yzd. SPb.: Pyter, 2010. 347 s.

УДК 159.9
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-11

Інна ШПИЧКО
Директор Початкової школи 4 Хмельницької міської ради
https://orcid.org/0000-0001-8766-3963
e-mail: innashpichko@gmail.com
Наталія КАЗАКОВА
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
https://orcid.org/0000-0003-1499-3448
e-mail: natvikt@ukr.net

ЗАСТОСУВАННЯ НОВІТНІХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Актуальність особистісно-орієнтований підхіду в освіті зростає як наступний крок у процесі вдосконалення і встановлення балансу між освітою та вимог сьогодення. Суспільство від сучасного учителя початкових класів очікує високий рівень креативності, самостійність і логічність мислення, толерантність, емпатійність і сформованість таких ключових компетентностей, як соціальна, комунікативна, інструментальна, дослідницька, інформаційна.

Вище зазначене і породило зміни в освіті, змінивши вектор її цілей та поєднавши не лише підготовку професійного, конкурентоспроможного учителя, затребуваного на ринку освіти, а й компетентної особистості, яка готова у різних ситуаціях стрімко прийняти правильне рішення, практично застосувавши одержані знання та ефективно взаємодіяти з іншими.

Ключові слова: освітні технології, школярі, вчитель початкових класів, толерантність, креативність.

Inna SHPYCHKO
Director of Primary School 4 of the Khmelnytskyi City Council
Natalia KAZAKOVA
Khmelnytskyi Humanitarian and Pedagogical Academy

APPLICATION OF THE LATEST EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF PRIMARY GRADES TEACHERS FOR THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

The relevance of a person-oriented approach in education is growing as the next step in the process of improvement and establishing a balance between education and the requirements of today. Society expects a high level of creativity, independence and logical thinking, tolerance, empathy and the formation of such key competencies as social, communicative, instrumental, research, and informational from a modern primary school teacher.

The above gave birth to changes in education, changing the vector of its goals and combining not only the training of a professional, competitive teacher, who is in demand on the education market, but also a competent person who is ready to quickly make the right decision in various situations, practically apply the knowledge gained and effectively interact with by others

Key words: educational technologies, schoolchildren, primary school teacher, tolerance, creativity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Актуальність особистісно-орієнтований підхіду в освіті зростає як наступний крок у процесі вдосконалення і встановлення балансу між освітою та вимог сьогодення. Суспільство від сучасного учителя початкових класів очікує високий рівень креативності, самостійність і логічність мислення, толерантність, емпатійність і сформованість таких ключових компетентностей, як соціальна, комунікативна, інструментальна, дослідницька, інформаційна.

Вище зазначене і породило зміни в освіті, змінивши вектор її цілей та поєднавши не лише підготовку професійного, конкурентоспроможного учителя, затребуваного на ринку освіти, а й компетентної особистості, яка готова у різних ситуаціях стрімко прийняти правильне рішення, практично застосувавши одержані знання та ефективно взаємодіяти з іншими.

Це можливе лише при переході на особистісно-орієнтоване навчання. Адже саме у рамках такої освітньої діяльності студент має можливість виробити власну систему цінностей, відчути власну гідність, гордість за виконану справу. В рамках особистісно орієнтованого навчання не допускається ігнорування думкою студента, його поглядами та свободами. Під час навчання у ЗВО майбутній учитель вільно та впевнено висловлює власні міркування і не боїться бути осудженим за неточність чи хибність, адже кожна думка має право на існування.

Виклад основного матеріалу

У традиційній освіті основна мета – це розвиток інтелекту, тоді коли особистісно орієнтоване навчання акцентується на розвитку особистісно-змістовної сфери, ознакою якої є ставлення до навколишньої дійсності, її переживання, усвідомлення цінності [11].

Науковцями було виокремлено основні завдання особистісно-орієнтованого навчання, серед яких, зокрема, такі:

-розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожного;

-максимально виявити, ініціювати, використати індивідуальний досвід;

-спровокувати самопізнання, самовизначення та самореалізацію;

-сформувати у людини культуру життєдіяльності, що дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати його напрями [1].

Усе найголовніше та найважливіше для майбутнього учителя відбувається на занятті, оскільки за роки свого навчання студент відвідує майже 1200 занять (3420 аудиторних годин). Тому не менш як 96% робочого часу викладачів має присвячуватись саме аудиторним заняттям: їх плануванню, проведенню, модернізації, рефлексії тощо.

Можемо спостерігати тенденції змін в організації та проведенні освітнього процесу на заняттях частіше прослідковується партнерський стиль спілкування, зароджуються довірливі взаємостосунки, співпраця і співтворчість між викладачем та студентами, що лише позитивно впливає на освітній процес та здобуття знань і навичок.

Термін «компетентний фахівець» бере свій початок з аудиторного заняття, від доцільності якого залежить усе: формування мотивації, культури, розвиток пізнавальних процесів доброзичливості у взаєминах між студентами, викладачами, батьками. Настав час вносити зміни у структуру й типологію занять, у методи і засоби навчання, однак авторитет самого заняття залишається високим і міцним. Саме тому важливо розглянути значення особистісно-орієнтованого навчального заняття як основної форми навчання у вищій освіти.

Ми вважаємо, що кожен викладач має усвідомлювати, що саме від нього залежить якість освіти. Тому його професійна діяльність має полягати не тільки у теоретичному ознайомленні студентів із фаховим матеріалом, а й повинна забезпечити усвідомлення і засвоєння ними умінь та навичок педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток когнітивних здібностей, на створення оптимальних умов для удосконалення послідовності та глибини мислення, набуття досвіду конструктивного розв'язання проблеми, реалізації своїх особистісних намірів як в професійній діяльності, так і у суспільстві і в цілому. Адже особливістю сучасності стає те, що людина для самореалізації у соціумі має набути вміння самостійно, усвідомлено робити вибір, активно діяти і природно сприймати зміни, уміти структурувати свій життєвий простір і вчитися протягом життя.

Отже, сучасне заняття – це, перш за все, особистісно-орієнтоване заняття, що носить діалогічний характер, де викладач виступає у ролі ментора, консультанта, який разом з студентами аналізує, робить умовиводи з того або іншого питання. На занятті мають

гарантуватися умови для розвитку професійної компетентності майбутнього учителя початкових класів та її важливої складової - соціальної компетентності. Забезпечити виконання цих вимог можливо за умови активного використання на заняттях новітніх педагогічних технологій.

Аналіз педагогічних джерел, наштовхує до висновку, що немає уніфікованого підходу до тлумачення поняття педагогічних технологій, кожний дослідник розглядає це поняття по-своєму, крізь призму власного дослідження.

Науковець С.Гончаренко стверджує, що технологія навчання — це у загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення усього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням людських і технічних ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [4].

О. Пєхота вважає, що технологія навчання віддзеркалює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу у межах визначеної дисципліни, теми, питання й у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики [10].

Існують і інші погляди на цю проблему. Так, Г. Селевко стверджує, що педагогічна технологія полягає в інтеграції усіх елементів системи у короткому (або тривалому) акті педагогічного впливу, який складається з трьох функцій: ініціювання активності суб'єкта, озброєння його способами діяльності, стимулювання індивідуального вибору [14, с. 49].

Дослідник В. Пітюков стверджує, що педагогічна технологія — це наука про професіоналізм педагога, предметом якої є педагогічно значущі уміння педагога з організації ефективного впливу на особистість студента як суб'єкта освіти. На його думку, цілісний педагогічний вплив є центральним поняттям педагогічної технології, він включає педагогічну комунікацію, оцінку та вимогу (норму) [12, с. 60]. З позицій функціонально-операційного підходу автор виокремлює три функції педагогічного впливу: ініціювання активності, озброєння способами діяльності, стимулювання індивідуального вибору [12, с. 42].

Метою будь-якої технології є досягнення вищого рівня навчання і виховання. Тому до використання педагогічної технології висувається низка вимог, а саме:

-науковість – усі педагогічні прийоми певної технології повинні мати наукове обґрунтування;

-системність – усі складові технології повинні бути взаємопов’язані і складати у сукупності єдине ціле;

-передбачуваність – етапи впровадження й очікувані результати технології повинні бути чітко сплановані;

-ефективність – застосування певної технології виправдовує витрати (часові, емоційні, матеріальні тощо) для одержання гарантованого результату;

-можливість відтворення – можливість використання, повторення технології іншими суб'єктами;

-оптимальність – певна технологія має низку переваг порівняно з іншими для одержання бажаного результату [17, с. 17–29].

Дослідниця І. Доброскок обґрунтувала свою класифікацію педагогічних технологій, а саме:

-структурно-логічні технології: поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність постановки і вирішення дидактичних завдань на основі поетапного відбору їх змісту, форм, методів і засобів із урахуванням діагностування результатів;

-інтеграційні технології: дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів (у т. ч. електронних);

-професійно-ділові ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних «ігор», під час проведення яких формуються вміння вирішувати завдання на основі компромісного вибору (ділові та рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг, комп'ютерні програми тощо);

-тренінгові засоби: система діяльності для відпрацювання певних алгоритмів вирішення типових практичних завдань за допомогою комп'ютера (психологічні тренінги інтелектуального розвитку, спілкування, розв'язання управлінських завдань);

-інформаційно-комп'ютерні технології, що реалізуються у дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина-машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих, інформаційних тощо);

-діалогово-комунікаційні технології: сукупність форм і методів навчання, заснованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня [7, с.28].

Чільне місце серед сучасних педагогічних технологій займає інтерактивне навчання, застосування якого має на меті навчити кожного студента активно і вільно мислити, набувати індивідуального досвіду з толерантної співпраці, а головною ознакою інтерактивного навчання є особистісно орієнтований підхід.

Слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «interact», що означає в перекладі «inter» – це взаємний і «act» – діяти.

Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що переслідує конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [16, с.71].

Нині ще не достатньо вивчено питання інтерактивного навчання. Так, зокрема М.Кларін, стверджує, що воно є спеціальною формою організації пізнавальної діяльності учнів, що передбачає конкретні цілі, а саме – створення комфортних умов навчання, за допомогою яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну спроможність, яких робить продуктивним сам процес навчання [8, с 176].

Розглядаючи використання інтерактивних методів навчання, Ю. Фокін зазначає, що інтерактивні методи навчання зорієнтовані на більш широку взаємодію учнів не тільки з учителем, але й друг з другом і на домінування активності учнів у процесі навчання [18].

Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), за якої і студент, і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, які розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії [17, с. 43].

При інтерактивному навчанні не припустимо виокремлення лише одного учасника, або домінування однієї думки та ігнорування решти ідей. Саме під час використання інтерактивного навчання студенти опановують прийоми конструктивної критики, у них розвивається культура спілкування з людьми, які їх оточують, вони учаться розпізнавати наближення конфліктної ситуації, проявляти терпимість до помилок інших учасників, приймати оптимальні рішення, логічно та критично мислити, тобто у них формуються компоненти соціальної компетентності.

Дослідники О. Пометун і Л. Пироженко поділили інтерактивні методи навчання на чотири групи: групове навчання, фронтальне, навчання у грі, навчання у дискусії [13].

Вчитель-практик може на своїх заняттях застосовувати наступні інтерактивні методи:

Робота в малих групах

Робота в малих групах дозволяє студентам набути навичок, необхідних для спілкування та співпраці. Вона стимулює роботу в команді. Ідеї, виробленні в групі допомагають учасникам бути корисним одне одному. Висловлювання думок допомагає їм відчути особисті можливості та зміцнити їх.

Викладач об'єднує студентів у малі групи, розподіляє завдання між групами. Вони мають за короткий час (як правило, 3—10 хвилин) виконати це завдання та представити результати роботи своєї групи. Більшість завдань слід опрацьовувати саме в малих групах або парах, тому що студентам краще висловитися в невеличкій групі. Робота в малих групах дає змогу заощадити час заняття, бо зникає потреба вислуховувати кожну людину у великій групі.

Робота в парах

Ще однією з форм роботи в малих групах є робота в парах. Один із варіантів проведення:

—поставте студентам питання для дискусії або гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у ситуації, дайте студентам небагато часу для того, щоб продумати можливі відповіді або рішення самостійно;

—об'єднайте студентів у пари, визначте, хто з пари починатиме висловлюватися, і попросіть їх обговорити свої ідеї одне з одним. Краще зразу визначити час на висловлювання кожного з учасників пари і спільне обговорення. Це допоможе учням від початку звикнути до чіткої організації роботи в парах. Вони мають досягти згоди щодо відповіді або рішення.

Кожна пара обмінюється своїми ідеями та аргументами з усією крупою, що допомагає провести дискусію.

Мозковий штурм

«Мозковий штурм» це ефективний та добре відомий інтерактивний метод колективного обговорення, що широко використовується Він спонукає виявляти свою уяву та творчість шляхом вираження думок усіх учасників, допомагає знаходити декілька рішень щодо конкретної проблеми.

Розв'язання проблем

Більшість дилем (тобто суперечливих питань) можна вирішувати, застосовуючи метод розв'язання проблем, що складається з кількох етапів:

-Аналіз проблеми – що трапилося? Чому? Хто в ній задіяний? Хто може бути зацікавлений у її розв'язанні? Якої інформації мені бракує й де її можна отримати7

-Пошук розв'язання проблеми – які способи її розв'язання? В чому їх переваги та недоліки? Які шанси і загрози вони несуть?

-Вибір розв'язання: яке розв'язання найкраще з точки зору загальноприйнятих цінностей, наприклад справедливості, а також інших критеріїв, наприклад низьких коштів або простоти? Які труднощі можуть з'явитися в процесі його реалізації? Який вигляд матимуть наступні кроки під час запровадження його в життя? Хто може ускладнити або унеможливити його? На кого можна розраховувати як на союзників?

Симуляційні ігри (симуляції)

Це створення викладачем ситуацій, під час яких студенти копіюють у спрощеному вигляді процеси, які відбуваються в справжньому суспільному, економічному та політичному житті. Отже, симуляції є «мініатюрною» версією реальності. Цей метод наближений до рольової гри, але він істотно відрізняється від не., бо його мета- не представлення поведінки конкретних особистостей, а ілюстрування певних явищ і механізмів (наприклад, дії закону попиту і пропозиції, процедури ухвалення рішень в органах місцевого самоврядування чи механізм господарського росту).

Отже, в симуляції не йдеться про демонстрування акторських здібностей, а про вміле і за можливості відтворення даного процесу. Звичайно, треба пам'ятати, що кожна симуляція спрощує діяльність , бо інакше неможливо було б провести її на уроці.

Займи особисту позицію

Це метод корисний під час проведення в групі дискусії на суперечливу тему. Як проблеми слід використовувати дві протилежні думки, які не мають правильної відповіді.

Мета: це корисна вступна вправа для демонстрації різних думок із досліджуваної теми; дає студентам можливість висловити свою точку зору і наприкінці заняття оцінити засвоєння цієї теми.

Метод ПРЕС

Метод ПРЕС слід використовувати тоді, коли виникають суперечливі питання та під час проведення вправ, у яких треба зайняти визначену позицію з обговорюваної проблеми.

Мета: цей метод дає учням змогу під час уроків вибирати аргументи або висловлювати свою думку з дискусійного питання. Метод допомагає студентам пояснити свої думки та сформулювати їх у виразній і стислій формі.

Мікрофон

Метод «Мікрофон» дає змогу кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

Розігрування ситуації за ролями (програвання сценки)

Мета розігрування ситуації за ролями – визначити ставлення до конкретної ситуації або проблеми, набути досвіду шляхом гри.

Рольова гра імітує реальність призначення ролей, які Вам дісталися, та дає змогу діяти «як на справді». Ви можете розігрувати свої ситуації, в яких ви вже побували. Вона допомагає навчитися через досвід та почуття.

В ході рольової гри учасники «розігрують у ролях» певну проблему або ситуацію. Імітація: студенти реагують на конкретну проблему в рамках заданої програми. Хоча ці два підходи мають різноманітні характеристики, вони доповнюють один одного і мають на меті: подальший розвиток уяви і навиків критичного мислення; сприяння висловленню суджень та думок; виховання в учнів спроможності знаходити і розглядати альтернативні можливості дій; виховання співчуття до інших людей.

Аналіз ситуації

Однією з форм на заняттях є аналіз ситуації, випадку з життя. Для розгляду певної ситуації вам необхідно звертати увагу на основні моменти:

1.Факти: ЩО відбулося? Хто є учасниками справи? Що ми про них знаємо? Які факти є важливим? Які є другорядними?

2.Проблеми: Які закони, норми регулюють ситуацію? Яке питання нам треба вирішити, розв'язуючи ситуацію?

3.Аргументи: Які аргументи можуть бути наведені (обов'язково з використанням доказів на захист зі сторін справи)?

4.Рішення: Яким буде вирішення ситуації? Чому саме таким? Якими можуть бути наслідки такого рішення?

Дискусія

Дискусія дає прекрасну нагоду виявити різні позиції з певної проблеми або з суперечливого питання. Для того щоб дискусія була відвертою, необхідно створити атмосферу до віри та взаємоповаги. Тому в класі бажано виробити правила культури ведення дискусії.

Коло ідей.

Мета: цей метод залучає всіх студентів до дискусії. Він добре спрацьовує, коли ставлять запитання або виступають доповідачі від малих груп.

«Акваріум»

Викладач розподіляє студентів на чотири групи і пропонує їм прочитати текст підручника. Він пояснює, що ці норми будуть потрібні під час виконання наступного завдання.

Потім одна з груп сідає в центрі аудиторії. Це необхідно, щоб відокремити діючу групу від слухачів певною відстанню. Ця група отримує лист із ситуацією. Поки група займає місце, викладач ознайомлює студентів із цим завданням і нагадує правила дискусії в малих групах. Групі пропонують у голос прочитати ситуацію та обговорити її розв'язання. Всі інші студенти мають тільки слухати, не втручаючись у хід обговорення.

Стратегії для заохочення (без похвали і нагороди)

Більшість людей любить похвалу і нагороди. В помірних дозах похвала та нагорода можуть заохочувати нас робити все якнайкраще і допомагають нам стати впевненими в собі людьми. Хоча можуть спричинити й небажані наслідки6

-звикання;

-несправедливість

-маніпулювання;

-перебільшення.

Застосовуючи наступні стратегії (запропоновані Меррілом Гарміном у книзі «Навчання активних методів», ви зможете підтримувати й заохочувати учнів без згаданих наслідків.)

Однак варто зазначити, що викладач сам має добре володіти інформацією про особливості використання інтерактивних методів навчання з метою якісної підготовки і проведення лекційного заняття, що відповідає сучасним вимогам. Це є актуальним не лише для молодих фахівців, а й для досвідчених викладачів, які також повинні поступово переходити від традиційних методів викладання до новітніх.

Слово «лекція» походить від латинського «lection» – читання. Лекція з'явилась у Древній Греції як вид публічного виступу та одержала подальший розвиток за часів Античного Риму та Середньовіччя. З часів Демосфена та Цицерона лекція вважається основним видом публічного виступу [2].

Лекція є основною формою проведення навчальних занять у вищому навчальному закладі, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу. За традиційного проведення лекції викладач є активним оратором, який пояснює новий матеріал, а студенти пасивні учасники, адже вони лише слухають та занотовують головні тези. При використанні інтерактивного навчання все змінюється на занятті, з'являється зворотний зв'язок, емоційне пожвавлення студентів,

ділогічне спілкування, дискусія, можливість проявити розумову активність, висловити власні припущення і конструктивну критику.

У педагогіці використовують кілька видів лекцій як форми організації навчання, головними з яких можна вважати тематичні, серед яких можна виокремити вступну й заключну (підсумкову), оглядові й консультативні, читаються також лекційні спецкурси, настановчі, поточні. Також у ЗВО застосовують: вступну лекцію, лекцію-конкретизацію, лекцію-візуалізацію лекцію-інтеграцію навчального матеріалу тощо. [9, с. 26-33].

Вибір педагогічної технології – це завжди відповідальний вибір стратегії системи взаємодії, а також навчання і стилю роботи викладача та студента.

Ще одним яскравим прикладом використання педагогічних технологій, що мають досить багатий творчий потенціал, є метод проектів, який досить органічно вписується в освітній процес ЗВО. Саме за допомогою методу проектів у студентів розвиваються навички дослідницької роботи, вони навчаються самостійно одержувати нову інформацію, опрацьовувати та аналізувати її, самостійно і глибоко мислити, робити об'єктивні висновки. Тоді у вчителів розвиваються такі якості, як: ініціативність, пунктуальність, толерантність, уміння планувати свою діяльність, продуктивно працювати в команді, свідоме і відповідальне ставлення до власної діяльності.

На думку Г. Селевко, метод проектів – це комплексний навчальний метод, який дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає можливість виявити самостійність у плануванні, організації та контролю своєї діяльності, є досить важливою умовою для формування соціальної компетентності [14, с. 43].

У результаті досліджень науковці виокремили конкретні переваги застосування методу проектів Зокрема, проекти сприяють розвитку самостійності, активності, творчості, впевненості, набуттю почуття власного успіху і прогресу, самовизначенню, сприяють соціальному розвитку, формуванню дослідницьких навичок, дають можливість реалізувати мету, інтегрувати знання [3, с.15-17].

Вважаємо, що для покращення згуртованості колективу, мобілізації можливостей і здібностей усіх учасників роботи на досягнення поставленої мети, розвитку навичок міжособистісної взаємодії та толерантного спілкування, важливим є використання тренінгу.

Якщо розглянути визначення поняття «тренінг», то у науковців є різні думки щодо його тлумачення. Так О. Сидоренко вважає, що тренінг – це навчання технології дій на основі певної

концепції реальності в інтерактивній формі. Там, де немає інтерактивності немає і тренінгу [15, с. 11].

Термін «тренінг» (англ. train, training) має різні значення, зокрема: навчання, виховання, тренування, дресирування. Звідси і неоднорідність наукових визначень тренінгу. Ю. Ємельянов визначає його як групу методів розвитку здібностей до навчання й оволодіння будь-яким складним видом діяльності [5, с.58].

Як зазначають науковці, у процесі проведення тренінгів розвиваються такі форми поведінки, які включають і сприймання партнера (перцепцію), і передачу йому певних сигналів (комунікацію), і вплив на нього (інтеракцію), таким чином у ньому мають місце всі складові спілкування [15, с. 14]. А отже, його можна використовувати для формування соціальної компетентності.

Зазначимо, що тренінг орієнтований на:

-відпрацювання і закріплення виявлених учасниками або запропонованих ведучим моделей поведінки;

-стимулювання активності учасників тренінгу шляхом залучення їх до участі у дослідницьких завданнях;

-забезпечення умов для обміну досвідом і використання ефекту групової взаємодії [6, с. 121].

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

З огляду на вище зазначене найбільш ефективним засобом формування соціальної компетентності є тренінг, тому що важливим компонентом процесу формування соціальних навичок є прогнозування і програвання своєї поведінки в різних ситуаціях, що можливо здійснити за допомогою тренінгових прийомів. Так, під час проведення тренінгів «Як ефективно навчатись?», «Комунікації в житті сучасного учителя», «Хто виграв час – той виграв усе» та ін., студенти опанували різні способи міжособистісної взаємодії, одержали інформацію про те, яка поведінка буде ефективнішою у тих чи інших ситуаціях.

Саме за допомогою включення студентів до особистісно-орієнтованої діяльності через використання новітніх освітніх технологій можливе розкриття потенціалу кожного майбутнього учителя початкових класів, що спонукає його замислитися над суспільними проблемами і стосунками, формує у нього систему соціальних цінностей, учить прагнути бачити світ очима інших людей, тобто сприяє формуванню соціальної компетентності, що в подальшому сприятиме формуванню ними соціальної компетентності у молодших школярів.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : [науково-методичний посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К. , 1998. – 204 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови : Видання 5 / Голов. ред. В. Т. Бусел, редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв [та ін.]. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Гомонюк О.М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: [монографі] / Олена Гомонюк.– Вінниця : ТОВ «Фірма «Планер», 2011. – 399 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь , 1997. – 376 с.
5. Етимологічний словник української мови: В 7 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні; Редкол. О. С. Мельничук (головний ред.) [та ін.]. – К. : Наук. Думка , 1983. – 552 с.
6. Євдокимова Н. О. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у вищому навчальному закладі / Н. О. Євдокимова, Ю. М. Швалб // Наук. вісник Миколаїв. держ. ун-ту ім. О. В. Сухомлинського : Сер. Психологічні науки. – 2011. – Вип. 7. – Т. 2. – С. 121–127.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебн. для вузов] / И. А. Зимняя. – М. : Логос , 2003. – 384 с.
8. Кучерява О. Ю. Форми та види поза аудиторної роботи з математики в педагогічному університеті / О. Ю. Кучерява // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – 2009. – № 31. – С. 79–83.
9. Малафіїк І. В. Дидактика : [навчальний посібник для студентів та вчителів]. – Рівне : РДГУ, 2004. – 470 с.
10. Освітні технології : [навчально-методичний посібник] / За ред. О. Пехоти. – К. , 2002. – С. 23
11. Підласий І. П. Педагогіка / Іван Павлович Підласий. – М., 1999. – 290 с.
12. Питюков В. Основы педагогической технологи : [учебно-методическое пособие] / В. Питюков. – 2-е изд. – М. , 1999. – С. 60.
13. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті [Текст] /О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики /[За заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 66–72.
14. Селевко Г. К. Современные образовательные технологи : уч. пособие. – М. , 1998. – С. 49.
15. Сидоренко В. Професійна компетентність як критерій професійного становлення майбутнього педагога / В. Сидоренко, А. Малихін // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 178-183. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_1_40
16. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1970-1980. Т. 9. С. 499.
17. Технологічні підходи до проектування уроку / Під заг. ред. І. І. Зайцева, Г. Д. Довгань, О. Є. Шматько [та ін.] // Проектуємо урок разом. Ч. 1. Урок 4. – 2006. – С. 17–29

References

1. Bekh I. D. Osobystisno-zoriientovane vykhovannia : [naukovo-metodychnyi posibnyk] / Ivan Dmytrovych Bekh. – K. , 1998. – 204 s.
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy : Vydannia 5 / Holov. red. V. T. Busel, redaktory-leksykohrafy: V. T. Busel, M. D. Vasyleha-Derybas, O. V. Dmytriiev [ta in.]. – K. : Irpin: VTF «Perun», 2005. – 1728 s.
3. Homoniuk O.M. Formuvannia profesiino-pedahohichnoi kultury maibutnikh sotsialnykh pedahohiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh: [monohrafi] / Olena Homoniuk.– Vinnytsia : TOV «Firma «Planer», 2011. – 399 s.
4. Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / Semen Ustynovych Honcharenko. – K. : Lybid , 1997. – 376 s.
5. Etymolohichnyi slovnyk ukrainskoi movy: V 7 t. / AN URSR. Instytut movoznavstva im. O. O. Potebni; Redkol. O. S. Melnychuk (holovnyi red.) [ta in.]. – K. : Nauk. Dumka , 1983. – 552 s.
6. Ievdokymova N. O. Navchalnyi treninh yak tekhnolohiia pidhotovky fakhivtsia u vyshchomu navchalnomu zakladi / N. O. Yevdokymova, Yu. M. Shvalb // Nauk. visnyk Mykolaiv. derzh. un-tu im. O. V. Sukhomlynskoho : Ser. Psykholohichni nauky. – 2011. – Vyp. 7. – T. 2. – S. 121–127.
7. Zymniaia Y. A. Pedahohycheskaia psykholohyia : [uchebn. dlia vuzov] / Y. A. Zymniaia. – M. : Lohos , 2003. – 384 s.
8. Kucheriava O. Yu. Formy ta vydy poza audytornoi roboty z matematyky v pedahohichnomu universyteti / O. Yu. Kucheriava // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – 2009. – № 31. – S. 79–83.
9. Malafiik I. V. Dydaktyka : [navchalnyi posibnyk dlia studentiv ta vchyteliv]. – Rivne : RDHU, 2004. – 470 s.
10. Osvitni tekhnolohii : [navchalno-metodychnyi posibnyk] / Za red. O. Pekhoty. – K. , 2002. – S. 23
11. Pidlasyi I. P. Pedahohika / Ivan Pavlovych Pidlasyi. – M., 1999. – 290 s.
12. Pytiukov V. Osnovы pedahohycheskoi tekhnolohy : [uchebno-metodycheskoe posobye] / V. Pytiukov. – 2-e yzd. – M. , 1999. – S. 60.
13. Pometun O. I. Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnoho pidkhodu v ukrainskii osviti [Tekst] /O. I. Pometun // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky /[Za zah. red. O. V. Ovcharuk]. – K. : K.I.S., 2004. – S. 66–72.
14. Selevko H. K. Sovremennыe obrazovatelnыe tekhnolohy : uch. posobye. – M. , 1998. – S. 49.
15. Sydorenko V. Profesiina kompetentnist yak kryterii profesiinoho stanovlennia maibutnoho pedahoha / V. Sydorenko, A. Malykhin // Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia : Pedahohika. – 2009. – № 1. – S. 178-183. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_1_40
16. Slovnyk ukrainskoi movy: v 11 tt. / AN URSR. Instytut movoznavstva; za red. I. K. Bilodida. K.: Naukova dumka, 1970-1980. T. 9. S. 499.
17. Tekhnolohichni pidkhody do proektuvannia uroku / Pid zah. red. I. I. Zaitseva, H. D. Dovhan, O. Ye. Shmatko [ta in.] // Proektuiemo urok razom. Ch. 1. Urok 4. – 2006. – S. 17–29

УДК 159.9
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-12

Інна КОВАЛЬЧУК
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
https://orcid.org/0000-0002-5204-0560
Людмила МЕЛЬНИК
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
https://orcid org/0000-0002-3563-3137

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Професійна освіта зумовлена потребами суспільства й особистості. Тому підготовка майбутніх соціальних працівників (магістрів) в умовах інформатизації освіти нами розглядається як цілісна неперервна система, яка включає інші підсистеми, її результатом є опанування майбутніми фахівцями сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок, що сприятимуть у самостійному та відповідальному вирішенні дослідницьких і практичних завдань, умінь у галузі здоров'язбереження; творчому використанню наукових досягнень у галузі культури та соціальної роботи.

Ключові слова: професійна освіта, соціальний працівник, культура, робота.

Inna KOVALCHUK
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
Lyudmila MELNYK
Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University

HEALTH CARE TECHNOLOGY FOR TRAINING MASTERS OF SOCIAL WORK IN THE CONDITIONS OF INFORMATIZATION OF EDUCATION

Professional education is determined by the needs of society and the individual. Therefore, we consider the training of future social workers (masters) in the conditions of informatization of education as a whole continuous system that includes other subsystems, the result of which is the acquisition by future specialists of a set of systematized knowledge, abilities and skills that will contribute to independent and responsible solving of research and practical tasks, skill in the field of health care; creative use of scientific achievements in the field of culture and social work.

Modern health care technology is based on the best examples of domestic and foreign experience, it takes into account the individual requests of students of higher education and teachers. This is facilitated by legislation and the theory and practice of scientific research in this field. Modern forms and methods, both traditional and innovative, stimulating work in this direction and the appropriate material and

technical base of higher education institutions are powerful tools for the implementation of measures within the limits of technology. We cannot ignore the methods of monitoring the implementation of plans in this direction and orders. At the same time, monitoring of implementation should not be punitive, but recommendatory in nature, which will contribute to the formation of trusting relationships between participants in the educational process.

Keywords: professional education, social worker, culture, work.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Освітнє середовище вищої школи декларує здоров'я здобувачів вищої освіти як пріоритет своєї діяльності. Відповідно до Конвенції ООН про права людини (ратифікованої Україною у 1997 р.), Статуту Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) (1946) , Європейської стратегії «Здоров'я і розвиток дітей і підлітків» (2005-2008), Закону України «Про заходи щодо попередження та зменшення вживання тютюнових виробів і їх шкідливого впливу на здоров'я населення» (2012), «Про запобігання захворюванню на синдром набутого імунодефіциту (СНІД) та соціальний захист населення» (2010), «Концепції формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді» (2004), «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (2013) окреслено коло завдань щодо збереження здоров'я учасників освітнього процесу. Серед них центральне місце належить заходам з екологізації освіти, та зі створення здоров'язбережувального середовища, подіям присвяченим формуванню культури здорового способу життя. Їхній зміст орієнтований на пріоритет соціального, духовного та фізичного аспектів здоров'я.

Аналіз досліджень та публікацій

Підготовка фахівців в умовах вищої школи була та є предметом уваги науковців і практиків. Серед них: С. У. Гончаренко, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, К. В. Балабанов, Т. М. Десятов, В. І. Луговий, А. М. Алексюк, М. Б. Євтух, В. А. Кушнір, П. І. Сікорський, О. В. Глузман, О. П. Мещанінов, О. Гомонюк. Їхні дослідження переконують в тому, що вимоги до якості професійно-педагогічної компетентності майбутніх фахівців постійно зростають, а це потребує переосмислення змісту освіти та її методичного інструментарію відповідно до вимог Європейського Союзу, загострює проблему індивідуалізації, підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах інформатизації освіти та здоров'язбереження учасників освітнього процесу.

Проблеми збереження здоров'я учасників освітнього процесу досліджували Н.Г.Бишевець, І. Я. Коцан, М. М. Яцишин, Ю. В. Коренга,

П. М. Гусак, Н. В. Зимівець, В.С. Петрович, Н. В. Москаленко, Н. Л. Корж, О. О. Садовський, О. В. Рудницький.

Вплив інформатизації освіти на стан здоров'я учасників освітнього процесу розкрили С. С. Єрмаков, О. В. Соколюк, Н. В. Чухланцев.

Підготовка магістрів соціальної роботи в Україні проводиться відповідно до : Закону України «Про освіту» (1991), Закону України «Про вищу освіту» (2014), Національної доктрини розвитку освіти (2002), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Указу Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013); документу «Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» (2004), Наказів Міністерства освіти і науки України: «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (2005), «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в Європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» (2007); Концепції організації підготовки магістрів (2010), Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011), Галузевої концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013). Провідною ідеєю гуманістичної парадигми вищої освіти є цінність людського існування, свобода і суверенність прав кожної людини (особистості) та її гідність. В.П. Прокоп'єв, підкреслює, що освіта буде виконувати гуманістичну місію, коли буде спиратися на ментальність народу та на загальнолюдські цінності [18]. О.М. Гомонюк звертає увагу на те, що культура професійної діяльності майбутнього соціального педагога виявляється через його загальну культуру [3]. А турбота про власне здоров'я і є важливим завданням будь якої культурної людини. Пріоритетними напрямами гуманізації вищої освіти виступають орієнтири на здоров'язбереження особистості.

Виклад основного матеріалу

Професійна освіта зумовлена потребами суспільства й особистості. Тому підготовка майбутніх соціальних працівників (магістрів) в умовах інформатизації освіти нами розглядається як цілісна неперервна система, яка включає інші підсистеми, її результатом є опанування майбутніми фахівцями сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок, що сприятимуть у самостійному та відповідальному вирішенні дослідницьких і

практичних завдань, умінь у галузі здоров'язбереження; творчому використанню наукових досягнень у галузі культури та соціальної роботи.

Підготовка магістрів соціальної роботи передбачає постійне самовдосконалення та освіту впродовж життя. Учені С.О. Сисоєва, Н. П. Батечко підкреслюють важливість духовного вдосконалення, підвищення професійної компетентності й отримання естетичної насолоди від пізнання для становлення особистості викладача вищої школи і соціального поступу держави [22].

Для формування позитивного ставлення майбутніх фахівців соціальної роботи до здоров'язбережувальних технологій доцільно сприяти підвищенню престижності здорового способу життя як серед молоді так і в цілому в українському суспільстві, створювати умови для мотивації молоді до дотримання здорового способу життя; запроваджувати інноваційні підходи в освітньому процесі ЗВО. Науковець Р.С. Гуревич, розглядаючи перспективи підготовки магістрів в Україні вважає, що у цих питаннях вища освіта має орієнтуватися на освітні стандарти галузі та потреби ринку, а також враховувати інформатизацію освіти [4]. Учений звертає увагу на те, що магістерська підготовка, індивідуалізована і передбачає можливість розвитку креативних та когнітивних здібностей магістрантів у ході здійснення індивідуальної освітньо-наукової програми.

У Національній рамці кваліфікацій поняття компетентність розглядається як специфічні предметні уміння та навички, конкретні, життєво необхідні людині будь-якої професії та віку. Міжнародна комісія Ради Європи трактує поняття «компетентність» як ключові уміння, базові знання, які передбачають спроможність особистості сприймати й відповідати на індивідуальні та соціальні потреби. Експерти Ради Європи наполягають на осоистісно-орієнтованому підході до вищої освіти. Вони підкреслюють, що індивідуальні знання людини формуються у результаті досвіду власної особистісної діяльності. Фахівці Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнень та освіти (International Boord of Standards for Iraiminy, Perfomance and Instruction (IBSTPI) поняття компетентності розглядають як спроможність особистості кваліфіковано виконувати завдання або роботу.

До структури компетентності вчені відносять знання, навички, відношення, які дозволяють особистості продуктивно діяти у певній галузі, досягати визначених стандартів у професійній діяльності. Ми вважаємо, що компетентність передбачає успішність особистості та її особисту самореалізацію у певній діяльності.

Аналіз освітніх програм переконує, що навчання у магістратурі за напрямом «Соціальна робота» сприяє формуванню інтегральних, загальних компетентностей: здатності розв'язувати складні задачі і проблеми у галузі соціальної роботи або у процесі навчання, що орієнтоване на проведення досліджень або здійснення інновацій і характеризується невизначеністю умов і вимог; здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; здатності розробляти і управляти проектами; здатності оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт; здатності спілкуватися іноземною мовою; здатності проведення досліджень на відповідному рівні; здатності виявляти ініціативу та підприємливість; здатності генерувати нові ідеї (креативність); здатності працювати в команді; здатності до розуміння та використання сучасних теорій, методологій і методів соціальних та інших наук, у тому числі методи математичної статистики; здатності до виявлення соціально значимих проблем і факторів досягнення соціального благополуччя різних груп населення; здатності професійно діагностувати, прогнозувати, проектувати та моделювати соціальні ситуації; здатності до впровадження методів і технологій інноваційної практики та управління в системі соціальної роботи; здатності спілкуватися з представниками інших професійних груп різного рівня (експертами з інших галузей/видів економічної діяльності), налагоджувати взаємодію державних, громадських і комерційних організацій на підґрунті соціального партнерства; здатності до оцінки процесу і результату професійної діяльності та якості соціальних послуг; здатність доводити знання та власні висновки до фахівців та нефахівців; здатності виявляти ініціативу та підприємливість задля вирішення соціальних проблем через упровадження соціальних інновацій; здатності упроваджувати результати наукового пошуку в практичну діяльність; здатності до ефективного менеджменту організації у сфері соціальної роботи; здатність управляти кадрами соціальних служб та організацій; здатність надавати фахову консультацію працівникам соціальної сфери; здатність представляти та просувати інтереси різних груп клієнтів. Формування цих здатностей особливо актуальне в умовах сьогодення, коли маємо констатувати зростання серед молоді чисельності хвороб серця, легень, хронічної патології розвитку, збільшення чисельності осіб, що мають II чи III групу здоров'я, погане функціональне пристосування до фізичних та навчальних навантажень.

Суттєвим чинником, що спричинює до погіршення здоров'я здобувача вищої освіти науковці визначають інтенсифікацію освітнього процесу в вищій школі, яка реалізується через збільшення кількості

навчальних годин, невідповідність методик особливостям розвитку молодої людини, подекуди низький рівень культури здоров'я викладачів та окремих студентів. неграмотність викладацького складу у питаннях зміцнення здоров'я. Названі чинники вказують на доцільність створення здоров'язбережувального середовища для учасників освітнього процесу вищої школи.

Під поняттям «здоров'язбережувальне середовище» ми розуміємо умови, що сприяють збереженню здоров'я учасників освітнього процесу. Імпонує визначення зроблене Н. І. Полівановою, І.В. Єрмаковою. Вчені розглядають середовище як поліструктурну систему прямих та непрямих взаємодій педагогів та учнів, які видимо та невидимо реалізують представлені психолого-педагогічні установки, цілі, методи, засоби і форми організації навчального процесу, з одного боку та результативні характеристики психічного розвитку учнів, що пов'язані з цією взаємодією – з іншого [16].

Просторовий компонент здоров'язбережувальної технології здобувачів вищої освіти це існуюче чи штучно створене оточення суб'єктів освітнього процесу. Як підкреслює Л.М. Романкова цей компонент є значущим у формуванні соціально здорової особистості [20].

Для нас важливо створити в ЗВО здоров'яформуючий простір. Тобто такий, щоб у ньому знайшли відображення вимоги до організації освітнього процесу у вищій школі, вимоги до викладача як куратора цього процесу та основна ідея – збереження здоров'я учасників освітнього процесу вищої школи, формування в них здорового способу життя та протидії негативним явищам суспільства. Простір вищого закладу освіти передає накопичений поколіннями викладачів та студентів досвід академічного життя. На його суть впливають обсяги освітніх послуг, об'єм інформації, інфраструктура біля освітнього закладу, виховний потенціал родини та освітнього закладу, впливи стейкголдерів на виховний процес ЗВО.

Погоджуємося з думкою Ю.С. Мануйлова, який вважає, що середовище одночасно виступає ресурсом та потенціалом для становлення особистості [12]. Завдяки цьому, як зазначає А Є. Пензай, освітній просторі створює передумови для успішної діяльності [15]. Простір вищого закладу освіти передбачає спрямованість взаємодії на збереження здоров'я, та визначається простором і часом. Постійними елементами здоров'язбережувального простору є правильно обладнані приміщення, з належним температурним та світловим режимом, оформлені відповідно до санітарно-гігієнічних норм аудиторії, відповідне вимогам та доступне по ціні харчування, які пропонують

студентські їдальні, за умов інформатизації освіти сучасні комп'ютери, стенди для зорової гімнастики. Не меншу роль відіграє привабливий для очей природній ландшафт, та озеленення території, лавочки для відпочинку на перервах та столики для зібрання після занять. А також змінні декорації, що присвячені окремим подіям або життю відомих людей, профілактичні матеріали з соціальної роботи з різними групами клієнтів, рекламні матеріали щодо подальшого працевлаштування. В основі проектування цього компоненту має лежати принципи комфортності, єдності духовного та фізичного здоров'я, врахування вікових та індивідуальних особливостей здобувачів вищої освіти. Не зайвими, за умов інклюзивного навчання будуть пандуси або ліфти для мало мобільних груп.

В умовах пандемії обов'язковою умовою освітнього простору ЗВО є кімнати тимчасової ізоляції для тих, хто почуває симптоми віруси та вказівники руху учасників освітнього процесу.

Сприяють реалізації завдань здоров'язбережувальної технології також раціональний розклад (його зміст та часовий режим залежно від ситуації змінюється), інформаційні матеріали про здоровий спосіб життя, консультації лікарів, стейкголдерів, залучення магістрів соціальної роботи до волонтерської діяльності з пропаганди здорового способу життя. Створення здоров'язбережувального простору перебуває на стадії пошуку його моделей та експериментування.

Життєдіяльність здобувача вищої освіти, реалізує завдання його соціально-освітньої адаптації як того, хто здобуває освіту та як особистості. Відомий педагог В. Сухомлинський писав: «Успішне виховання немислиме без постійної турботи про зміцнення здоров'я дитини... Педагог не має права не знати, що робиться з дитиною, чому вона нездорова, як стан здоров'я позначається на її розумовому й моральному розвитку». Василь Олександрович підкреслював, що здоров'я джерело оптимізму та готовності подолати будь-які труднощі» [8].

Під здоров`язбережувальною технологією у освітньому середовищі вищої школи ми розуміємо комплекс дій та заходів учасників взаємодії з метою цілісного розв'язання проблеми збереження і зміцнення фізичного, духовного та соціального здоров'я майбутніх соціальних працівників, формування їх здоров'язбережувальної компетентності.

За класифікацією М. К. Смирнова, залежно від форм і методів роботи в напрямі охорони здоров'я:виділяють кілька груп технологій: медико-гігієнічні технології; фізкультурно-оздоровчі технології;

екологічні технології; технології забезпечення безпеки життєдіяльності; технології здоров'язбереження [21,с.21].

Аналіз науково-методичної літератури сприяв увазі до іще одного поняття: «здоров'яформувальна технологія». Зміст технології орієнтований на моделювання й корекцію програм здорового способу життя кожної особистості, пропедевтику та корекцію відхилень у здоров'ї . М. К. Смирнов [23], О. Ю. Дорошенко [5] підкреслюють суттєву рису технологій, спрямованих на покращення здоров'я людини: вони націлені на виховання культури здоров'я та забезпечують формування в особистості мотивації на ведення здорового способу життя. У результаті реалізації цих технологій в учасників освітнього процесу формуються стійкі переконання щодо необхідності свідомого ставлення до власного фізичного та психічного здоров'я та його збереження..

Реалізація здоров'язбережувальних технологій відбувається в освітній діяльності ЗВО відповідно до цілей освітньої програми, ситуацій взаємодії та особистісних потреб здобувачів вищої освіти. На думку Н. П. Онищенко, О.Р.Лиховід здоров'язбережувальна робота у ЗВО передбачає діагностику стану здоров'я студентів, створення й реалізацію програм формування здорового способу життя, профілактику адиктивної поведінки, що зумовлюється залежністю від хибних пристрастей, оздоровчу та психологопсихотерапевтичну діяльність задля зміцнення здоров'я студентів [13, с. 125],. Даний підхід найбільш актуальний для підготовки майбутніх соціальних працівників, адже її зміст орієнтований на формування компетентностей, що розкривають означені вище завдання. Підкреслимо лише за С. В. Єлізаровою доцільність взаємодії у цій роботі ЗВО та сім'ї. Відповідний рівень сформованості в здобувачів вищої освіти еколого-валелогічних цінностей, мотивів, потреб, стійких позицій до формування здоров'яформувальної та здоров'ятворчої поведінки знаходить своє продовження у подальшому житті, часто у власній сім'ї [6].

Структуру здоров'язбережувальної технології майбутніх соціальних працівників в умовах інформатизації освіти визначають такі компоненти: цільовий, змістовий, суб'єкт- суб'єктний, методичний, просторовий, результативний.

Цільовий компонент орієнтований на реалізацію в освітньому процесі ЗВО завдань діагностики, профілактики, корекції здорового способу життя. Він обумовлений у планах роботи підрозділів вищої освіти, планах виховної та фізкультурно-оздоровчої роботи. Ціль здоров'язберігаючої технології, що практикується в ЗВО опирається на принципи: раціонального харчування; оптимального рухового режиму,

загартування організму, дотримання правил особистої гігієни, відсутності шкідливих звичок, переживання позитивних емоцій, розвиток інтелектуальних задатків та формування інтелектуальних здібностей, моральний розвиток, духовне зростання особистості, виховання вольових якостей. Раціональне харчування характеризують показники кількості та якості їжі, яку споживаємо, правильно організований режим приймання та засвоєння їжі. Важливо постійно звертати увагу учасників освітнього процесу на дотримання рухового режиму в умовах дистанційного навчання. Правильне чергування роботи з інформаційними технологіями та періодів відпочинку забезпечить профілактику формування комп'ютерної залежності, сприятиме формуванню здорової постави.

Загартування організму передбачає плавання, вологе обтирання, участь у походах. Його можна розглядати як частину особистої гігієни учасників освітнього процесу та говорити про індивідуальний характер процедур.

Соціалізація здобувачів вищої освіти в міський простір, відсутність контролю з боку батьків сприяє формуванню шкідливих звичок: куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин, що з часом стають стереотипом поведінки окремих осіб та набувають масштабу національного лиха. Наслідками їх вживання молодими людьми є: втрата інтересу до навчання, зниження координації рухів, погіршення зору, серцево- судинні захворювання, скорочення тривалості життя, необдумані вчинки.

Навчання магістрів соціальної роботи якнайбільше сприяє формуванню позитивних емоцій: від отримання позитивної оцінки, заслуженого визнання проведеної роботи з клієнтами соціальної роботи, перемоги у студентському конкурсі наукових робіт, чи участі у студентській конференції, зустрічі з новими друзями, цікавими людьми, провідними науковцями галузі.

Моральний розвиток та духовне зростання в умовах сучасного соціального середовища формують вольові якості особистості. Заходи морального та духовного спрямування зміцнюють волю особистості протистояти спокусам нездорового способу життя, формують ініціативність та сприяють креативному розвитку.

Проектування змістового компоненту відбувається на основі Закону України «Про вищу освіту», освітньої програми спеціальності та навчальних і робочих програм викладацького складу, що бере участь у підготовці фахівців. здоров'язбережувального середовища ЗВО Змістовий компонент ґрунтується на принципах полікультурності, світського характеру освіти, системності, гуманізму, демократії,

громадянської свідомості, науковості, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, загальнолюдських цінностях, пріоритеті родини.

Зміст професійної підготовки магістрів соціальної роботи формується на модульній основі і включає такі основні теоретичні курси: філософія освіти; педагогіка вищої школи, спеціалізовані служби в соціальній сфері, профілактика емоційного вигорання, організаційний розвиток та лідерство, стрес менеджменту професійній діяльності, методика організації та проведення тренінгу, соціальна робота у галузі екології та охорони навколишнього середовища, доброчинність і меценатство, педагогіка вищої школи, методика викладання в ЗВО, Болонський процес, університетська освіта та ін.. Зміст цих курсів спрямований на усвідомлення здобувачами вищої освіти основних засад діяльності ЗВО, розвиток набутих на попередніх етапах навчання практичних умінь за обраним напрямом навчання, поглиблення теоретичних знань із здоров'язбережувальних методів та методик.

Дослідниця Н.Н. Завидівська вважає, що навчання буде здоров'язбережувальним лише за умови формування в здобувачів вищої освіти ціннісного ставлення до здоров'я, спеціальних знань і вмінь, навичок. Такий підхід передбачає уміння магістрів соціальної роботи проводити діагностичну, профілактичну та корекційну роботу [7].

Діагностика ставлення до власного й чужого здоров'я майбутніх соціальних працівників спрямована на вивчення рівня знань, умінь і навичок про здоров'язбереження; визначення стану учасників освітнього процесу. При діагностиці беруться до уваги фізичні показники; працездатність; рухова активність; дотримання раціонального режиму праці та відпочинку; виконання вимог особистої гігієни, харчування; розвиненість психічних процесів і саморегуляції; самооцінка; розвиненість емоційної сфери; акцентуації характеру; відсутність шкідливих звичок; дотримання загальнолюдських моральних цінностей; виражене бажання до самовдосконалення; комунікативність; доброзичливість; здатність до самоактуалізації; відповідальність.

Профілактична робота передбачає реалізацію заходів первинної, вторинної та третинної профілактики. Третинна профілактика орієнтована на надання анонімної допомоги клієнтам. Комплекс профілактичних заходів орієнтований на формування активної позиції здобувача вищої освіти щодо збереження власного здоров'я та здоров'я оточуючих.

Залучення магістрів соціальної роботи до корекційної роботи можливе в якості асистентів чи помічників. Адже складність завдань

корекції вимагає повного опанування уміннями оперувати методами та формами корекції, вести документацію у цьому напрямі. Магістри соціальної роботи можуть бути тренерами на тренінгах, присутніми на консультаціях за умови проходження додаткового навчання з обраного напряму. Практична робота з магістрами соціальної роботи доводить що самі здобувачі вищої потребують корекційної роботи дуже рідко.

Переосмислення теоретичного діагностичного інструментарію, профілактичних заходів та корекційних методів знаходить своє втілення у практиці написання магістерських досліджень, присвячених здоров'язбереженню. Сформований фахівець окрім володіння методами аналізу, синтезу, узагальнення теоретичної інформації для виконання практичної частини дослідження має володіти діагностичними, профілактичними та частково корекційними методами. Їх поєднання дозволяє розробляти авторські методи роботи з клієнтами та практикувати уже наявний інструментарій. Як зазначають С.П. Кармалюк, В.Г. Балахтар, виконання дипломної (магістерської) роботи має на меті – сформувати у магістрантів інтерес до наукового дослідження, поглибити й поширити теоретичні знання, опанувати вміння творчо застосовувати теоретичні знання, критично їх оцінювати, самостійно здобувати дослідним шляхом нові знання, збагачувати ними теорію та практику соціальної діяльності [9,с.3].

Суб'єктно-соціальний компонент здоров'язбережувальної технології магістрів соціальної роботи відтворює взаємодію між викладачами, здобувачами вищої освіти, громадськими організаціями, батьками, волонтерами, базами практики. В основі цього компоненту технології лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що виступає стратегією проектування середовища. Вона передбачає взаємообмін інформацією, спільну організацію виховних оздоровчих та профілактичних заходів, проведення цікавого та змістовного дозвілля. На думку О. Лінник, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому середовищі передбачає рівноправний взаємообмін інформацією, оціночними судженнями, ставленнями до навколишньої дійсності, до себе до найближчого оточення. А це в свою чергу активізує здобувачів вищої освіти до постійного вдосконалення, партнерство підвищує їхню самооцінку. Суб'єкт-суб'єктний підхід створює умови для врахування в освітньому процесі індивідуального здоров'я кожного здобувача вищої освіти, дозволяє врахувати захворювання та інвалідність організації та проведенні навчальної та виховної роботи [10, с.234].

Актуальною для підготовки магістрів соціальної роботи є проблема інклюзивного навчання. Людина з інвалідністю може здобувати вищу освіти нарівні зі здоровими людьми. Наявність людини

з інвалідністю у навчальні групі вимагає таланту викладача та створення сприятливого соціального середовища для розвитку особи з інвалідністю та здорових людей.

Організація освітнього процесу в цьому напрямі здійснюється відповідно до прийнятих на міжнародному та на державному рівнях документах: Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993), положеннях Плану дій Ради Європи по сприянню правам і повній участі інвалідів у суспільстві (2006) проекті Міністерства освіти і науки України «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2001-2007), «Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010), Законі України «Про освіту» (2017), Законі України «Про вищу освіту» (2014).

Для професійної організації навчання людей з інвалідністю в закладах вищої освіти необхідно визнання викладачами доцільності використання різноманітних підходів та стилів навчання; адаптувати навчальні матеріали до індивідуальних потреб здобувача вищої освіти; постійно підтримувати здобувача вищої освіти з інвалідністю у його прагненні здобути нові знання, поєднувати індивідуальну, групову та масову роботу на парах; налагодити партнерство між учасниками освітнього процесу; використовувати різні методи та прийоми для підтримання уваги до навчального матеріалу й інтересу до навчання. Основне призначення освітнього процесу ЗВО сформувати здоров'язбережувальні компетентності в учасників освітнього процесу, та толерантне ставлення до людей з інвалідністю..

Методичний компонент здоров'язбережувальної технології майбутніх соціальних працівників розглядаємо як систему форм, методів, засобів та їх ресурсного забезпечення. Вони використовуються учасниками освітнього процесу для забезпечення здоров'язбережувального ефекту навчальної та виховної діяльності. Актуальною видається думка про те, що саме інформаційні технології, які на сьогодні є популярними сприятимуть відповідальному ставленню здобувачів вищої освіти до свого здоров'я. Інформатизація освітнього простору сприяє використанню інтерактивних методів навчання, візуалізації навчальної інформації, забезпечить індивідуалізацію і диференціацію навчання. Активність здобувачів вищої освіти сприятиме реалізації принципу активності здобувача вищої освіти в навчанні та забезпечить міцність і глибину знань.

Професійна підготовка магістрів соціальної роботи до реалізації здоров'язбережувальних технологій будується на основі врахування особливостей навчання дорослих людей. Тобто добір

методів та форм викладу інформації з курсів орієнтований на розвиток дорослої соціально, політично, економічно грамотної особистості, що забезпечує її здорове існування у суспільстві .

Здобувачі вищої освіти за напрямом підготовки «Соціальна робота» беруть участь у заходах, які організовують стейкголдери. Це семінари, конференції, творчі майстерні з актуальних проблем соціального захисту особистості в державі, профілактиці шкідливих звичок, туберкульозу, ВІЛ. Магістри соціальної роботи користуються послугами приватних осіб, фірм, що пропонують курси, спортивні та танцювальні заняття, семінари з актуальних питань збереження здоров'я та підвищення працездатності тих хто здобуває освіту. Інформаційні технології, що пропонують покрокові відео, диски із заняттями, блоги відомих людей, дистанційне навчання створюють додаткові можливості для самоосвіти. У освітньому процесі ЗВО можна успішно використати наявний досвід магістрів соціальної роботи з цього питання. Вони можуть самі стати лідерами в організації подібних заходів на факультеті, майбутніми тренерами з фітнесу. Отримані уміння та навички знадобляться їм у соціальній роботі з людьми похилого віку, наркозалежними, дітьми та молоддю за місцем проживання та іншими групами клієнтів.

Для виявлення лідерів використовують методи: спостереження, інтерв'ю, анкети, твір-самоаналіз, описи, створення автопортретів, арт-тераапію.

Профілактика поширення шкідливих звичок серед магістрів соціальної роботи здійснюється у процесі бесід, зустрічей з представниками соціальних служб, лікарями, фахівцями інших напрямів, що культивують здоровий спосіб життя. Практикуються також активні методи, які магістри соціальної роботи реалізують у процесі власної професійної діяльності чи під час проходження практики.

Науковиця Ю. М. Танасійчук підкреслює що мета здоров'язбережувального навчання полягає у формуванні в здобувачів вищої освіти активної життєвої позиції орієнтованої на здоровий спосіб життя, а його основу складає спеціально організований навчальний процес, який дає змогу зберігати здоров'я та працездатність здобувачів вищої освіти, дотримуючись відповідності змісту й обсягу навчального матеріалу [24]. А серед інтерактивних методів навчання науковці провідним методом формування відповідального ставлення студентів до здоров'я рекомендують тренінг, який сприяє розвитку творчості учасників освітнього процесу.

Здоров'язбережувальне навчання за своєю природою багатокритеріальне вважає, Н.Г. Бишевець, тому оцінювати його результати доцільно за набором інваріантних і специфічних критеріїв. Серед яких поєднання навчання з курсів, запропонованих у навчальних планах та досвіду здобувача вищої освіти [1, 2].

Конкурентоспроможність вищої освіти вимагає використання в освітньому процесі інноваційних методів. Серед яких популярними є «мозковий штурм», круглі столи, рольові ділові ігри, конференції, тренінги, професійні ситуації та задачі, які спрямовані на розвиток рефлексивності магістра соціальної роботи при використані здоров'язбережувальних технологій. Такі методи організації занять на жаль, використовуються недостатньо і залежать тільки від індивідуальних якостей особистості та кваліфікованості викладача, який включає їх до робочої програми з певної дисципліни.

У освітній роботі викладача ЗВО ефективними методами інклюзивної освіти є: бесіда, приклад, диспут, приклад, переконання, лекції, привчання, вправи, виховні ситуації, ілюстрації, демонстрації, практичні роботи. Ефективними будуть методи індивідуального навчання, формування самооцінки, саморегуляції, психологічної допомоги, психологічне консультування, аутотренінг, стимулюючі ігри, патронат, методи медіації, супроводу, корекції.

Позитивно зарекомендувала себе проектна робота до якої залучені викладачі та студенти. Наприклад, на кафедрі педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету практикується участь викладачів та студентів у спільних україно-італійських та україно-німецьких проектах, присвячених актуальним проблемам здоров'язбереження учасників освітнього процесу за напрямом соціальна робота. Особливостями участі у проектах є активність здобувачів вищої освіти та викладацького складу у обговоренні завдань, форм та методів соціальної роботи з різними групами клієнтів, а також організація життєдіяльності осіб з інвалідністю в освітньому просторі закладів освіти. Європейський досвід переосмислюється, адаптується до українських реалій, сприяє формуванню нових підході до традиційного розв'язання задач соціальної роботи.

В умовах пандемії підвищилася роль інформаційних методів навчання. У зв'язку з цим доцільно пригадати здобувачам вищої освіти правила техніки безпеки при роботі з інформаційними технологіями та правила збереження здоров'я особистості. Для пояснення правил доцільно використовувати інструктаж.У цьому аспекті заслуговують на увагу рекомендації Г. К. Селевко [21], Л.П. Пилипей [19]. Науковці рекомендують чергувати періоди напруженої розумової праці та

емоційної розрядки, використовувати ІТН з інтервалах між 15 хвилин, практикувати комплекси вправ для зняття напруження та втоми під час роботи з комп'ютерами. Ними розроблені комплекси вправи для очей, для зняття напруги, для покращення мозкового кровообігу, зняття втоми плечового пояса й рук, тулуба та ніг.

Значну роль у втіленні в життя здоров'язбережувальної технології мають методи виховної роботи до проведення якої залучаються магістри соціальної роботи. Як правило це заходи, що стосуються дат червоного календаря, а також відзначення подій соціальної роботи. Доброю традицією є святкування Дня соціального працівника, Міжнародного дня людей похилого віку, Дня пам'яті жертв голодомору, Дня людини з інвалідністю, Дня боротьби з ВІЛ /СНІД, Дня профілактики туберкульозу, Дня матері. Позитивну роль відіграє участь у якості волонтерів у заходах, які організовують стейкголдери на базі діючих центрів соціальної допомоги.

Реалізація здоров'язбережувальної технології майбутніх соціальних працівників в умовах інформатизації освіти має відбуватися через такі напрями: створення умов для зміцнення здоров'я здобувачів вищої освіти та їх гармонійного розвитку; розробка та реалізація навчальних програм із формування в здобувачів вищої освіти здоров'язбережувальної компетентності, культури здоров'я та профілактики шкідливих звичок; корекція порушень здоров'я з використанням комплексу оздоровчих заходів; медико-психолого-педагогічний моніторинг стану здоров'я, фізичного та психічного, духовного і морального розвитку молоді; функціонування служби психологічної допомоги щодо подолання стресів, тривожності; гуманного підходу до кожного учасника освітнього процесу, використання партнерства у роботі, дотримання санітарно-гігієнічних норм організації освітнього процесу ЗВО профілактики стомлюваності та емоційного вигорання колективу закладу вищої освіти.

Завдання підвищення рівня знань, умінь і навичок щодо збереження власного здоров'я майбутніх соціальних працівників досягається за допомогою: опанування учасниками освітнього процесу теоретичними знаннями щодо заходів усунення негативного впливу інформаційних технологій на організм людини; вимог до обладнання робочого місця, використання таких технологій як аутотренування, фізкультхвилинка; опанування комплексом вправ після роботи за комп'ютером; розробки методичного та матеріально-технічного забезпечення; розробки критеріїв сформованості здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок.

Враховуючи, що суб'єктами освітнього середовища ЗВО є викладачі, здобувачі вищої освіти та їх батьки, громадські організації, стейкголдери умовно розглянемо окремі напрями реалізації здоров'язбережувальної технології в умовах партнерства учасників освітнього процесу.. Діяльність здобувачів вищої освіти передбачає профілактику й оздоровлення: ранкову гімнастику відповідно до групи здоров'я, регулярне проходження диспансеризації, вправи для активізації роботи мозку та релаксації органів зору розминки, раціональне харчування, участь у фізкультурно-оздоровчій роботі факультету, корекцію порушень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів без відриву від навчального процесу, оздоровчу роботу з клієнтами соціальної роботи.

Основними критеріями готовності магістрів соціальної роботи до реалізації здоров'язбережувальних технологій є: мотиваційний особистісно-професійний, змістово-результативний, діяльнісний, інформаційний, неперервного самовдосконалення.

Мотиваційна сфера є рушійною в отриманні здобувачем вищої освіти нових знань, досягнення мети, співробітництва. Сформована мотиваційна сфера зумовлює позитивне ставлення до навчання. Показниками мотиваційного критерію готовності магістра соціальної роботи до пізнання та впровадження здоров'язберігаючих технологій є професійно-педагогічна діяльність майбутнього фахівця,сформована професійно-педагогічна позиція щодо здорового способу життя; спрямованість на самопізнання; бажання самостійно оволодівати новими знаннями; екстраполяцію фахової спрямованості на навчальні дисципліни; систематичність у самостійному отриманні знань.

Особистійно-професійний критерій знаходить своє втілення у конструктивній взаємодії особистості зі світом, систематичній праці, дисциплінованості, наполегливості, відповідальності, пізнавальних інтересах, здатності до самовиховання та самоконтролю. В.С. Леднєєв підкреслював велику силу досвіду особистості в опануванні знаннями та фаховими уміннями. Вважаємо їх актуальними в умовах нашого дослідження [11].

Змістово-результативний критерій передбачає досконале володіння магістром соціальної роботи фаховими навчальними предметами, педагогікою та психологією.

Діяльнісний показник передбачає знання з методик викладання здоров'язбережувальних предметів, інтегровані уміння змісту та діяльності по його реалізації, добір стратегії взаємодії, оптимізація освітнього процесу.

Показниками інформаційного критерію є мотиваційний, що знаходить вираження у потребі в новій інформації, інтересі до робити з різними інформаційними джерелами; володіння різними інформаційно-комунікаційними технологіями; бажання продукувати власні інформаційні продукти. сприйняття магістрантами формування інформаційної компетентності як відкритої системи, здатної до самоорганізації;

Самовдосконалення та навчання впродовж життя передбачає готовність поглиблювати знання впродовж життя, приймати самостійні рішення та відповідати за їх результати, використовувати знання на практиці.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Таким чином функціонування здоров'язбережувальної та здоров'яформуючої технологій у закладі вищої освіти сприятиме прямому (через зміст, характер взаємодії між учасниками формуванню здорового способу життя учасників освітнього процесу) або опосередкованому (через простір та налагоджені культурні зв'язки закладу) впливу на особистість. Важливою видається активна позиція учасників освітнього процесу, а також можливості для їхньої самореалізації.

Сучасна здоров'язбережувальна технологія ґрунтується на кращих зразках вітчизняного та зарубіжного досвіду, вона враховує індивідуальні запити здобувачів вищої освіти та викладачів. Сприяє цьому законодавство та теорія і практика наукових пошуків у цій галузі. Потужними засобами для реалізації заходів у межах технології є сучасні форми та методи як традиційні так і інноваційні, стимулювання праці в цьому напрямі та належна матеріально-технічна база ЗВО. Не можна залишити без уваги методи контролю за виконанням планів у цьому напрямі та розпоряджень. При цьому контроль за виконанням має носити не каральний, але рекомендаційний характер, що сприятиме формуванню довірливих взаємин між учасниками освітнього процесу.

Література

1. Бишевець Н. Г. Здоров'язбережувальна технологія навчання майбутніх учителів фізичної культури в умовах інформатизації освіти. Автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Східноєвропейський нац. ун-т ім Л. Українки. Луцьк, 2018. 23 с.

2. Бишевець Н. Г., Синіговець І. В., Філіпов В. В., Аллянова П. Ю. Технології здоров'язбереження в освітньому процесі студентів ВНЗ в умовах інформатизації освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт.* Чернігів. 2016. № 139 (2). С. 16 –19.

3. Гомонюк О.М. Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога як синтез професійних компетентностей. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* №6. 2012. С. 42 –46.

4. Гуревич Р.С. Підготовка магістрів у педагогічному ВНЗ: як її здійснювати? [Електронний ресурс].Режим доступу: http://ito.vspu.net/ SATT/inst.kaf/kafedrumatem-fizura_te[_osv/www/mater.couf/files/PDFP idgotovka_ magistriv.pdf

5. Дорошенко О. Ю. Моніторинг сучасного стану підготовки майбутніх учителів фізичної культури до оволодіння та впровадження здоров'яформуючих технологій у процесі фахової підготовки. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету.* 2011. № 1. С. 110 –114.

6. Єлізарова С. В. Формування готовності майбутніх учителів основ здоров'я до здоров'язбережувальної діяльності у взаємодії школи та сім'ї: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02. Харків, 2016. 22 с

7. Завидівська Н. Н. Теоретико-методичні засади фундаменталізації фізкультурно-оздоровчої освіти студентів у процесі здоров'язбережувального навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2013. 40 с.

8. Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я (розділ "Роки дитинства") - з книги Василя Сухомлинського "Серце віддаю дітям"[Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mala.storinka.org/%D0%B7%

9. Кармалюк С.П., Балахтар В.В. Методичні вказівки для написання та захисту дипломних (магістерських) робіт студентами спеціальності 231 «Соціальна робота». Чернівці: Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. 52 с.

10. Лінник О.О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-сб'єктної взаємодії з учнями початкової школи: дис...д-ра пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2016. 520 с.

11. Леднеев, В. С. Содержание образования: учеб. пособие. / В. С. Леднеев –. М. : Высш. школа, 1989. – 360 с.

12. Мануйлов Ю.С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики. *Материалы интернет-конференции «Топологические» понятия в образовании*». 2009. [Электронный ресурс].Режим доступа : http//www.niro.nnov.ru

13. Онищенко Н. П., Лиховид О. Р. Здоров'язбережувальні технології у системі підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. *Молодий вчений*. 2016. № 9.1 (36.1). С. 122–126.

14. Освітньо-професійна програма «Соціальна робота». [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://psr-chnu.com.ua/docs/231

15. Пензай Л.І. Соціально-педагогічні чинники становлення і розвитку особистості дитини в сучасному освітньому просторі / Л.І. Пензай [Електронний ресурс]. Режим доступу:http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/48078/

16. Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда урока в школах разных типов // Психологическая наука и образование. 2000. Том 5. № 3. [Электронный ресурс]. Режим доступу: https://psyjournals.ru/psyedu/2000/n3/Polivanova.shtml

17. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій [Електронний ресурс].Режим доступу:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text

18. Прокопьев В.П. Болонский процесс и проблемы изучения региональной культуры [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:ec1./HTM-page/news//htm1/o./Prokopiev-2.htm.

19. Пилипей Л.П. Актуальність і теорії функціонування зорового аналізатора в руслі проектування системи професійно-прикладної фізичної підготовки студентів[Електронний ресурс].Режим доступу: https://biem.sumdu.edu.ua/images/

20. Романкова Л.М. Виховний простір як чинник становлення особистості майбутнього фахівця .*Актуальні проблеми філософії та соціології. 2016. В.11. С.95 – 98.*

21. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. Т.1. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://mspu.by/files/tehnologiya/38_selevko_tom_1.pdf

22. Сисоєва С.О. Батечко Н.Г.. Вища освіта України – реалії сучасного розвитку. К. : ЕКМО, 2011 344 с.

23. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. Москва: АРКТИ, 2006. 320 с.

24. Танасійчук Ю. М. Вплив сучасного освітнього процесу на здоров'я учнів у процесі інклюзивного навчання. *Наукові записки екологічної лабораторії УДПУ*. Умань, 2019. Вип.22. С.165 –172.

References

1. Byshevets N. H. Zdoroviazberezhuvalna tekhnolohiia navchannia maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury v umovakh informatyzatsii osvity. Avtoref. dys. ...kand. ped. nauk : 13.00.02. Skhidnoievropeiskyi nats. un-t im L. Ukrainky. Lutsk, 2018. 23 s.

2. Byshevets N. H., Synihovets I. V., Filipov V. V., Allianova P. Yu. Tekhnolohii zdoroviazberezhennia v osvitnomu protsesi studentiv VNZ v umovakh informatyzatsii osvity. Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky. Fizychne vykhovannia ta sport. Chernihiv. 2016. № 139 (2). S. 16 –19.

3. Homoniuk O.M. Profesiino-pedahohichna kultura maibutnoho sotsialnoho pedahoha yak syntez profesiinykh kompetentnostei. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina». №6. 2012. С. 42 –46.

4. Hurevych R.S. Pidhotovka mahistriv u pedahohichnomu VNZ: yak yii zdiisniuvaty? [Elektronnyi resurs].Rezhym dostupu: http://ito.vspu.net/SATT/inst.kaf/kafedrumatem-fizura_te[_osv/www/mater.couf/files/PDFP idgotovka_ magistriv.pdf

5. Doroshenko O. Yu. Monitorynh suchasnoho stanu pidhotovky maibutnikh uchyteliv fizychnoi kultury do ovolodinnia ta vprovadzhennia zdoroviaformuiuchykh tekhnolohii u protsesi fakhovoi pidhotovky. Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. 2011. № 1. S. 110 –114.

6. Yelizarova S. V. Formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv osnov zdorovia do zdoroviazberezhuvalnoi diialnosti u vzaiemodii shkoly ta simi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: 13.00.02. Kharkiv, 2016. 22 s

7. Zavydivska N. N. Teoretyko-metodychni zasady fundamentalizatsii fizkulturno-ozdorovchoi osvity studentiv u protsesi zdoroviazberezhuvalnoho navchannia : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra ped. nauk: 13.00.02. Kyiv, 2013. 40 s.

8. Zdorovia, zdorovia i shche raz zdorovia (rozdil "Roky dytynstva") - z knyhy Vasylia Sukhomlynskoho "Sertse viddaiu ditiam"[Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://mala.storinka.org/%D0%B7%

9. Karmaliuk S.P., Balakhtar V.V. Metodychni vkazivky dlia napysannia ta zakhystu dyplomnykh (mahisterskykh) robit studentamy spetsialnosti 231 «Sotsialna robota». Chernivtsi: Chernivetskyi natsionalnyi universytet imeni Yuriia Fedkovycha. 52 s.

10. Linnyk O.O. Systema pidhotovky maibutnoho vchytelia do orhanizatsii subiekt-sbiektnoi vzaiemodii z uchniamy pochatkovoi shkoly: dys...d-ra ped. nauk: 13.00.04. Starobilsk, 2016. 520 s.

11. Ledneev, V. S. Soderzhanye obrazovanyia: ucheb. posobye. / V. S. Ledneev –. M. : Vыssh. shkola, 1989. – 360 s.

12. Manuilov Yu.S. Sootnoshenye poniatyi prostranstvo y sreda v kontekste upravlencheskoi praktyky. Materyalы ynternet-konferentsyy «Topolohycheskye» poniatyia v obrazovanyy». 2009. [Эlektronnыi resurs].Rezhym dostupa : http//www.niro.nnov.ru

13. Onyshchenko N. P., Lykhovyd O. R. Zdoroviazberezhuvalni tekhnolohii u systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi diialnosti. Molodyi vchenyi. 2016. № 9.1 (36.1). S. 122–126.

14. Osvitno-profesiina prohrama «Sotsialna robota». [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://psr-chnu.com.ua/docs/231

15. Penzai L.I. Sotsialno-pedahohichni chynnyky stanovlennia i rozvytku osobystosti dytyny v suchasnomu osvitnomu prostori / L.I. Penzai [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu:http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/48078/

16. Polyvanova N.Y., Ermakova Y.V. Obrazovatelnaia sreda uroka v shkolakh raznыkh typov // Psykholohycheskaia nauka y obrazovanye. 2000. Tom 5. № 3. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://psyjournals.ru/psyedu/2000/n3/Polivanova.shtml

17. Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii [Elektronnyi resurs].Rezhym dostupu:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text

18. Prokopev V.P. Bolonskyi protsess y problemы yzuchenyia rehyonalnoi kulturы [Эlektronnыi resurs]. Rezhym dostupa: http:ec1./HTM-page/news//htm1/o./Prokopiev-2.htm.

19. Pylypei L.P. Aktualnist i teorii funktsionuvannia zorovoho analizatora v rusli proektuvannia systemy profesiino-prykladnoi fizychnoi pidhotovky studentiv[Elektronnyi resurs].Rezhym dostupu: https://biem.sumdu.edu.ua/images/

20. Romankova L.M. Vykhovnyi prostir yak chynnyk stanovlennia osobystosti maibutnoho fakhivtsia .Aktualni problemy filosofii ta sotsiolohii. 2016. V.11. S.95 – 98.

21. Celevko H.K. Эntsyklopedyia obrazovatelnыkh tekhnolohyi. T.1. [Эlektronnыi resurs]. Rezhym dostupa: http://mspu.by/files/tehnologiya/38_selevko_tom_1.pdf

22. Sysoieva S.O. Batechko N.H.. Vyshcha osvita Ukrainy – realii suchasnoho rozvytku. K. : EKMO, 2011 344 s.

23. Smyrnov N. K. Zdorovesberehaiushchye obrazovatelnыe tekhnolohyy y psykholohyia zdorovia v shkole. Moskva: ARKTY, 2006. 320 s.

24. Tanasiichuk Yu. M. Vplyv suchasnoho osvitnoho protsesu na zdorovia uchniv u protsesi inkliuzyvnoho navchannia. Naukovi zapysky ekolohichnoi laboratorii UDPU. Uman, 2019. Vyp.22. S.165 –172.

УДК 316.61
https://doi.org/10.31891/PT-2022-1-13

Олена КАЗАЧІНЕР
ХНПУ імені Г.С.Сковороди
https://orcid.org/0000-0003-4842-3857
elena.kazachiner@gmail.com
Юрій БОЙЧУК
ХНПУ імені Г.С.Сковороди
https://orcid.org/0000-0001-8583-5856
yurij.boychuk@gmail.com

ЕФЕКТИВНІ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Статтю присвячено проблемі оволодіння мовою та розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна. Це надасть можливість такій дитині соціалізуватися в колективі та відчувати себе повноцінним членом суспільства. Обґрунтовано необхідність та важливість розвитку мовлення у дітей із синдромом Дауна. Представлено особливості структури мовленнєвого апарату дитини із синдромом Дауна та проблеми мовлення, що виникають через особливість структури мовленнєвого апарату та основне порушення розвитку загалом. Визначено переваги специфіки комунікативної діяльності у дітей синдромом Дауна (доброзичливість, контактність, бажання спілкування та соціальної взаємодії). Це потребує пошуку сучасних ефективних корекційних методик, що сприяють цьому процесу. Методики занять з дітьми, які мають синдром Дауна, будуються на підставі врахування закономірностей розвитку дитини, особливостей розвитку при синдромі Дауна, а також особливостей та рівня розвитку конкретного малюка. Такими методиками на сьогодні є «Маленькі сходинки», методика розвитку мовлення й навчання читання Ромени Августової, засоби альтернативної та підтримуючої комунікації, «Дивись і вчись. Мова та читання», а також програма з формування мовленнєвих засобів спілкування «Починаємо розмовляти». Здійснено короткий огляд цих методик, зміст, мету і призначення, переваги, недоліки, особливості їх реалізації. Проте проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної нами проблеми. Перспективою подальших наукових пошуків може, на нашу думку, стати професійна розробка методичних рекомендацій для фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, педагогів та батьків дітей із синдромом Дауна щодо використання корекційних методик розвитку мовлення цієї категорії дітей як у корекційній, у навчально-виховній, позакласній діяльності, так і у домашніх умовах.

Ключові слова: синдром Дауна, дитина з синдромом Дауна, мова, мовлення, розвиток мовлення, психокорекційні методики, методики розвитку мовлення.

Olena KAZACHINER, Yurii BOYCHUK
H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

EFFECTIVE TECHNIQUES OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME'S SPEECH DEVELOPMENT

The article is devoted to the problem of language acquisition and speech development of children with Down syndrome. This will give such a child the opportunity to socialize in a team and feel like a full member of society. The necessity and importance of children with Down syndrome speech development are substantiated. The peculiarities of the structure of the speech apparatus of a child with Down syndrome and speech problems that arise due to the peculiarity of the structure of the speech apparatus and the main developmental disorders in general are presented. The advantages of the specifics of children with Down syndrome communicative activity (friendliness, contact, desire to communicate and social interaction) are determined. This requires the search for modern effective correction techniques that facilitate this process. Methods of working with children with Down syndrome are based on the laws of child development, the peculiarities of Down syndrome development, as well as a particular child's features and level of development. Such techniques today are «Little Steps», methods of speech development and reading instruction by Romena Augustova, means of alternative and supportive communication, «Look and learn. Language and Reading», as well as the program for speech means of communication formation «We start talking». A brief overview of these tecniques, content, aim and purpose, advantages, disadvantages, features of their implementation were given However, the study does not cover all aspects of the problem we raised. The prospect of further research may, in our opinion, be the professional development of guidelines for specialists in special and inclusive education, teachers and parents of children with Down syndrome on the use of corrective methods of speech development of this category of children in correctional, educational, extracurricular activities and at home.

Key words: Down syndrome, child with Down syndrome, language, speech, speech development, psychocorrectional techniques, techniques of speech development.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями

Проблема хромосомних захворювань щодня стає дедалі актуальнішою. Зокрема за офіційною статистикою, в Україні проживає близько 15 тисяч людей із синдромом Дауна, з них майже 8 тисяч – діти. Комплекс послуг для дітей із СД надається за напрямками: когнітивний, мовленнєвий, соціально-емоційний, фізичний види розвитку. Психологічна робота є ефективною тому, що вона поєднується з комплексною роботою всіх спеціалістів – вчителів-реабілітологів, логопеда, музичного керівника, фахівця з фізичної реабілітації та батьків. Основною задачею психокорекційної роботи з дітьми із СД є корекція їх інтелектуального розвитку, стимуляція емоційно-вольових процесів.

Особливого значення для навчання, виховання та розвитку дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з генетичними порушеннями, є оволодіння нею системою мови, а також усним та писемним, діалогічним та монологічним мовленням, формування комунікативних навичок. Це надасть можливість такій дитині соціалізуватися в колективі та відчувати себе повноцінним членом суспільства.

Труднощі в опануванні мови у дітей з синдромом Дауна пов'язані з частими інфекційними захворюваннями середнього вуха, зниженням гостроти слуху, зниженим м'язовим тонусом, маленькою порожниною рота, затримкою в інтелектуальному розвитку. Крім того, у дітей з синдромом Дауна маленькі та вузькі вушні канали. Все це негативно впливає на слухове сприйняття і уміння слухати, тобто чути послідовні узгоджені звуки навколишнього середовища, концентрувати на них увагу і впізнавати їх [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання розвитку мовлення та комунікативних навичок дітей із синдромом Дауна було предметом наукових пошуків І.Михновецької [6], А.Міненко [8], Н.Пахомової [12], Є.Рудницької [13] А.Савицького [14; 15] та інших.

Так, О.Мілевською [7] розглянуто сучасні науково-методичні підходи стосовно розвитку у дітей із синдромом Дауна комунікативних умінь, альтернативних по відношенню до вербальної комунікації, акцентовано увагу на тому, що ці діти мають ті ж самі потреби, як і будь-які інші діти, тому останнім часом створено ряд громадських організацій і реабілітаційних центрів, що опікуються всебічною допомогою їм. Практика роботи таких установ преконливо свідчить про наявність навчального потенціалу у дітей даної категорії і можливість його розвитку за умови правильної організації їх психолого-педагогічного супроводу. Авторкою розглянуто психофізіологічні особливості розвитку комунікативних умінь у дітей раннього і дошкільного віку, теоретично обгрунтовано, що більшу доступність для дітей із синдромом Дауна мають невербальні прийоми комунікації, зокрема, прийом глобального читання. Н.Тертичною [16] проаналізовано результати дослідження особливостей формування комунікативних навичок у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна за умов інклюзивного навчання, які показали, що простежується стрімка тенденція підвищення рівня розвитку комунікативної сфери. Авторкою установлено позитивний взаємозв'язок між тривалістю виховання в

інклюзивній групі та можливістю впливу на розвиток дітей з особливими потребами.

Заслуговує на увагу праця В.Бочелюк [1], у якій проаналізовано теоретико-методологічні основи дослідження феноменології синдрому Дауна та ЗПР, розкрито організацію та методи дослідження комунікативних здібностей у дітей і підлітків з особливими потребами, показано рівень розвитку уявлень про власний внутрішній та оточуючий світ, процесів спілкування та прояву комунікативних здібностей у дітей з синдромом Дауна. Автором надано характеристику особистості та спілкуванню таких дітей. Увагу приділено корекційній роботі з розвитку проявів у них комунікативних здібностей.

Крім того, Р.Ковтуном [4] розглянуто психологічні особливості проявів комунікативних здібностей дітей 6-11-ти років з синдромом Дауна та проблеми діагностики їх розвитку; розроблено структурно-функціональну модель корекційної програми, яка вміщує такі структурні компоненти: заняття з розвитку психічної активності, сенсорної корекції та покращення рухової діяльності. У дослідженні запропоновано комплекс психодіагностичних методик, які виявляють особливості проявів комунікативних здібностей дітей з синдромом Дауна, визначено психологічну модель розвитку комунікативних здібностей, яка передбачає обов'язкове проходження ряду етапів: встановлення емоційного та тілесного контактів, наслідування, безпосередня корекція.

У розвідці А.Міненко [8] здійснено теоретичний аналіз наукових досліджень особливостей формування комунікативної діяльності та навичок, соціальної адаптації, процесу інтеграції дітей з синдромом Дауна у групу однолітків. У дослідженні висвітлено методику формування комунікативної функції саморегуляції особистості дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, що ґрунтується на закономірностях цілісності та тотожності розвитку дітей, загальних закономірностях розвитку особистості в онтогенезі, врахуванні специфіки розвитку особистості під впливом дизонтогенезу, яка обумовлюється характером органічних уражень головного мозку та характером функціонування психічної діяльності. Наголошено, що технології означеної методики ґрунтуються на видах, структурі та формах ігрової діяльності дошкільників з синдромом Дауна, зокрема стану сформованості їхніх здатностей до предметної та сюжетно-рольової гри; виокремлено показники комунікативної функції особистісної саморегуляції цих дітей, встановлені під час апробації означеної методики на її прогностичному етапі. У цій праці доведено,

що комунікативна функція є основою саморегуляції особистості дітей з синдром Дауна і, що вона найефективніше формується в груповій роботі, а також те, що використання методу сенсорної інтеграції, принципів дитячої психодрами та комплексного підходу, спеціальних умов організації простору (піктограми, фотографії, картки зі словами), а також інтеграція дітей з синдромом Дауна у групу однолітків позитивно впливає на формування саморегуляції особистості цих дітей.

Не викликає сумнівів той факт, що комунікативна діяльність пов'язана з іншими видами діяльності дитини. Серед таких видів варто виділити образотворчу діяльність. Так, у дослідженні О.Мозолюк-Коновалової [] увагу зосереджено на актуальній проблемі формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна. Авторкою визначено показники та критерії оцінювання стану сформованості образотворчої діяльності у розумово відсталих дошкільників і дошкільників з таким Дауна, виявлено особливості їх сформованості у дітей двох категорій. З їх урахуванням О.Мозолюк-Коноваловою розроблено педагогічні умови та методику корекційно-розвивального навчання, спрямовані на успішне формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна через широке застосування різних видів продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікації), нетрадиційних образотворчих технік у процесі проведення комбінованих занять, предметно-практичної, ігрової діяльності та різноманітних дидактичних вправ, а також показано, що формування основ образотворчої діяльності у дошкільників з синдромом Дауна сприяє активізації у них компенсаторних можливостей, знижує негативний вплив вторинних відхилень на їх розвиток та готує до успішного навчання у школі.

Формулювання цілей статті

Мета статті полягає у пошуку ефективних методик розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна, у розкритті їх змісту, мети і призначення, переваг, недоліків, особливостей реалізації.

Відповідно до мети було визначено такі завдання дослідження:

1. Визначити особливості мовленнєвого апарату дітей із синдромом Дауна.
2. Окреслити специфічні риси мовлення, властиві саме дітям із синдромом Дауна.
3. Виділити особливості характеру та комунікативної діяльності, на які педагогові варто спиратися під час здійснення корекційно-розвивальної та логокорекційної роботи з дітьми із синдромом Дауна.

4. Здійснити огляд сучасних найбільш ефективних методик розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна, проаналізувати їх зміст, переваги та проблеми під час застосування.

Виклад основного матеріалу дослідження

Структура психічного недорозвинення дітей з синдромом Дауна своєрідна: мовлення з'являється пізно і протягом усього життя залишається недорозвиненим, розуміння мовлення недостатнє, словниковий запас бідний, часто зустрічаються звуковимови у вигляді дизартрії або дислалії. Особливо звертає на себе увагу відставання у розвитку моторики й мовлення. Однак до трьох-чотирьох років вони стають дещо жвавішими та активнішими, оскільки починають ходити. На цьому етапі у них формується мовлення, виявляється любов до близьких. Однак мовлення навіть і тоді розвивається вкрай повільно і з великими труднощами. Мовленнєві порушення у дітей з синдромом Дауна пов'язані не тільки з їх інтелектуальної недостатністю, але і з частими порушеннями слуху.

Мовлення дітей з синдромом Дауна має свої особливості. Практично у всіх мовлення має дефекти звуковимови, аграматизми і небагатий словниковий запас. Логокорекційна робота з ними відрізняється дуже тривалим періодом автоматизації звуків у зв'язному мовленні. Дитина може правильно вимовляти окреме слово, називаючи предмет або дію, але в мовному потоці пропускати і спотворювати звуки, переставляти склади. Деякі діти з синдромом Дауна, незважаючи на те, що починають говорити пізніше загальноприйнятих термінів, тобто після трьох років, самостійно опановують мовлення. Зазвичай вони мають проблеми з артикуляцією, але, тим не менш, можуть легко спілкуватися з оточуючими. Частина дітей вимагає невідкладної логопедичної допомоги і поступово опановують те, чого їх навчають. А певний, чималий, відсоток «сонячних» дітей залишаються мовчунами. Діти з синдромом Дауна такі різні в своєму мовленнєвому розвитку, тому що синдром Дауна – це не логопедичний діагноз, а набір різних симптомів, в тому числі і мовних. При синдромі Дауна можна зустріти такі мовленнєві діагнози, як: системне недорозвинення мовлення, обумовлене зниженим інтелектом; загальне недорозвинення мовлення, обумовлене дизартрією, алалією, ЗПР, заїканням, педагогічною занедбаністю [11].

Також існують анатомічні фактори [11]: високе, вузьке куполоподібне піднебіння, тому звуки виходять іноді більш «носовими»; особливості прорізування зубів: зуби з'являються пізніше, зазвичай не в тому порядку, що у звичайних дітей; деякі зуби можуть

так і не вирости, а інші ростуть занадто щільно; це впливає на артикуляцію; відкритий прикус, верхні і нижні зуби не зводяться разом; маленька, вужча, ніж зазвичай, верхня щелепа; занадто великий язик. Зараз вважається, що у людей з синдромом Дауна язик такого ж розміру, як у всіх інших, але через менший розмір ротової порожнини (і через гипотонус) він може погано розташовуватися в роті, артикуляція може бути ускладнена.

У деяких дітей із синдромом Дауна оволодіння мовою настільки уповільнено, що можливість їх навчання за допомогою спілкування з іншими людьми вкрай утруднена. Через труднощі вираження своїх думок і бажань ці діти часто переживають і відчувають себе нещасними. Уміння говорити розвивається, як правило, пізніше вміння сприймати мову. Дітям із синдромом Дауна властиві труднощі в освоєнні граматичного ладу мовлення, а також семантики, тобто значень слів. Вони довго не диференціюють звуки навколишнього середовища, погано засвоюють нові слова і словосполучення.

Діти з синдромом Дауна через генетичну аномалію відчувають значні ускладнення у навчанні, зокрема в оволодінні рідною та іноземною мовою. Саме тому вчитель, який працює в умовах інклюзії, має знати особливості опанування мовою цією категорією учнів.

Особливості розвитку мовлення у дітей з синдромом ми спостерігаємо вже у ранньому дитинстві. Так за даними літератури, якщо говорити про експресивне мовлення, то у таких дітей є явне переважання атипових вокалізацій. Перші шість місяців вони продукують більше не мовленнєвих звуків, ніж мовленнєвих.

Також відмічається суттєве зниження об'єму активного словника в порівнянні з віковою нормою. Що стосується сприймання мовлення, то запас слів у дітей підліткового віку, за даними вітчизняних та іноземних вчених, відповідає віковим нормативам, а є суттєві відставання у розумінні граматичної будови мовлення. Більшість дорослих людей із синдромом Дауна не просуваються далі початкових стадій у засвоєнні морфологічної системи мови і граматичної будови мовлення. В усному мовленні основні труднощі пов'язані з порушеннями артикуляції звуків. Однак не дивлячись на недостатню сформованість різних компонентів мовлення, діти і дорослі з синдромом Дауна демонструють достатньо високу ефективність невербальної комунікації.

Пасивний словниковий запас дитини з синдромом Дауна значно більше активного, що означає, що дитина дуже багато чого розуміє, але не може пояснити. Діти з синдромом Дауна все сказане сприймають буквально, дорослому потрібно це враховувати в побудові

інструкцій і запитань. У дітей може бути слабка короткочасна пам'ять, і вони не дуже добре розуміють довгі речення.

Вивчення навичок спілкування дітей раннього віку з синдромом Дауна висвітлює як наявність збережених функцій, пов'язаних із розвитком комунікативної сфери, так і порушених. Так рівень їхньої невербальної уваги відповідає їх віку. Крім того, не дивлячись на порушення в розвитку експресивного мовлення, ці діти можуть вдало спілкуватися за допомогою жестів.

Враховуючи сучасні дослідження і знаючи про особливості розвитку дітей з синдромом Дауна, зокрема їхню перевагу у обробці зорово-просторової інформації на відміну від вербальної, при розробці стратегії корекційної роботи потрібно спиратись і концентруватись саме на зорово-слуховій та зорово-моторній модальності подачі інформації. Так, за даними багатьох дослідників, корекційно-навчальні методики в яких використовується переважно слухове сприйняття, призводять до фрустрації і не сприяють успішному навчанню даної категорії дітей.

У процесі спеціально організованого навчання, за даними досліджень, діти краще реагують на таку подачу матеріалу, яка паралельно з мовленням містить і систему жестового мовлення чи використовує зорові підказки. Тому, як один з варіантів корекційного навчання, існує методика більш раннього навчання дітей з синдромом Дауна читанню. Також маємо відмітити спеціальну методику глобального читання, спрямовану на покращення пам'яті та мовлення дітей шляхом формування раннього зорового словника.

Підвищений ризик дефіциту експресивного мовлення у дітей із синдромом Дауна є важливим аргументом для їх автоматичного включення в логопедичні програми ще до того як їхній дефіцит виявиться повною мірою. Так одним з перспективних прийомів є постійне позитивне підкріплення вокалізацій немовлят у віці від 2 до 8 місяців, що призводить до збільшення числа цих вокалізацій. У подальшому потрібно спрямувати зусилля на перехід дитини від лепету до осмисленого мовлення. Так, наприклад, дорослим необхідно реагувати на до мовленнєві вокалізації дитини фонетично близьким словом, що має певний смисл.

Але, незважаючи на тяжкість інтелектуального порушення, емоційна сфера залишається практично збереженою. Діти з синдромом Дауна можуть бути ласкавими, слухняними, доброзичливими. Вони можуть любити, бентежитися, ображатися, хоча іноді бувають дратівливими, злісними і впертими. Більшість з них цікаві і мають гарну наслідувальну здібність, що сприяє прищеплюванню навичок

самообслуговування і трудових процесів. Рівень навичок та вмінь, якого можуть досягти діти з синдромом Дауна, дуже різний. Це обумовлено генетичними і середовищними чинниками.

Для розуміння суті цих порушень наведемо ряд факторів ризику, що лежать в основі особливостей формування мовлення у дітей з синдромом Дауна. Так зокрема:

- у дітей з даною генетичною патологією може спостерігатись той чи інший ступінь зниження слуху, що в подальшому стає проблемою сприймання мовлення оточуючих;

- проблеми із зором не дозволяють якісно побачити артикуляцію дорослих і, як наслідок, наслідувати її;

- знижений тонус, порушення тактильної чутливості заважають дитині здійснювати кін естетичний контроль за рухами органів артикуляції;

- анатомічні особливості будови артикуляційного апарату створюють складнощі у формуванні правильної звуковимови, порушення співвідношення ротової і носової порожнини, що виступають в ролі резонаторів, впливають на мелодичні компоненти мовлення;

- порушення функцій щитовидної залози мають вплив на тембр, темп і висоту голосу.

Діти із СД можуть вчитися читати написані тексти друкованими літерами так само успішно, як і діти з нормою у рівні розвитку того ж віку. Отримані докази того, що прогрес у читанні позитивно відображається на швидкості розвитку мовлення, у тому числі експресивного мовлення.

Важливо починати навчання читання досить рано, до 3 років. Це забезпечує можливість сильно впливати на мовленнєвий розвиток, оскільки період від 2 до 7 років є часом максимальної готовності мозку до розвитку мовлення, а особливо до таких її аспектів, як граматика та фонетика [3].

Сильні сторони цієї категорії дітей можуть стати позитивним моментом у формуванні навичок спілкування і зовнішнього мовлення і тому мають бути покладені в основу організації логопедичної роботи з ними. Так, до сильних сторін розвитку дітей з синдромом Дауна ми можемо віднести:

- високі імітаційні можливості, що дозволяють використовувати повторення за дорослим не мовленнєвих та мовленнєвих сигналів (міміки, рухів, жестів, звуків, складів, слів);

- зорове сприйняття та зорова пам'ять, що стануть основою використання зорових підказок (предметів, малюнків, жестів, табличок зі словами);

- чутливість до тактильно-рухової стимуляції, яка призведе до формування навичок загальної і дрібної моторики, в тому числі різні види гімнастики, активні і пасивні дії, загальний та логопедичний масаж можуть бути ефективними для розвитку експресивного мовлення;

- інтерес до взаємодії та співробітництва з оточуючими дорослими людьми.

Саме тому виникає необхідність здійснити огляд сучасних найбільш ефективних методик розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна.

Як слушно зауважують О.Дерень, А.Пруська, Ю.Рибак [1], методики занять з дітьми, які мають синдром Дауна, будуються на підставі врахування закономірностей розвитку дитини, особливостей розвитку при синдромі Дауна, а також особливостей та рівня розвитку конкретного малюка. Такий підхід дозволяє використовувати розроблені методи для всіх дітей, індивідуально адаптуючи їх для кожної дитини.

Існує велика кількість методик, що дають змогу ефективно навчати та розвивати дітей із синдромом Дауна [5]. Але цей процес важче і триваліше, ніж засвоєння аналогічних умінь і знань звичайною дитиною. Чим раніше починати заняття з дитиною, тим більше шансів досягти успіхів. Основним дидактичним принципом у навчанні таких дітей є залучення не одного, а різних органів чуття при сприйнятті інформації. Насамперед необхідно забезпечити унаочнення, а для покращення результату навчання використовувати дотик, слух і кінестетичні відчуття. Наприклад, певний матеріал показати, озвучити, дати можливість доторкнутись (якщо це можливо) тощо. Процес засвоєння нових знань повинен відбуватись маленькими кроками; одне завдання доцільно розбивати на кілька частин. Заняття треба зробити якомога цікавішими і приємними для дитини. Усі, навіть найменші, досягнення та успіхи дитини відзначати похвалою та заохоченням.

«Маленькі сходинки». Це програмно-методичний супровід ранньої педагогічної допомоги дітям із синдромом Дауна, що спонукає їх до більш повної взаємодії з навколишнім світом. Розроблений в австралійському університеті Маккуері, він з успіхом застосовується в багатьох країнах. Методика описана у 8-ми книгах, в яких представлено основні принципи і прийоми навчання. Навчальні плани програми охоплюють певні сфери розвитку дитини: загальну моторику, мовлення, рухову активність, навички дрібної моторики, самообслуговування,

соціальні навички. Остання книга містить перелік умінь, які визначають розвиток дитини, а також серію таблиць, що допомагають проводити тестування малюків.

Схожою на «Маленькі сходинки» є методика проведення занять за програмою для немовлят і дітей молодшого віку з особливими потребами «Кароліна», яку батьки дітей із синдромом Дауна можуть використовувати під керівництвом фахівців у питаннях раннього втручання. Багато дітей, які навчалися за цими методиками, змогли в подальшому відвідувати інтегровані й інклюзивні класи звичайних загальноосвітніх шкіл.

Методика розвитку мовлення й навчання читання Ромени Августової. Це оригінальна методика розвитку мовлення дітей із синдромом Дауна. Автор займається педагогікою мовлення, просто та доступно роз'яснює у своїй книзі «Говори! Ти це можеш», як навчити розмовляти дитину зі складними порушеннями розвитку, як спілкуватися з такою дитиною, допомогти розкрити здібності і творчий потенціал. Діти, які займаються за методикою Августової, не тільки добре опановують усне мовлення, а й із захопленням учаться читати.

Засоби альтернативної та підтримуючої комунікації (ААС). Мовлення дітей із синдромом Дауна часто незрозуміле для оточуючих. Це зумовлено затримкою мовленнєвого розвитку, порушеннями звуковимови та просодики. Для того щоб дати дитині можливість порозумітися з оточуючими, необхідно використовувати засоби альтернативної та підтримуючої комунікації (ААС). Засоби ААС, які довели свою ефективність у роботі з дітьми із синдромом Дауна: піктограми, МАКАТОН, Льоб-система, система спілкування за допомогою обміну картками (PECS), технічні засоби комунікації, комунікативні планшети тощо. Засіб ААС вибирають відповідно до індивідуальних потреб і можливостей дитини.

З 2011 року для дітей з СД за сприянням Всеукраїнської благодійної організації «Даун Синдром», у Центрі використовується програма *«Дивись і вчись. Мова та читання»* – програма занять, розроблена, щоб допомогти малюкам із синдромом Дауна навчитися говорити та читати, в основу якої покладений тридцятирічний досвід роботи з дітьми даної нозології британської вченої С. Баклі [3].

Сью Баклі наголошує, що експеримент, котрий проводився у різних куточках світу протягом багатьох років, підтверджується існуванням певних труднощів, котрі проходять діти з синдромом Дауна у процесі розвитку мовлення, якщо вони сприймають мову лише на слух, а затримка у цій області, у свою чергу, призводить до затримки розвитку пізнавальної діяльності.

Досвід Міжнародного фонду сприяння навчанню дітей із синдромом Дауна запевняє у правомірності гіпотези, що одним із сильних засобів допомоги дітям даної категорії у попередженні мовленнєвих та когнітивних труднощів може стати читання.

Спеціалісти Освітнього центру Даун сайд Ап дійшли висновку про необхідність створення універсальної методики [10], яка враховує всі необхідні фактори: особливості рідної мови, її лексики та граматики; сильні сторони дітей із синдромом Дауна: зорове сприймання, увагу та пам'ять, можливість використання методики в роботі з дітьми раннього віку, простоту викладу матеріалу, яка дозволить батькам самостійно організовувати заняття зі своїм малюком, якщо вони не мають можливості відвідувати спеціаліста; дотримання єдиного підходу в роботі з розвитку мовлення у разі занять дитини з різними педагогами. Так, розроблена *програма з формування мовленнєвих засобів спілкування «Починаємо розмовляти»* враховує первинний дитячий словник; створює можливості для реалізації активної позиції батьків у процесі навчання дитини; враховує особливості дітей із різними когнітивними порушеннями та передбачає наявність двох етапів, навчального та розвивального, що дозволяє починати роботу з урахуванням віку та рівня розвитку дитини.

Висновки з даного дослідження
і перспективи подальших розвідок у даному напрямі

Таким чином, можна дійти висновку про необхідність та важливість забезпечення якісного оволодіння мовою та мовленням дітей із генетичними порушеннями, зокрема з синдромом Дауна. Це потребує пошуку сучасних ефективних корекційних методик, що сприяють цьому процесу. Такими методиками на сьогодні є «Маленькі сходинки», методика розвитку мовлення й навчання читання Ромени Августової, засоби альтернативної та підтримуючої комунікації, «Дивись і вчись. Мова та читання», а також програма з формування мовленнєвих засобів спілкування «Починаємо розмовляти». Вони враховують особливості структури мовленнєвого апарату дитини із синдромом Дауна, проблеми мовлення, що виникають через особливість структури мовленнєвого апарату та основне порушення розвитку загалом, переваги специфіки комунікативної діяльності у дітей синдромом Дауна (доброзичливість, контактність, бажання спілкування та соціальної взаємодії).

Проте проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної нами проблеми. Перспективою подальших наукових пошуків може, на нашу думку, стати професійна розробка методичних

рекомендацій для фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, педагогів та батьків дітей із синдромом Дауна щодо використання корекційних методик розвитку мовлення цієї категорії дітей як у корекційній, у навчально-виховній, позакласній діяльності, так і у домашніх умовах.

Література

1. Бочелюк В.Й., Ковтун Р.А. Психологія прояву комунікативних здібностей дітей з особливими потребами : монографія. Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2012. 223 с.
2. Дерень О., Пруська А., Рибак Ю. Діти із синдромом Дауна: факти, навчання, допомога. Методичні рекомендації. К.: Проект «Інклюзивна освіта: крок за кроком», 2015. 21 с.
3. «Діти сонця» можуть багато сказати, але їх треба цьому навчити. URL: https://extempore.info/component/content/article/9-joornal/1299-diti-sontsya-mozhut-bagato-skazati-ale-jikh-treba-ts-omu-navchiti.html?Itemid=357 (дата звернення: 18.08.2021)
4. Ковтун Р. А. Психологічні особливості проявів комунікативних здібностей дітей 6 - 11 років з синдромом Дауна: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08; Одес. нац. ун-т ім. І.І.Мечникова. О., 2011. 16 с.
5. Методики навчання дитини із синдромом Дауна. URL: http://sonyachnidity.blogspot.com/2017/11/blog-post_20.html (дата звернення: 18.08.2021)
6. Михновецька І. Структура та зміст програми формування взаємовідносин старших дошкільників із синдромом Дауна. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 3. С. 84–94.
7. Мілевська О. П. До проблеми розвитку комунікативних умінь у молодших дошкільників із синдромом Дауна. Вісн. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка. Корекц. педагогіка і психологія. 2011. Вип. 3. С. 127–133.
8. Міненко А. Особливості формування комунікативної функції саморегуляції особистості дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 62–67.
9. Мозолюк-Коновалова О. М. Педагогічні умови формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2014. 20 с.
10. «Начинаем говорить». Использование метода глобального чтения для развития речи детей с синдромом Дауна. URL: https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/nachinaem-govoritispolzovanie-metoda-globalnogo-chteniya-dlya-razvitiya-rechi-detey/ (дата звернення: 17.08.2021)
11. Особливості мовлення і логопедичної роботи з дітьми з синдромом Дауна. URL: https://dnz46.edu.vn.ua/%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%96-%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97/ (дата звернення: 17.08.2021)
12. Пахомова Н.Г. Методичні основи формування невербальної комунікації у дітей дошкільного віку із синдромом Дауна. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (15 лютого 2019 року, м. Суми). С. 91–94.
13. Рудницька Є. Розвиток мовлення сонячних дітей. Дошкільна інклюзивна освіта. *Дефектолог*. 2019. № 5 (Трав.). С. 37–43.
14. Савицький А.М. До проблеми розвитку мовлення дітей з синдромом Дауна. *Логопедія*, 2012. № 2. С. 77–81.

15. Савицький А.М. Порушення мовленнєвого розвитку у дітей з синдромом Дауна в структурі психомоторного профілю. *Логопедія*, 2015. № 6. С. 75–82.

16. Тертична Н. А. Розвиток комунікативних навичок у дітей із синдромом Дауна в умовах інклюзивної освіти в дошкільних навчальних закладах. *Психол. перспективи. 2*012. Вип. 20. С. 251–260.

References

1. Bocheliuk V.I., Kovtun R.A. Psykholohiia proiavu komunikatyvnykh zdibnostei ditei z osoblyvymy potrebamy : monohrafiia. Klasych. pryvat. un-t. Zaporizhzhia, 2012. 223 c.

2. Deren O., Pruska A., Rybak Yu. Dity iz syndromom Dauna: fakty, navchannia, dopomoha. Metodychni rekomendatsii. K.: Proekt «Inkliuzyvna osvita: krok za krokom», 2015. 21 s.

3. «Dity sontsia» mozhut bahato skazaty, ale yikh treba tsomu navchyty. URL: https://extempore.info/component/content/article/9-joornal/1299-diti-sontsya-mozhut-bagato-skazati-ale-jikh-treba-ts-omu-navchiti.html?Itemid=357 (data zvernennia: 18.08.2021)

4. Kovtun R. A. Psykholohichni osoblyvosti proiaviv komunikatyvnykh zdibnostei ditei 6 - 11 rokiv z syndromom Dauna: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.08; Odes. nats. un-t im. I.I.Mechnykova. O., 2011. 16 s.

5. Metodyky navchannia dytyny iz syndromom Dauna. URL: http://sonyachnidity.blogspot.com/2017/11/blog-post_20.html (data zvernennia: 18.08.2021)

6. Mykhnovetska I. Struktura ta zmist prohramy formuvannia vzaiemovidnosyn starshykh doshkilnykiv iz syndromom Dauna. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. 2019. № 3. S. 84–94.

7. Milevska O. P. Do problemy rozvytku komunikatyvnykh umin u molodshykh doshkilnykiv iz syndromom Dauna. Visn. Kamianets-Podil. nats. un-tu im. I. Ohiienka. Korekts. pedahohika i psykholohiia. 2011. Vyp. 3. S. 127–133.

8. Minenko A. Osoblyvosti formuvannia komunikatyvnoi funktsii samorehuliatsii osobystosti ditei doshkilnoho viku z syndromom Dauna. Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia. 2014. № 4. S. 62–67.

9. Mozoliuk-Konovalova O. M. Pedahohichni umovy formuvannia osnov obrazotvorchoi diialnosti u doshkilnykiv iz syndromom Dauna : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03; NAPN Ukrainy, In-t spets. pedahohiky. Kyiv, 2014. 20 c.

10. «Nachynaem hovoryt». Yspolzovanye metoda hlobalnoho chtenyia dlia razvytyia rechy detei s syndromom Dauna. URL: https://downsideup.org/elektronnaya-biblioteka/nachinaem-govoritispolzovanie-metoda-globalnogo-chteniya-dlya-razvitiya-rechi-detey/ (data zvernennia: 17.08.2021)

11. Osoblyvosti movlennia i lohopedychnoi roboty z ditmy z syndromom Dauna. URL: https://dnz46.edu.vn.ua/%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D1%96-%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97/ (data zvernennia: 17.08.2021)

12. Pakhomova N.H. Metodychni osnovy formuvannia neverbalnoi komunikatsii u ditei doshkilnoho viku iz syndromom Dauna. Suchasni problemy lohopedii ta reabilitatsii (15 liutoho 2019 roku, m. Sumy). S. 91–94.

13. Rudnytska Ye. Rozvytok movlennia soniachnykh ditei. Doshkilna inkliuzyvna osvita. Defektoloh. 2019. № 5 (Trav.). S. 37–43.

14. Savytskyi A.M. Do problemy rozvytku movlennia ditei z syndromom Dauna. Lohopediia, 2012. № 2. S. 77–81.

15. Savytskyi A.M. Porushennia movlennievoho rozvytku u ditei z syndromom Dauna v strukturi psykhomotornoho profiliu. Lohopediia, 2015. № 6. S. 75–82.

16. Tertychna N. A. Rozvytok komunikatyvnykh navychok u ditei iz syndromom Dauna v umovakh inkliuzyvnoi osvity v doshkilnykh navchalnykh zakladakh. Psykhol. perspektyvy. 2012. Vyp. 20. S. 251–260.

Підписано до друку 30.09.2022 Формат 30×42/4.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк різографією. Ум. друк. арк. – 9,31. Обл.-вид. арк. – 8,69.
Тираж 100. Зам. № 231/21____

Віддруковано в редакційно-видавничому відділі ХНУ.
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1.
Свідоцтво про внесення в Державний реєстр, серія ДК № 4489 від 18.02.2013 р.